

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE

RAFAEL SCHEUNEMANN

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA SALA DE APOIO
PEDAGÓGICO

Joinville - SC

2013

RAFAEL SCHEUNEMANN

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA SALA DE APOIO
PEDAGÓGICO

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille - como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro.

Joinville - SC

2013

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

Scheunemann, Rafael

S328p Práticas pedagógicas dos professores da sala de apoio pedagógico / Rafael Scheunemann ; orientadora Dra Aliciene Fusca Machado Cordeiro – Joinville: UNIVILLE, 2013.

98f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Professores – Práticas pedagógicas. I. Cordeiro, Aliciene Fusca Machado . (orient.). II. Título.

CDD 371.14

Termo de Aprovação

“Práticas Pedagógicas dos Professores da Sala de Apoio Pedagógico”

por

Rafael Scheunemann

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.

Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Orientadora (UNIVILLE)

Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Orientadora (UNIVILLE)

Prof. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar
(UFSC)

Prof. Dra. Rosana Mara Koerner
(UNIVILLE)

Joinville, 18 de dezembro de 2013

AGRADECIMENTOS

Chegar ao final desta jornada tão intensa talvez seja o momento mais aguardado desde o seu início. O percurso que parecia longo vai encurtando, a estrada larga estreita-se para a finalização deste trabalho; porém, ao mesmo tempo, da mesma forma que encurta-se e estreita-se, de forma intensa, ampliam-se os horizontes possibilitando enxergar muito mais longe do que se avistava inicialmente.

E com certeza, é um caminho que não se percorre sozinho. Por isso, trago aqui meus agradecimentos às pessoas que fizeram desse percurso uma estrada mais suave e afetuosa (e por que não conflitiva), elucidativa e questionadora.

A Deus, inicialmente, que possibilitou que tudo isto acontecesse, e vai desenhando e colocando em nossos caminhos estas pessoas e estas oportunidades.

À minha noiva Raquel Werner, que durante o Mestrado tornou-se minha esposa, e que incentiva-me a continuar nesta tão intensa jornada que representa a educação, tendo a paciência e a compreensão nos momentos de maior tensão e ansiedade.

A meus pais, Renaldo e Anilori, e a meu irmão Rodrigo, responsáveis pelos valores que carrego em meus caminhos.

À minha orientadora Aliciene Fusca Machado Cordeiro, que incentivou e acreditou neste projeto, responsável também por tantas dúvidas surgidas ao longo de aulas e pesquisas, mas de igual forma responsável por muitas respostas e por apresentar-me que somos sujeitos de nossas relações sociohistóricas.

A minha grande amiga de profissão, escola e Mestrado, Teresinha da Silva Sezerino, parceira de inúmeros trabalhos, por sua dedicação, apoio e amizade.

Ao pessoal da Escola Municipal Professor Avelino Marcante, pelo apoio e crédito: Rosangela, Edineia, Dafne, Silvana e demais professores.

Aos demais colegas de Mestrado, alguns com quem tive mais contato, outros menos, que muito contribuíram com suas dúvidas, seus comentários, com as conversas de corredor e com as brincadeiras realizadas: Aline, Ana, Andréia, Carina, Claudia, Cleide, Dulce, Eliene, Fátima, Janete, Jonas, Juliano, Juliana, Laurinda, Luciana, Marcos, Mariana, Miriane, Monica, Priscila, Solange, Valdiclea.

Às professoras do programa de Mestrado em Educação da Univille: Marcia de Souza Hobold, Rosana Mara Koerner, Sônia Maria Ribeiro, Elizabeth Tamanini, Raquel Alvarenga, Silvia Pilotto, Rosânia Campos.

Às professoras Maria Aparecida Lapa de Aguiar e Rosana Koerner, por aceitarem o convite de participarem da banca desta dissertação.

Ao programa FUMDES, pelo auxílio financeiro possibilitado.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas dos professores das Salas de Apoio Pedagógico (SAP), no intuito de compreender as intervenções realizadas. A pesquisa fez parte da linha de pesquisa intitulada “Trabalho e Formação Docente” do programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - Univille, bem como do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente – Getrafor/Univille. A coleta de dados se deu por meio de observação participante em duas salas de apoio pedagógico, de duas escolas diferentes, localizadas na cidade de Joinville/SC. Os dados foram analisados utilizando-se da análise de conteúdo, conforme Franco (2008). Os aportes teóricos que embasaram a pesquisa foram autores como Vygotsky (2007), Rockwell e Mercado (1999), Behrens (2011), Freire (2011) e Franco (2012). Os resultados apontam para práticas pedagógicas fundamentadas em concepções advindas do ensino em sala regular e das formações nas quais as professoras foram se constituindo ao longo da carreira, com práticas especialmente voltadas à alfabetização. Nas SAP foi observada a utilização de jogos pedagógicos e de outros materiais como recursos auxiliares das práticas, buscando em alguns momentos estratégias diferenciadas das realizadas em sala regular, embora pouco embasadas. As intervenções realizadas mostram preocupação com o aprendizado individual de cada estudante. Os ambientes em que ocorrem as aulas são diferentes. Um deles pode ser considerado como inadequado, o que atrapalha, mas não impede que o trabalho docente seja realizado. A pressão por conteúdos, como na sala regular, não parece estar presente, embora as pressões pela alfabetização dos alunos aconteçam. O erro, que em sala regular é marcado do ponto de vista negativo, é visto com novos formatos, em alguns momentos se aproximando de um olhar para o que a criança já sabe e o que pode fazer com a ajuda de outros que têm mais conhecimento naquele tópico específico. Conclui-se que as ações docentes se efetivam em meio a um sistema que pouco favorece a práxis pedagógica, impingindo ao docente, trabalho repetitivo, pautado em suas experiências pedagógicas e formativas anteriores e desconectadas da prática atual.

Palavras-chaves: Trabalho Docente; Salas de Apoio Pedagógico; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The general objective of the present work is to investigate the pedagogical practices of Pedagogical Support Room (PSR) teachers, aiming at understanding the performed interventions. This research is part of the research line entitled "Teachers' Work and Teacher Education" from the Master's Degree Program in Education at Universidade da Região de Joinville – Univille, as well as of the Study and Research Group on Teachers' Work and Teacher Education – Getrafor/Univille. Data collection occurred by means of participant observation in two pedagogical support rooms from two different schools, located in the city of Joinville/SC. Data were analyzed by the use of content analysis, according to Franco (2008). The theoretical supports that grounded the research were authors such as Vygotsky (2007), Rockwell e Mercado (1999), Behrens (2011), Freire (2011) and Franco (2012). The results point to pedagogical practices based on conceptions derived from teaching in regular rooms and from education opportunities in which teachers were constituted along their careers, with practices focusing on literacy. In the PSR it was possible to observe the use of pedagogical games and other auxiliary resources for the practices, seeking, in some moments, strategies different from those carried out in a regular room, although poorly based. The performed interventions show concern with individual learning of each student. The environments in which the classes take place are different. One of them can be considered inadequate, which hinders but does not stop teachers' work from being done. Content pressure, as seen in the regular room, does not seem to be present, although pressure for the literacy of the student occurs. Error, which is marked from the negative point of view in the regular classroom, is seen with new formats, in some moments drawing near a look towards what the child already knows and can do with the help of others who have more knowledge about that specific subject. It is possible to conclude that teaching actions happen within a system which barely favors the pedagogical praxis, attributing repetitive work to teachers, based on their former pedagogical and educational experiences moreover disconnected from their current practice.

Key-words: Teaching Work; Educational Support Classrooms; Pedagogical Practices

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 PERCURSO METODOLÓGICO	12
2 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: INTERLOCUÇÕES COM O TRABALHO DOCENTE NAS SAP	18
3 ANÁLISE DOS DADOS.....	40
3.1 Espaço físico da sala de apoio pedagógico e a sua utilização na relação com a prática pedagógica docente	42
3.2 Alfabetização e Letramento.....	48
3.3 Utilização de jogos pedagógicos como auxiliar das práticas pedagógicas	54
3.4 O erro, sua concepção e utilização na prática pedagógica	60
3.5 Conteúdos da sala de apoio pedagógico: diminui a tensão, mantém-se o silenciamento?	72
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DA SALA DE APOIO PEDAGÓGICO	76
REFERÊNCIAS.....	79
ANEXOS	83
APÊNDICE	91

INTRODUÇÃO

Os caminhos que nos conduzem às escolhas que optamos fazer nem sempre são claros; nossas relações histórico-culturais por vezes não são compreendidas; nossa incompletude frente aos desafios que nos vão aparecendo nos levam a inquietações e anseios, aos quais buscamos respostas prontas, mas que, por vezes, ou não as encontramos, ou não estão prontas.

Depois de decidir a profissão, professor de Educação Física, pela qual me apaixonei durante a infância, era (e é) necessário estudar mais do que anteriormente. Não que a formação inicial tenha sido insuficiente, mas sim porque a prática com os alunos se faz mais complexa do que imaginamos que seja quando estamos na universidade; se apresenta, para o professor, necessitando respostas objetivas, claras, elucidativas; entretanto, não parece permitir tempo para respondê-las. As angústias e os anseios aumentam a cada dia, mas a relação com os saberes parece não encontrar respostas. Tem-se, assim, uma prática descontextualizada do ponto de vista das teorias, prática que mostra não se embasar em teorias e então, não permite atuar num movimento de práxis, de uma ação transformadora sobre o mundo (VÁZQUEZ, 2007).

Sair do senso comum, que o sistema escolar impõe, quando não apresenta formações continuadas, quando apresenta formações continuadas vazias de reflexões ou quando se prende à excessão de relatórios que devem ser preenchidos, torna-se difícil. Os caminhos parecem fechar-se e as decisões são tomadas baseando-se em fatos empíricos.

A crescente ansiedade frente aos desafios, bem como a busca por respostas mais condizentes com a minha realidade levam-me a continuar buscando na universidade a teoria necessária para relacionar, compreender e ampliar minha ação docente; para uma construção efetiva de práxis, transformada agora em práxis pedagógica. Por este motivo, inscrevi-me no Programa de Mestrado em Educação da Univille e, aceito, é hora de tentar encontrar estas respostas.

Ingenuidade acreditar que as respostas simplesmente apareceriam; algumas até surgiram, mas sobre elas outras novas questões se fizeram presentes. Neste constante questionamento, o tema de meu trabalho de pesquisa foi delineando-se com mais propriedade. Inserido na linha de pesquisa de “Trabalho e Formação

Docente”, no subgrupo coordenado por minha orientadora, delimitamos como foco de investigação a Sala de Apoio Pedagógico, objeto de estudo já sendo investigado neste subgrupo. A partir de minhas dúvidas e anseios, definimos as práticas pedagógicas como tema central da pesquisa.

Com a definição do objeto de pesquisa, faltava decidir a questão norteadora. Partindo das discussões realizadas dentro dos grupos de estudos, entre eles o Grupo de Estudos e Pesquisa em Trabalho e Formação Docente – GETRAFOR - acredita-se que o trabalho docente, ao ser construído na relação dialética entre sujeitos, estabelece-se igualmente nesta relação, que aponta todos os envolvidos como responsáveis pelo processo de escolarização, seja ele positivo ou negativo. Este estudo interpreta esta teia de relações como base para o entendimento da constituição do trabalho escolar, marcado por sujeitos heterogêneos, com características individuais.

Nossa questão norteadora é concebida justamente no âmbito das individualidades, das diferenças. A partir de um olhar para a Sala de Apoio Pedagógico, que se apresenta como estratégia de aprendizado para alunos com dificuldades no processo de escolarização, e buscando compreender o trabalho docente neste ambiente, indagamos: como se constituem as práticas pedagógicas dos professores da Sala de Apoio Pedagógico?

A partir desta questão central, surgiram outras questões: como são realizadas as intervenções das professoras¹ da Sala de Apoio Pedagógico? Quais são os recursos utilizados pelas professoras da Sala de Apoio Pedagógico?

Com base nestas questões, chegou-se ao objetivo geral desta pesquisa: investigar as práticas pedagógicas dos professores das Salas de Apoio Pedagógico (SAP), no intuito de compreender as intervenções realizadas. E aos objetivos específicos: identificar os recursos constituintes das práticas pedagógicas dos professores das Salas de Apoio Pedagógico e caracterizar as práticas pedagógicas dos professores das Salas de Apoio Pedagógico.

A presente dissertação estrutura-se da seguinte forma: apresentação das pesquisas já realizadas na área e o percurso metodológico trilhado; encaminha-se para o referencial teórico, compreendendo escola e processo de escolarização, sala

¹ A partir da dissertação “Sala de Apoio Pedagógico: o coração da escola”, de Solange Roskamp (2013), verificou-se que na sala de apoio do município de Joinville o trabalho docente é realizado somente por professoras. Por este motivo, neste momento, acreditamos ser importante frisar esta informação.

de apoio pedagógico e práticas pedagógicas; após, realiza-se a análise e discussão dos dados, encerrando-se com as considerações finais e referências.

1. PERCURSO METODOLÓGICO

Ao delimitar o tema central do trabalho nas práticas pedagógicas, tendo como foco a Sala de Apoio Pedagógico, acredita-se fazer necessário um levantamento das produções já realizadas, procurando encontrar caminhos já delineados e ampliando as discussões que por ventura permaneceram em aberto em trabalhos com objetos de pesquisa semelhantes.

Para isso, inicialmente, foi realizada uma pesquisa contemplando os trabalhos já produzidos na área², que ao longo do caminho foi se completando. Esta pesquisa abarcou: o Banco de Teses e Dissertações da Capes, os anais das reuniões anuais da Anped, o site Scielo e ainda a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O período pesquisado foi a partir de 2007, nos casos da Capes, BDTD e Anped. No caso do site Scielo foi realizada somente com as palavras-chave: práticas pedagógicas e sala de apoio pedagógico.

No banco de teses da Capes, ao digitar a expressão exata “práticas pedagógicas”, aparecem 907 referências. Destas, foram destacadas duas, pela referência metodológica que apresentam: “Educação Física Escolar e o Aluno com Deficiência: um estudo da prática pedagógica dos professores”, de autoria de Fernando Cesar de Carvalho Moraes, da UFMS, no ano de 2010; e “Jovens Estudantes Pobres: significados atribuídos às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores”, de Análise de Jesus da Silva, da UFMG, no ano de 2007. Ambas trabalham com observação participante, entrevista e análise de documentos.

Ainda em relação às teses, tematizando as salas de apoio pedagógico, 91 foram encontradas utilizando a expressão exata “sala de apoio pedagógico”; porém, não utilizou-se nenhuma referência para este trabalho, em virtude de apresentarem focos de pesquisa ou metodologias diferentes deste estudo.

As dissertações, no site da Capes, com a expressão exata “práticas pedagógicas”, apontaram 5221 trabalhos. Destes, foram selecionados 4 trabalhos, sendo: “Contribuições da Educação Física na Formação Humana: práticas pedagógicas no Ensino Fundamental”, de autoria de Ana Paula Quadros Coquemala

² Tabela em apêndice A.

(Tuiuti, 2008). A autora apresenta as práticas pedagógicas procurando caracterizar a realidade que as condicionam, discutindo as relações a que os professores são expostos; e “Boas Práticas Pedagógicas: dilemas e transformações de educadores e educandos do Projovem Urbano” de Ana Cristina Sofiati Teixeira (PUC RS, 2011). Tanto o trabalho de Coquemala quanto de Teixeira foram selecionados pela metodologia de observação participante, entrevista e análise de documentos; “Bases Conceituais da Teoria Histórico Cultural: implicações nas práticas pedagógicas” de Abel Gustavo Garay Gonzalez (UFSCar, 2012), por contribuir com a discussão da relação existente entre práticas pedagógicas, a teoria histórico cultural e sua relação com o ensino e a aprendizagem; e ainda “Alfabetização e Letramento: as concepções e as práticas educativas de uma professora do 2º ano do EF” de Ana Beatriz Gama da Mota (UNESP, 2011), que apresenta concepções de alfabetização e letramento, aproximando-se de pontos analisados na presente pesquisa.

Utilizando o descritor “sala de apoio pedagógico”, como expressão exata, a página de dissertações da Capes apresenta 421 referências. Apesar disso, foi selecionada uma: “Aprendizagem Escolar na Sala de Apoio Pedagógico: uma experiência pedagógica baseada nos pressupostos construtivistas”, de Adriana Watanabe (USP, 2008), por apresentar percurso metodológico semelhante ao desta pesquisa. Além disso, dois trabalhos do grupo de estudos Getrafor, do ano de 2012, foram destacados: “Todo Apoio que o Professor Recebe de Fora é Bem Vindo: SAP e sua implicação no trabalho docente”, de Mariana Datria Schulze (Univille, 2012) e “SAP – o coração da escola”, de Solange Rosskamp (Univille, 2013). E, a partir de seus referenciais, chegou-se a outros dois trabalhos: “Sala de Apoio Pedagógico – os sentidos e os significados construídos no município de Barueri” de Carina Escabora (PUC SP, 2006) e “A Fabricação da Anormalidade no Cotidiano Escolar” de Carla Clauber da Silva Ropelato (Univali, 2003), por assemelharem-se com esta pesquisa, por meio de observação participante, além de explicitarem o funcionamento da Sala de Apoio Pedagógico.

Na BDTD, uma busca avançada com a expressão ‘práticas pedagógicas’ apresentou 105 resultados. Entre estes resultados, 6 foram selecionados pelo pesquisador, sendo 2 teses e 4 dissertações. As teses são também as encontradas no portal Capes. As dissertações, quase que exclusivamente, também se repetiam com as selecionadas na página da Capes, à exceção de uma delas, “O Corpo na Escola: discursos e práticas pedagógicas das professoras do Ensino Fundamental”,

de Marcia Regina Xavier Marques (UFRGS, 2008). Esta foi integrada à seleção por trazer configurações de práticas pedagógicas, embora no espaço de sala regular.

Os anais das reuniões da Anped foram investigados desde a edição 27^a, em 2004, focando-se a busca nos grupos de trabalho (GT) 4 (Didática), 8 (Formação de Professores), 10 (Alfabetização, Leitura e Escrita), 13 (Educação Fundamental) e 15 (Educação Especial), sendo selecionados 15 trabalhos sobre práticas pedagógicas, 4 sobre práticas docentes, 1 sobre didática direcionada à prática pedagógica e 2 sobre fracasso escolar.

O GT 4 foi o que apresentou o maior número de trabalhos selecionados – 10 – separados em relação ao seus títulos, que continham: práticas pedagógicas, práticas significativas, práxis pedagógica ou ainda, como foi o caso de um dos trabalhos, a versão em artigo intitulada “Didática da Partilha de Saberes com Jovens” da tese de doutorado, “Jovens Estudantes Pobres: significados atribuídos às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores”.

Os demais GT apresentaram menos trabalhos selecionados, pelo mesmo critério realizado no GT 4, por meio de suas palavras inseridas no título. O GT 8 traz 2 trabalhos; o GT 10 3 trabalhos; no GT 13 foram selecionados 4 trabalhos; e no GT 15 apenas 1 trabalho foi colocado neste balanço de produção.

O balanço de produção foi ampliado com a pesquisa no site Scielo, que apresenta, pela utilização do descritor ‘práticas pedagógicas’ 271 trabalhos. Configuraram-se interessantes para esta pesquisa, pela concepção de pesquisa apresentada ou pela metodologia utilizada, 5 trabalhos: “As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?”; “Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas”; “Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores”; “O Enigma da Inclusão: da intenção às práticas pedagógicas”; e “Práticas Pedagógicas: entre a reprodução e a reflexão”.

A utilização do descritor sala de apoio pedagógico, no site Scielo, trouxe 4 trabalhos, nenhum compatível com a presente pesquisa.

Esta busca mostra o quanto ainda é pouco pesquisado sobre a temática envolvendo as práticas pedagógicas nas salas de apoio pedagógico. Por ser considerada uma estratégia importante por parte do professor das salas regulares (SCHULZE, 2012), entende-se como fundamental investigar quais ações docentes são efetivadas neste espaço e que levam ao aprendizado dos estudantes, pois é o

que afirmam os professores das salas regulares que encaminham para lá seus alunos (SCHULZE, 2012).

Compreendendo-se que o Homem toma forma, enquanto sujeito, a partir de suas relações com outros homens, por meio de sua ativa participação no mundo, em que é histórico e social, definimos como base epistemológica para esta pesquisa o materialismo histórico-dialético. A partir deste olhar, percebe-se o mundo em constante relação dialética com o sujeito, ocasionando assim contextos repletos de significados e sentidos, em ambientes que só podem ser compreendidos quando permite-se este olhar inserido em outras realidades.

Assim, esta pesquisa é de cunho qualitativo com inspiração etnográfica, pois conforme Gatti e André (2010, p.32), “os acontecimentos de sala de aula só podem ser entendidos no contexto em que ocorrem e são permeados por uma multiplicidade de significados”. Visando compreender o contexto de sala de aula, permitindo aproximar-se dos acontecimentos e do objeto de estudo a que se propõe esta pesquisa, utilizou-se de registro de campo e entrevistas. Pois, acredita-se que “o trabalho etnográfico pode promover uma reflexão sobre a própria prática pedagógica” (RIEMANN, 2010, p.17).

Dentro do que se propôs a pesquisa, optou-se pelo procedimento de observação participante em função deste permitir “compreender a situação, descrevê-la em suas especificidades, revelar os múltiplos significados dos participantes” (GATTI e ANDRÉ, 2010, p.32). Por observação participante entende-se, como descreve André (1995, p.28), que “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

Adotou-se esta metodologia por entender-se que ela permite uma aproximação real do contexto em que as práticas pedagógicas são realizadas, buscando “os eventos, as pessoas, as situações [que] são observadas em sua manifestação natural” (ANDRÉ, 1995, p.29). Evidencia-se ainda que o pesquisador não consegue colocar-se completamente neutro, já que “como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.3). Além disso, reforçamos que

Para compreender as situações que ocorrem cotidianamente é indispensável considerar que essas situações ocorrem em determinado

ambiente (situações, espaços temporais específicos) e no bojo de certos campos de interação pessoal e institucional que, por sua vez, são mediados por modalidades técnicas de construção e transmissão de mensagens, cada vez mais complexas nos dias atuais (FRANCO, 2003, p.30).

A coleta de dados foi realizada em 2 escolas³ municipais da cidade de Joinville, SC. As escolas possuem perfil socioeconômico semelhante, com alunos, em sua maioria, constituídos nas classes B e C. A escola Paraíso, no entanto, atende também alunos da classe D, inseridos em uma comunidade carente que permeia a escola.

Houve acompanhamento de 2 turmas das Salas de Apoio Pedagógico, uma em cada uma delas. As escolas foram selecionadas a partir de outra pesquisa (ROSSKAMP, 2013), em que algumas professoras se disponibilizaram a participar de outras pesquisas, que viessem a acontecer. A partir desta pré-seleção, as escolas foram escolhidas, levando-se em consideração a compatibilidade entre os horários disponíveis das aulas da Sala de Apoio Pedagógico e do pesquisador.

Registra André (1995) que o tempo do pesquisador em contato pode variar, de semana a meses ou anos, dependendo dos objetivos, disponibilidade de tempo etc. Neste caso, a observação foi realizada num período de 3 meses, com uma visita semanal em cada uma das escolas, sendo que na escola Paraíso as aulas eram de duas horas, e na escola Brilhante de 1 hora e 20 minutos.

De forma a enriquecer a pesquisa, foram realizadas, durante e após o período de observação, entrevistas com as professoras, entendendo-se que, com a entrevista, possa obter informações às questões que ainda permaneceram em aberto.

Também no período de observação participante foram realizadas gravações, fotos e filmagens em momentos considerados oportunos, procurando-se registrar de forma ainda mais consistente atividades e práticas pedagógicas e as relações que as permeiam. Entretanto, estas foram feitas somente com o intuito de auxiliarem na realização das análises, com transcrições das cenas e das filmagens.

Posteriormente, foi realizado o procedimento de análise de conteúdo, em que se propôs analisar alguns aspectos relacionados às práticas pedagógicas, como explicita Franco (2003, p.20): “o que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência?”. E pode-se acrescentar: com quem se fala? Sobre o que se fala? Que atividades são propostas e suas intencionalidades?

³ Convencionou-se, para a pesquisa, chamar a escola A de Paraíso e a Escola B de Brilhante.

Nesta mesma perspectiva, propõe-se ainda uma triangulação dos dados, baseando-se na observação participante, nas entrevistas realizadas e no referencial teórico utilizado, destacando que “um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria” (FRANCO, 2003, p.25).

Após o levantamento das referências de artigos, teses e dissertações relacionados ao tema, iniciou-se também, com base nestes achados e em outros autores, a fundamentação teórica constituída como base para esta dissertação que será apresentada no capítulo subsequente.

2. O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: INTERLOCUÇÕES COM O TRABALHO DOCENTE NAS SAP

Em nossa sociedade, desde a infância convive-se com e em instituições, sejam elas públicas ou privadas. Hospitais, prisões, famílias, nestas tem-se regras a seguir, normas a serem respeitadas, padrões que devem ser cumpridos. Uma destas, na qual se convive desde muito pequeno, e que se destaca como meio de integração e convivência, é a escola.

Pode-se afirmar, então, que se vive em uma sociedade que enfatiza o papel da escola, haja vista que será garantido e obrigatório por lei⁴ no Brasil o acesso das crianças numa instituição escolar a partir dos quatro anos de idade, com sua permanência até por volta dos dezesseis/dezessete anos, quando completa-se o ciclo da Educação Básica. Durante todos estes anos, os estudantes permanecem sob padrões, normas e práticas consolidadas pela escola. Considerando a expectativa de vida média da população brasileira, que era de 74 anos e 29 dias, em 2011 (IBGE), passa-se pelo menos 1/6 de vida nas escolas, calculando até o Ensino Médio. Este é um período longo, marcado pela infância e pela adolescência, em que o convívio social reforça a relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento do sujeito.

É por meio desta relação com o outro, com o social, que a criança, que nasce inacabada, se constrói enquanto ser social (CHARLOT, 2000). Porém, como sujeitos multideterminados, esta relação social cria marcas, positivas ou negativas, e a escola, em suas práticas e vivências, auxilia na constituição das mesmas. Ressalta-se assim, a importância da escola oferecer práticas que se aproximem das realidades trazidas pelos alunos, ao mesmo tempo em que articule formas de ampliar seus conhecimentos.

Entretanto, se é certo que o período dentro da escola será elevado e próximo em anos para todos que a frequentam, não se pode, no entanto, afirmar que as práticas pedagógicas realizadas na mesma serão equivalentes para todos e os atingirão da mesma forma. Tem-se então, inserido no espaço escolar tradicional, um

⁴ Lei 12.796 - ajusta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) à emenda constitucional 59, de 11 de novembro de 2009, em seu artigo 208 – “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. BRASIL, 2009.

paradoxo: por um lado, prima-se pelos conteúdos, pelos resultados, que ao deixarem de ser atingidos, transformam-se em exclusão para o aluno; por outro, esta exclusão ganha formas de inclusão quando os estudantes são realocados em espaços que se propõem a dar algum sentido a seu percurso escolar. Estabelece-se um jogo entre inclusão e exclusão, no qual tensionamentos e prioridades são estabelecidas.

A dialética inclusão/exclusão na escola começa a tomar forma no decorrer do século XX, quando vários fatores somam-se, acrescentando às escolas um número elevado de crianças. Encontros, debates e mudanças, como a criação da ONU (1948), a Declaração dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Jontien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), bem como a democratização do ensino no Brasil, a partir da década de 1970, contribuem para fazer chegar, ao espaço escolar, gradativamente, todas as crianças: meninos, meninas, ricos, pobres, pessoas com deficiência, de diferentes etnias e credos religiosos.

Esta expansão e abertura da escola fazem com que o espaço escolar se torne cada vez mais heterogêneo, recebendo a diversidade de culturas existentes na sociedade e pessoas com as mais variadas práticas sociais e mediações históricas. Neste sentido, Ambrosetti (1999, p.73) afirma que a sala de aula é um “pequeno universo onde interagem professores e alunos com diferentes origens sociais e vivências culturais, condições econômicas, saberes, valores e expectativas”. Mas, ainda segundo a mesma autora (1999, p.73), “o fato é que trabalhar com tal diversidade tem representado um problema concreto para escolas e professores”. Depara-se então com uma contradição, pois como afirma Libâneo (1994, p.52), é “a educação escolar uma atividade social que, através de instituições próprias, visa a assimilação dos conhecimentos e experiências humanas acumuladas no decorrer da história, tendo em vista a formação dos indivíduos enquanto seres sociais”. E como tal, somos dotados de diferentes pensamentos, vivências, sentidos.

Considera-se assim, que a escola deveria focar sua atenção nas singularidades. Todavia, tantas são as particularidades que, para dar conta do universal, a escola caminhou em outra direção, elegendo metas que devem ser atingidas por todos os estudantes. Para Bernardes (2012), a escola foi instituída para transmitir às gerações futuras o que o homem produziu no campo do conhecimento ao longo do tempo, priorizando, desta forma, sua função social de criar condições, por meio da educação formal, de humanizar os sujeitos, inserindo-

os nas normas estabelecidas pela sociedade. E no nosso caso relaciona-se à sociedade capitalista e a seus valores que nem sempre são exatamente humanitários.

Quando se pensa na escola para apropriação do conhecimento produzido pelo homem, amplia-se de forma acentuada sua função, afinal, novos conhecimentos são conquistados a cada dia. Para retransmiti-los é necessário especializar-se cada vez mais, dividindo-os nas mais variadas disciplinas e temas em sala de aula. Porém, o que por vezes não se observa é se este conhecimento está se aproximando da realidade dos alunos, bem como na contextualização que vem sendo feita, discutida e repassada aos estudantes, conforme assinala Tardif (2009, p.167):

Opõe-se às temporalidades concretas, encarnadas, que são o tempo dos desejos infantis e juvenis (o tempo da satisfação imediata, o tempo das brincadeiras, o tempo dos lazeres, o tempo festivo, o tempo familiar e o tempo vivido) durante o qual cada um dispõe de sua vida como bem quer. Ir à escola é, portanto, viver uma experiência temporal nova, é integrar-se num universo ritmado como um relógio, cadenciado por campainhas, lições e recreios. Um pouco como os prisioneiros, os alunos precisam aprender a 'dar tempo ao tempo' e tomar seu tempo ocupando-se com diversas coisas que, em princípio, não lhes interessam no plano emocional nem existencial.

Escola e sala de aula são assim, enquanto macro e micro contextos, espaços aceitos socialmente para a transmissão do conhecimento. Embora sejam locais com práticas formalizadas específicas, acaba por inúmeras vezes, refletir a sociedade em que se encontram inseridas, reproduzindo direta ou indiretamente valores e atitudes que seus sujeitos produzem, como afirma Escabora (2006, p.25), "sabemos que o que acontece dentro das salas de aula é o reflexo da sociedade". Esta reprodução da sociedade é corroborada por Stainback e Stainback (1999, p.72) para quem "as escolas são microcosmos da sociedade; elas espelham aspectos, valores, prioridade e práticas culturais tanto positivas quanto negativas que existem fora de seus muros".

Pode-se entender assim, que a comunidade escolar não está isenta e isolada do mundo. Gestores, professores, alunos e demais funcionários vão representar, na escola, suas práticas e anseios, suas angústias e motivações. Há de se pensar, portanto, que é um espaço no qual as individualidades se encontram e irão constituir-se em processos sociais visando à apropriação de conhecimentos. Mas, como assinala Young (2007, p.1293): "a ideia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento nos leva à pergunta 'Que

conhecimento?””. O próprio autor aponta uma resposta: “em outras palavras, para fins educacionais, alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar”. O autor complementa com o que considera ser o importante para a escola:

conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola (YOUNG, 2007, p.1296, grifos do autor).

Tem-se, assim, uma escola que prioriza determinado conhecimento, mas em que é proeminente a diversidade de pessoas-estudantes. Evidencia-se assim, a importância na forma de se abordar determinados conteúdos, razão pela qual o formato de professor enquanto narrador não encontrar mais respaldo. Como nos aponta Freire (2011, p.79), ao afirmar que a transmissão que alguns professores fazem são somente dissertações, narrações: “narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos”. E de que então

a narração, de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será (FREIRE, 2011, p.80).

Ressalta-se, porém, que nem toda transmissão de conhecimento é ruim. O que se aponta como não-benéfico no espaço escolar é a transmissão mecânica de conhecimento, destacada por Paulo Freire (2011), como ponto chave para a manutenção de práticas restritas à repetição, que não se preocupam com os sentidos, significados e as mediações que cada aluno teve em seu percurso até ali, nem com as possibilidades de torná-los capazes de se libertar e transformar a realidade que por vezes os oprime. Para o autor (2011, p.84), esta situação cria o estigma de alunos marginalizados, que

como marginalizados, ‘seres fora de’ ou ‘a margem de’, a solução para eles estaria em que fossem ‘integrados’, ‘incorporados’ à sociedade sadia de onde um dia ‘partiram’, renunciando, como trãsfugas, a uma vida feliz. Sua solução estaria em deixarem a condição de ser ‘seres fora de’ e assumirem a de ‘seres dentro de’.

Afirma di Nucci (2008, p.50): “na realidade, a escola representou uma forma de controle social sobre a escrita por parte do Estado burguês, cuja função era disciplinar os trabalhadores para a industrialização”, e complementa afirmando que a escolarização serve como “forma de controlar e disciplinar a população trabalhadora para a atividade industrial” (Op. cit, p.59).

Outra afirmação vem de Rockwell e Mercado (1999, p.22) para quem “la escuela tambien es el contexto natural del proceso de toma de consciência laboral y social por parte de los alumnos⁵”, acreditando ainda, que a escola seja uma grande representação do mercado de trabalho, ao afirmar que

por eso, algunos aspectos de la formacion implícita em la escuela son análogos a características del trabajo industrial; la formalizacion, la importância de cumplir con las tareas, la desarticulacion entre una e outra tarea y la necesidad de trabajar sin tratar de comprender el sentido global del conocimiento transmitido se asemejar a aspectos del proceso de trabajo em la produccion capitalista del país (ROCKWELL e MERCADO, 1999, p.45)⁶.

Este processo irá se constituir em um domínio ideológico, funcionando para manter a sociedade organizada dentro do que a classe dominante considera ideal. Na escola, dentro desta lógica opressora, os estudantes devem silenciar quando necessário, falando e fazendo somente o que é permitido dentro deste espaço controlado. Franco (2010, p.24) corrobora com a seguinte afirmação: “é sabido que a criança, ao entrar na escola, é muitas vezes levada a silenciar-se para atender ao controle do que pode ou não ser dito no espaço escolar”.

O silenciamento existente na escola pode acontecer por duas formas: a primeira, no sentido literal, quando as crianças são impedidas de falar; a segunda, quando a escola silencia os alunos ao não permitir que tragam para o espaço escolar suas histórias, seus modos de aprender e enxergar as coisas, sua visão de mundo, sua realidade inserida no contexto da comunidade à qual também a escola pertence. O ensino é retratado sob um único aspecto, não importando os sentidos que o aluno dê para o conhecimento, como na afirmação:

A visão fragmentada levou os professores e os alunos a processos que se restringem à reprodução do conhecimento. As metodologias utilizadas pelos docentes têm estado assentadas na reprodução, na cópia e na imitação. A

⁵ A escola também é o contexto natural do processo de tomada de consciência social e de trabalho por parte dos alunos. Tradução livre.

⁶ Por isso, alguns aspectos da formação implícita na escola são análogos às características do trabalho industrial; a formalização, a importância de cumprir as tarefas, a desarticulação entre uma e outra tarefa e a necessidade de trabalhar sem compreender o sentido global do conhecimento transmitido se assemelhar a aspectos do processo de trabalho da produção capitalista do país. Tradução livre.

ênfase do processo pedagógico recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo, restringindo-se em cumprir tarefas repetitivas que, muitas vezes, não apresentam sentido ou significado para quem as realiza (BEHRENS, 2011, p.23).

Entende-se que esta seria a característica básica de um modelo mais antigo de escola, denominado tradicional. Ao se pensar neste modelo, tem-se em mente escolas fechadas e cercadas por muros, impossibilitando a visão de fora para dentro e vice-versa. As pinturas são neutras e os ambientes em geral escuros e “carregados”. Apresenta-se para os alunos em salas com um quadro-negro (verde), carteiras enfileiradas, para que cada aluno “enxergue” somente a nuca do outro a sua frente. A iluminação torna-se carregada pela cor dos móveis. A disciplina e o ordenamento são rotineiros. Para Behrens (2011, p.23), “os alunos permanecem organizados nas carteiras, divididos por filas, de preferência em silêncio, sem questionar, sem expressar seu pensamento, aceitando com passividade o autoritarismo e a impossibilidade de divergir”. Cabe ao professor fazer manter esta ordem, e a partir daí, com o auxílio do ambiente da forma que é apresentado, transmitir aos alunos o conhecimento designado.

Esta transmissão do conhecimento, por sua vez, é realizada pelo professor, por meio de suas ações docentes, apropriadas ao longo de suas relações, afinal, “a prática que pode ser observada no desenvolvimento da educação é prática ancorada em esquemas pessoais, que tem uma história, e nos caminhos consolidados na cultura, nas estruturas sociais (soma e produto coletivo), que também possuem sua trajetória” (SACRISTÁN, 1998, p.72). Além disso, enriquece Rockwell e Mercado (1999, p.21) para quem “en este proceso, cada maestro se apropia de tradiciones pedagógicas diversas que le permiten sobrevivir em la escuela⁷”. Tem-se, assim variações das práticas pedagógicas dos professores a partir de suas experiências, que denotam o tipo de transmissão do conhecimento adequado para aquele contexto.

O tipo de transmissão que Freire (2011) cita como educação bancária⁸, é outra das características da escola tradicional. É sob o modelo da escola tradicional que os professores preocupam-se apenas com a reprodução, não com a

⁷ “Neste processo, cada professor se apropria de tradições pedagógicas diversas que o permitem sobreviver na escola”. Tradução livre.

⁸ A metáfora da educação bancária, na concepção de Paulo Freire (2011, p.80) representa um banco onde são feitos depósitos, que neste caso são os alunos, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante”, referindo-se ao conhecimento.

apropriação do conhecimento. Ao trabalhar com grupos de alunos, esta solução torna-se mais prática, e o professor torna-se “senhor do conhecimento”, para quem os alunos são apenas “depósitos” onde coloca seu conhecimento. Também o professor utiliza-se do autoritarismo para manter-se e fazer-se respeitado, muitas vezes abusando do poder que lhe é delegado, ignorando saberes que os alunos possuem e permitindo que seus alunos tenham práticas que visem apenas a reprodução do que já foi criado.

Behrens (2011, p.41) resume assim o modelo tradicional:

a escola tradicional é o lugar por excelência em que se realiza a educação. Apresenta-se como um ambiente físico austero, conservador e cerimonioso. Tem como função preparar intelectual e moralmente os alunos. O compromisso social da escola é a reprodução da cultura. Caracterizada pela disciplina rígida tem como finalidade ser agência sistematizadora de uma cultura complexa e funciona como local de apropriação do conhecimento, por meio da transmissão de conteúdos e confrontação com modelos e demonstrações.

Pelo que se percebe, há, no modelo tradicional, o predomínio de trabalho para o grupo em detrimento do individual. O grupo se torna unidade, a diversidade não é vista no sentido positivo, a diferença é tida como problema, desvio do normal, fora do padrão. Como destaca Geer (1982, p.192), “grande parte do dia passa-se no ensino da massa, como o exige a economia de tempo e espaço da escola. O professor fala aos alunos como se eles constituíssem uma unidade; marca lições e faz pontos de avaliação para o grupo”.

Importante destacar, novamente, que não se pode generalizar as escolas, pois há boas práticas e professores não mais inseridos neste modelo; porém, ainda pode-se visualizá-lo, em muitas instituições escolares, como afirma Cunha (2012, p.53): “apesar de as relações sociais terem sofrido mudanças sensíveis nos últimos tempos, é visível nas escolas o modelo de ensino preconizado há muitos anos, pois o docente de hoje foi o discente de ontem”. Esta afirmação leva a supor que o ensino carece de reflexões, pois o discente se torna docente e reforça as práticas com as quais teve contato, como se fosse uma “marca”, ou uma espécie de organização, que para Rockwell e Mercado (1999, p.32) acontecem no sentido de que “la escuela conforma, por medio de ciertos rituales y usos, un proceso de

aprendizaje que no siempre corresponde al que desarrollan los mismos alumnos, pero si influye en ellos⁹”. Cunha (2012, p.23) ainda afirma:

No sistema escolar, encontramos formas de agir que foram incorporadas à cultura acadêmica independentemente de nossa vontade: a maneira de olhar o aluno ou o professor; o peso que cada um tem no espaço escolar; instrumentalizado pelo capital discente ou pela posição docente; o sistema de avaliação como força coerciva ou o currículo oculto, onde é estabelecido silenciosamente o que se deve ensinar, como ensinar e como aprender.

Mota (2011) compartilha com esta visão da rotina e incorporação da prática tradicional, e acrescenta que, não somente o hábito, mas a segurança que o professor possui neste modelo, em que seu conhecimento não é ameaçado, sua autoridade não é questionada, bem como a falta de reflexão sobre ele, é o que permite sua continuidade. Afirma Mota (2011, p.76):

Na prática tradicional, o professor, por haver construído conhecimentos sobre ela, sente uma segurança no direcionamento do trabalho, organizado dentro da lógica do controle de aprendizagem dos alunos. Talvez essa resistência se dê, também, como resultado de uma formação inadequada ou como decorrência da falta de espaço, dentro da escola, para discussão, estudo e reflexão...

Para eximir-se desta prática rotineira, a reflexão sobre a prática, o estudo, a discussão são de fato importantes. Freire (2011, p.52) aponta que o professor deve buscar uma práxis de “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, uma teoria refletida em sua prática de atuação. Outros autores destacam esta condição como práxis pedagógica. Bernardes (2012, p.86) descreve que

partindo da conceituação de que a atividade pedagógica seja uma particularidade da práxis que se constitui numa atividade coletiva e transformadora das relações sociais, que se origina das relações educacionais no contexto escolar, concebe-se que a mesma sintetize as ações de ensino e aprendizagem como unidade dialética.

Da mesma forma, Cunha (2012, p.24) apresenta que “se considerarmos que educar para a diversidade é ensinar distintas ideias, características e modos de ser em nosso trabalho, percebendo o biológico e o social, afetivo e o racional de todos nós, estaremos ampliando o nosso olhar, facultando uma práxis pedagógica inclusiva”. Partindo destas concepções, acredita-se que se faz necessário observar a heterogeneidade que adentra o espaço escolar, sabendo que não é tarefa fácil olhar para cada aluno em seu processo de escolarização. Pensando ainda nos diversos

⁹ “A escola conforma, por meio de certos rituais e usos, um processo de aprendizagem que nem sempre corresponde ao que desenvolvem os alunos, mas que irá influir neles”. Tradução livre.

estudos sobre aprendizagem, inteligências e formas de aprender que ganharam forma e força no século XX, e principalmente nos últimos anos, acredita-se que o modelo tradicional represente cada vez menos a resposta à diversidade dos alunos na escola, pois conforme Franco (2010, p.9), “tratava-se de uma concepção de transmissão de conhecimento, compreendida como aquela em que o aprendiz é visto como alguém que recebe um saber pronto, transmitido pelo professor”.

Um dos pontos em que a escola ancora seu trabalho, legitimando um processo oficial, um saber que é dado quase como exclusivo deste espaço, encontra-se na relação que é feita com a escrita. Apesar de, por vezes, representar uma ruptura com os processos pelos quais as crianças vêm tomando contato com a escrita em diferentes práticas sociais das quais participa. Leite (2008, p.29), afirma que

uma das críticas ao modelo tradicional é que ele representa uma ruptura nesse processo: a escola passa a apresentar para a criança a escrita através de textos totalmente descontextualizados, enfatizando somente o código, em detrimento do significado. Além disso, utilizam-se textos que não correspondem aos usos sociais da escrita. O desafio que se coloca para a escola, portanto, é possibilitar ao aluno ampliar as possibilidades dos usos linguísticos da escrita, habilitando-o nos diferentes usos da linguagem escrita e oral, numa perspectiva crítica, ou seja, formar o leitor e o produtor de textos tendo em vista o aprimoramento do exercício da cidadania.

Dentro do espaço escolar, a leitura e a escrita recebem destaque, embora perceba-se a contraposição existente entre escrita como função social e a escrita artificializada (VYGOTSKY, 2007)¹⁰. Koerner (2010, p.24) ainda aponta que,

o aluno precisa perceber que a escrita é algo presente em seu dia-a-dia e isto não confere aos procedimentos didáticos a serem adotados a mesma sisudez que lhe é característica na escola tradicional. Assim como a criança reconhece os brinquedos que lhe são comuns em seu cotidiano, poderá reconhecer a escrita e com ela relacionar-se de forma quase natural.

Há, então, uma contraposição, opondo-se à ideia de passividade e de transmissão mecânica, embora não seja algo novo, a escrita viva, contextualizada, que parece não conseguir efetivar-se em muitos contextos e práticas. Assim, alguns conceitos ganham força como a concepção de alfabetização e letramento, que para Koerner (2010, p.23) apresentam-se como “abordagens diferentes relacionadas à escrita: o seu processo de aquisição – a alfabetização (ligado às competências

¹⁰ Vygotsky utiliza os termos escrita viva e escrita morta, porém preferimos modificar para termos que melhor expressam o que queremos enfatizar. “Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo, dessa forma, tornar-se fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano”(VYGOSTKY, 2007, p.126).

individuais) e a sua relação com práticas sociais – o letramento”. O letramento traz para o campo da alfabetização e da escrita, uma outra dimensão, nas palavras da autora “desloca-se, assim, a importância do conhecimento da escrita e seu funcionamento em si, para o conhecimento dos usos que esta escrita tem e pode ter nas práticas sociais do indivíduo.” (2010, p.23). Assim, a escrita se coloca como possibilidade de protagonismo do sujeito na construção dos sentidos e de significados da língua como “conceito social e como negação da noção de língua como objeto de conhecimento inerte e asséptico” (KOERNER, 2010, p.35). Esta discussão aponta para as mudanças que parecem adentrar o espaço escolar, fortalecendo a visão de que é necessário preparar os indivíduos para pensarem no e sobre o mundo, compreendê-lo, serem agentes interativos e ativos com a comunidade em que vivem. Conforme afirma Cunha (2012, p.23), “hoje em dia, no entanto, há também um crescente consenso de que a escola é um privilegiado espaço, onde se articula a produção do conhecimento com o compromisso da cidadania, capaz de cumprir a mais elevada destinação social do saber”. Este pensamento é aprofundado por Di Nucci (2008, p.59), relacionando-o com a leitura e a escrita

a escola, como espaço institucional em que convivem detentores de práticas sociais e discursivas da escrita, tem a função de tornar alfabetizados os membros da sociedade, ou seja, oferecer ao aluno a oportunidade de adquirir o domínio da língua e as habilidades instrumentais básicas que lhe permitam compreender e participar das distintas manifestações da cultura e olhar a leitura de forma inteligente e crítica, para que atue seletivamente diante dos meios de comunicação social.

Entende-se que uma das principais funções da escola hoje é lidar com a demanda diversificada que recebe de forma a contribuir com o aprendizado e desenvolvimento daqueles que nela chegam. Vygotsky (2007, p.102) afirma que “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”, ou seja, a escola deve desafiar os alunos com conhecimentos que este seja capaz de ultrapassar, partindo daqueles que já adquiriu. Isto não significa que a escola e o professor vão trabalhar com um aluno por vez, mas sim, uma realidade na qual o aluno seja partícipe da apropriação de seu conhecimento.

Como partícipe da construção de seu conhecimento, ao aluno se apresenta um processo educativo no qual lhe é permitido expor suas ideias, dúvidas e anseios. Ouvido, percebido, pode sentir-se efetivamente parte integrante da escola. Contrapõe-se esse formato ao modelo explicitado por Franco (2010, p.19) para

quem a escola “de certa forma, silencia o aluno ao negar suas origens e ao impor determinados padrões linguísticos construídos antes pela criança, o que pode contribuir para a exclusão e o fracasso escolar”.

O silenciamento e a padronização produzidos no sujeito em muitos casos no processo de escolarização são detectados inclusive em uma das práticas mais visualizadas no espaço escolar, como é o caso da escrita. Conforme afirma Di Nucci (2008, p. 51), “com a escolarização, a escrita passou a ser privilegiada por ser uma forma de padronização e adestramento e não de libertação e desenvolvimento do sujeito, uma vez que a escola preparava o indivíduo basicamente para o mercado de trabalho”.

Por meio da escolarização, como descreve Young (2007), a escola deve trabalhar conhecimentos que os estudantes não têm oportunidade de se apropriarem em outros locais. Entretanto, este caminho parece desvirtuar-se quando a escola demonstra renegar outros saberes, diferenciados daqueles considerados acadêmicos ou científicos. Esta crítica é apontada por Smolka (1985, p.31) para quem “o estatuto do conhecimento passa pela escolarização, isto é, que a escolarização é constitutiva do conhecimento. O que quer dizer: ‘quem não vai à escola não possui conhecimento’”. Por meio desta afirmação, entende-se que possuir ou não conhecimento está diretamente ligado ao processo de escolarização, haja vista que o sistema delegou à escola o processo formal de transmissão de conhecimento, isto é, de um saber predeterminado, específico e delegado ao professor, desmerecendo outros saberes considerados fora deste processo.

Assim, cabe ao sujeito, enquanto inserido no processo formal, adaptar-se; mesmo a escola não auxiliando na produção de sentido ao que é ensinado, é este sujeito-estudante quem responderá por seu desempenho. Caso não consiga adaptar-se ao processo, sofrerá consequências, como a exclusão e o fracasso escolar, os quais lhes serão imputados.

Escabora (2006, p.31) define que “assim, uma criança pode ser considerada inapta para a aprendizagem quando não alcança os resultados esperados, considerando o seu nível de idade, ou ainda quando apresenta uma discrepância entre a sua capacidade intelectual e a sua realização escolar em uma ou mais áreas” e, complementa afirmando, que as dificuldades de aprendizagem “são compreendidas em uma perspectiva orgânica, concebidas como desordens internas ao sujeito, que se apresentam como fatores impeditivos para a recepção, integração

ou expressão da informação, caracterizando-se como um desvio acentuado da média idealizada pela instituição escolar”.

Tem-se assim estabelecido, nesta configuração, o culpado pela não aprendizagem: o aluno, pois ele (e por ele entenda-se os estudantes em geral) “não conseguem realizar as expectativas da professora” (SMOLKA, 1985, p.39), o que pelo sistema escolar “supõe-se e conclui-se que: as crianças têm problemas; que elas são incapazes; que elas não prestam atenção e não têm os pré-requisitos desenvolvidos” (SMOLKA, 1985, p.39). E complementa “essas conclusões e suposições, que na realidade se caracterizam como pressuposições, transformam-se em preconceitos. E é isso que tem permeado, implicitamente, as relações de ensino, na escola”. O fenômeno da culpabilização imposta aos alunos, concretiza-se por meio da impossibilidade de acesso aos diferentes conhecimentos: assim, ao desconsiderar a aprendizagem como um fenômeno multideterminado produz-se a naturalização do preconceito.

Para Souza (1996, p.36), “as dificuldades de aprendizagem aparecem quando as práticas pedagógicas não correspondem às necessidades dos alunos”, ou seja, neste caso a responsabilidade recai nos professores. Esta culpabilização, ambientada no sistema escolar, parece buscar por culpados individuais, o que denota uma compreensão individualizante da aprendizagem. Porém, a visão que se tem de aprendizagem e das dificuldades no processo de escolarização é multideterminada, pois enfoca os sujeitos e também suas relações.

Procurando-se compreender dificuldade no processo de escolarização, propõe-se inicialmente identificar aprendizagem. Segundo Anache e Martinez (2009, p. 47)

na perspectiva histórico-cultural, as funções de aprendizagem não são funções específicas limitadas à aquisição de habilidades. Ela contém uma organização intelectual que permite a transferência de um princípio geral descoberto durante a solução de uma situação para outras tarefas ou situações.

Como destaca Charlot (2000, p.68), “aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas. Essas, que já trilharam o caminho que eu devo seguir, **podem ajudar-me a aprender, isto é, executar uma função de acompanhamento, de mediação**” (grifos meus). Neste sentido, o papel do professor no processo de escolarização é fundamental.

Cunha (2012, p.37) afirma que “para haver aprendizagem, o professor não pode ser meramente um transmissor de conhecimentos, mas precisa comunicar uma ação pedagógica, onde estão entrelaçados os saberes discentes e docentes”. Esta afirmação reitera a importância do professor aproximar e contextualizar os conhecimentos escolares com aqueles que os alunos já possuem.

Neste contexto, falamos em aprendizagem refletida numa ação pedagógica, que nos leva a aproximar de uma práxis¹¹ pedagógica. Bernardes (2012, p.157) afirma que

sendo a escola uma instituição social que tem a função de promover a apropriação do conhecimento sociohistórico por meio do processo de ensino e aprendizagem, há de se considerar a necessidade de os professores terem consciência de como o processo de apropriação dos conceitos ocorre a partir das relações objetivas com a realidade.

Ainda Bernardes (2012, p.44), baseada na teoria de Vygotsky, acredita

que é a partir das possibilidades efetivas postas pelo desenvolvimento atual do estudante e das possíveis condições de apropriação do conhecimento criadas na ZDP que o ensino escolar deve intervir, de tal forma a criar situações que possibilitem a transformação das condições instituídas no desenvolvimento infantil.

Cita Escabora (2006, p.34) que “não podemos deixar de considerar a existência de fatores sociais envolvidos, ou seja, o próprio contexto onde a criança vive. A escola, a família, a relação vincular com seus professores também assumem um papel importante para a aprendizagem”. Entende-se, por esta passagem, que tanto aprendizagem quanto dificuldade no processo de escolarização não se encontram na criança por si só, mas sim em toda a teia de relações das quais o estudante faz parte. Esta é construída por meio das interações sociais, com cada sujeito trazendo consigo as marcas sociais de seu passado, o que significa que os indivíduos que na escola se encontram, sejam docentes ou discentes, não são iguais e não carregam as mesmas representações. Trazem histórias diferentes, carregam condições sociais diversas e, portanto, aprendem e interagem de forma idiossincrática. Nas palavras de Rockwell e Mercado (1999, p.11): “cada sujeto selecciona, interpreta e intera, a su manera, los elementos que se presentan en el aula; incluso puede construir conocimientos que superam o contradicem los

¹¹ “Nessa práxis individual ou coletiva, a atividade obedece a um fim previamente traçado; seu produto é portanto, uma objetivação do sujeito prático – individual ou coletivo – e, em virtude de tudo isso, há certa adequação entre seus fins ou intenções e os resultados de sua ação” (VAZQUEZ, 2011, p.333).

contenidos transmitidos por la escuela”¹². Com isso, acredita-se que as práticas pedagógicas deveriam também ser diferentes, procurando alcançar o mais próximo da individualidade de cada um, de sua prática social.

As ancoragens das experiências que cada um carrega para a escola não se constituem somente na história individual ou familiar de cada um: elas constituem-se a partir de uma sociedade capitalista e escolarizada que tem como marcas ser competitiva e segregadora, o que conseqüentemente acaba por refletir nas escolas. Esta competição e exclusão são reproduzidas em diferentes espaços/tempos escolares e em grande parte das vezes, aqueles que as efetivam não têm a intenção de cometê-las. Surgem então camufladas em práticas pedagógicas repetitivas que dificultam o processo de escolarização.

Entende-se que existe, portanto, uma ligação interessante entre as práticas pedagógicas e as dificuldades no processo de escolarização. Cunha (2012) e Bernardes (2012) tratam da relação entre ambas, destacando que, com práticas pedagógicas diferenciadas, as dificuldades poderiam ser amenizadas e os alunos inclusos no processo de escolarização, minimizando a dialética exclusão/inclusão¹³ e segregação na/da escola. Cunha (2012, p.74) afirma que: “precisamos contextualizar nossa prática pedagógica e, a partir de então, permitir que nossos alunos exerçam com amplitude todo o potencial que possuem como aprendentes e como ensinantes”. Mitjans Martinez (2005, *apud* ANACHE E MARTINEZ, 2008, p.47) acredita que

trabalhar a partir de uma representação do espaço de sala de aula como um espaço de diversidade educativa exige dos educadores e psicólogos o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas competências e muita criatividade, porém, precisamente nesse esforço de experimentação, de fracasso e de acertos, é que a inclusão pode ser efetivamente construída.

Buscando caracterizar práticas pedagógicas, chega-se a Franco (2012, p. 173) para a qual estas são “as que se organizam intencionalmente para atender as determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”. Por esta afirmação da autora, entende-se que ao contextualizar

¹² “Cada sujeito seleciona, interpreta e interage, a sua maneira, os elementos que se apresentam em aula; inclusive podem construir conhecimentos que superam ou contradizem os conteúdos transmitidos pela escola”. Tradução Livre.

¹³ “A qualidade de conter em si a sua negação e não existir sem ela, isto é, ser idêntico à inclusão (inserção social perversa). A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. (...) Portanto, em lugar da exclusão, o que se tem é a ‘dialética exclusão/inclusão’”. (SAWAIA, 2010, p.8.)

práticas, busca-se que elas façam sentido para aquela comunidade e, em especial, para determinada turma e estudante. É o que Cunha (1989, p.31) afirma quando aponta que “a vida cotidiana é a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância. É através dela que se faz concreta a prática pedagógica, no caso do professor”.

Franco (2012, p.172) argumenta que, quando se fala de práticas pedagógicas, “estamos nos referindo a práticas sociais que se exercem com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”, mas não só isso, entendendo ainda que “a prática docente é uma prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação” (FRANCO, 2012, p.178). Silva (2007, p.1) corrobora destacando que “a atividade docente não pode ser vista como um conjunto de ações desarticuladas e justapostas, restrita ao observável, isso porque envolve consciência, concepção, definição de objetivos, reflexão sobre as ações desenvolvidas, estudo e análise da realidade para a qual se pensam as atividades”. Assim, nesta visão, supõe-se que as práticas pedagógicas constituem-se elementos conscientes por parte do professor, refletindo e sendo pensadas sobre/para a realidade, que dentro da escola é heterogênea, constituída por pessoas de diferentes gêneros, raças, credos e etnias, o que caracterizaria uma constituição também heterogênea das práticas pedagógicas.

Por meio destas afirmações parece que quando se fala em práticas pedagógicas está se referindo a práticas realizadas intencionalmente pelo professor, com o objetivo de alcançar as demandas educacionais que os alunos necessitem. O professor é, então, o responsável direto por escolher e direcionar intencionalmente práticas que podem se aproximar ou distanciar do contexto do aluno, conduzindo este a um processo de escolarização que poderá ser positivo ou negativo.

O que não se pode, entretanto, é afirmar que este professor, ao escolher e direcionar práticas, está realizando-as de forma independente. O trabalho, talvez, até seja individual; porém, não se leva em conta o campo de mediações ao qual este professor pertence, bem como que este é sujeito histórico e constituído por relações sociais. Sua formação, inicial e continuada, sua jornada e ambiente de trabalho, sua representação do que é ser professor, assim também como sua relação com colegas de trabalho, alunos e demais membros da escola, estão diretamente relacionados às práticas pedagógicas adotadas por estes professores. Esta representação é também descrita por Rockwell e Mercado (1999, p. 21):

Se encuentra variación entre los estados, según las tradiciones locales, cierta variación por generaciones de maestros, según la época histórica que han vivido, y variación según el sistema, tipo o turno de la escuela. Sin embargo, los mecanismos de la formación cotidiana aparecen como constantes de escuela a escuela. Por medio de la organización y de las prácticas escolares se comunican las orientaciones y prioridades reales que definen el trabajo de los maestros, en cada escuela¹⁴.

Por isso, acredita-se que o professor, intencionando alcançar as demandas educacionais de seus alunos, o faz mediante as condições permitidas até o momento. Por vezes, nota-se, que estas condições não permitem que o professor conduza intencionalmente sua prática pedagógica de forma que atinja a heterogeneidade constitutiva da sala de aula.

Organizar o trabalho, na escola, perante atividades do cotidiano, como planejar, refletir e escolher a melhor forma de conduzir sua prática, são tarefas às quais o professor deve projetar uma intenção, objetivando atender a demanda heterogênea que recebe. Afirma Bernardes (2012, p.91) que “dentro da perspectiva de organização do ensino, cabe ao professor definir, sejam individualmente ou coletivamente, os modos de ações que determinam as condições de mediação do conhecimento no contexto escolar”. Torna-se interessante para o professor que ele também perceba seus alunos de acordo com os sentidos e significados que cada um apresenta frente aos conteúdos, como traz Moura (2012 *apud* Bernardes, 2012, p.96): “ser professor... é organizar situações (de ensino) cujos resultados são as modificações dos sujeitos a quem intencionalmente visamos modificar”. E ainda Moura (2012, p.7) fala em atividade pedagógica “como aquela que ao propiciar apropriação de conhecimento dá qualidade nova aos sujeitos que a realizam”.

Baseando-se nestas afirmações e ainda em Libâneo (2005, *apud* LIBÂNEO, 2012), “o que fazemos quando nos toca educar pessoas, é efetivar práticas pedagógicas que irão constituir sujeitos e identidades”. Depreende-se que cabe ao professor pensar nas práticas pedagógicas que mais se aproximarão do aluno, de seu contexto social, de suas práticas sociais. A escola assim, torna-se uma extensão de seu entorno, e não um local isolado em meio à comunidade, como afirmam Rockwell e Mercado (1999, p.14): “las pautas, relaciones y costumbres característicos de la escuela se proyectan hacia el entorno social inmediato,

¹⁴ “Encontra-se variação entre os estados, segundo as tradições locais, certa variação por geração de professores, segundo a época que têm vivido, e variação segundo o sistema, tipo ou turno da escola. No entanto, os mecanismos de formação cotidiana aparecem como constantes de escola para escola. Por meio da organização e das práticas escolares e comunicam as orientações e prioridades reais que definem o trabalho dos professores, em cada escola”. Tradução livre.

ampliando así el ámbito formativo de la institución hacia los contextos de familia, trabajo y vida civil¹⁵". Esta é uma relação dialética, pois também o que se projeta na família, no trabalho e na vida fora da escola irá, de uma forma ou de outra, se projetar e refletir na vida escolar.

Quando se pensa e/ou se fala em inclusão no espaço escolar, deve-se levar em consideração o quanto as relações influenciam na formação do ser humano, enquanto sujeito multideterminado:

Da mesma forma, se considerarmos que educar para a diversidade é inserir distintas ideias, características e modos de ser em nosso trabalho, percebendo o biológico e o social, o afetivo e o racional de todos nós, estaremos ampliando o nosso olhar, facultando uma práxis pedagógica inclusiva (CUNHA, 2012, p.24).

Ao se dar conta desta práxis pedagógica inclusiva, ao professor é possível ampliar seu olhar para um trabalho em que é necessário levar o aluno a gerar seu próprio conhecimento, entender como se dá este processo, mediar as diferentes situações de aprendizagem que ocorrem em uma sala de aula. Como afirma Vygotsky (1991, p.72), "a experiência mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança".

Convém observar então que o professor terá um papel fundamental em relação às práticas pedagógicas, aproximando-as de um processo que ofereça situações heterogêneas, diversificadas e includentes, pois existem diversas formas de se apropriar do conhecimento. Corroborar-se com Anache e Martinez (2009, p. 43): que afirmam: "esclarecemos que não há um modo homogêneo de aprender, mas sim diferentes formas de aprender". Ao invés disto, muitas vezes se tem visto práticas repetitivas, excludentes e homogêneas.

Quando se discute inclusão/exclusão e programas para "reenquadrar" os alunos à normalidade esperada em sala de aula, observa-se que os professores não estão conseguindo alcançar seus alunos com processos de aprendizagem heterogêneos, o que leva a visualizar uma repetição dos processos de aprendizagem, mesmo em tempos de maiores tecnologias, conforme explicita

¹⁵ "As pautas, relações e costumes característicos da escola se projetam para seu entorno social imediato, ampliando assim o âmbito formativo da instituição para os contextos da família, trabalho e vida civil." Tradução livre.

Franco (2012, p.173) ao indicar que “a escola e suas práticas pedagógicas têm tido dificuldades em mediar e potencializar as tecnologias da informação e comunicação”.

Estratégias diferentes daquelas comumente utilizadas em sala regular, para superar/minimizar as dificuldades, seriam necessárias, visando inserir os educandos no processo de escolarização. Concorda-se com Anache e Martinez (2009, p. 47) ao afirmarem que “é imperioso construir processos de ensino com objetivos, recursos e estratégias diversificadas, para que a aprendizagem ocorra, o que implicaria a transformação de todos os envolvidos.” Ainda Cunha (2012, p.54) trata destas abordagens diferenciadas afirmando que:

é conseqüente a necessidade de modificações nas relações entre a escola e o conhecimento, entre o professor e o aluno e entre a educação e o mundo contemporâneo. Além da conexão com as transformações atuais, é demanda da contemporaneidade a compreensão das diferentes dinâmicas que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem, para traçar estratégias pedagógicas adequadas à realidade discente.

Procurando inserir os educandos no processo de escolarização, o sistema escolar cria a partir das diferenças estereótipos e estigmas para os alunos. Assim, aquele que é considerado o diferente na escola, ou seja, na maioria das vezes, não corresponde ao esperado para o estudante padrão, é excluído, fica à margem do processo de ensino. Nesse contexto, as diferenças vão se transformando em uma forma de inclusão perversa (SAWAIA, 2010) ou inclusão marginal (MARTINS, 2003), na qual o aluno que difere do modelo padrão é colocado à margem do processo de escolarização sob o discurso ideológico de que a escola é para todos.

Sem espaço para estes em sala regular, é necessário, então, criar condições para que possam ser inclusos no ideal estabelecido pelo sistema escolar. Para isso, criam-se programas especiais para lidar com as diferenças. A escola inclui para normalizar seu processo de exclusão. De acordo com Escabora (2006, p. 13), “vemos, por exemplo, as escolas e classes especiais, os projetos de reforço, programas de recuperação paralela, serviços de apoio pedagógico e programas de aceleração”. Estes programas, independente da nomenclatura que recebem, existem para que o aluno possa se adequar ao que o sistema necessita/espera. Estes alunos são, conforme Ropelato (2003, p.12), “alunos que encontram desafios em aprender os conhecimentos que são organizados, selecionados e ensinados pelas escolas, alunos que não apresentam o desempenho considerado adequado para sua idade,

ou que não desenvolveram as competências exigidas pelo sistema escolar”. Sobre estes alunos, Franco (2010, p.24) é mais enfática

Caso o aluno demonstre não ter aprendido o que o professor lhe ensinou, é levado a repetir a lição, até que a aprenda, correndo o risco, em casos mais problemáticos, de ser rotulado como burro. Esses alunos são, em geral, remanejados para classes especiais, classes de alunos que não aprendiam no tempo certo e que precisavam de tratamento diferente.

Dentre os programas criados com a motivação de readequar os alunos tidos abaixo do rendimento esperado, encontra-se a Sala de Apoio Pedagógico Especializado, criadas em 1993 pelas diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), na publicação 01/93, cujo título é “Encaminhamento de Alunos do Ensino Regular para Atendimento Especializado”.

Para complementar estas diretrizes, foi elaborado o documento denominado “Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico”, documento este do Ministério da Educação emitido em 1994 (MEC, 1994), segundo o qual, a SAP foi implantada no ensino regular com “o objetivo de oferecer atendimento especializado aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem” (MEC, 1994, p.5). Sua filosofia de trabalho está “calcada no respeito às diferenças individuais, bem como no direito de cada um em ter oportunidades iguais, mediante atendimento diferenciado” (op. cit.). Tem-se, por meio deste documento oficial, a afirmação de que deve haver o respeito às diferenças individuais e oportunidades iguais, mas mediante atendimento diferenciado.

Ao ser encaminhado e atendido pela SAP, porém, o aluno já está fora do processo de oportunidades iguais. Por meio de um sistema que qualifica ou desqualifica o estudante, seleciona e segrega, este aluno encontra-se agora separado, percebendo-se enquanto sujeito que não aprende, que é diferente e precisa de um espaço diferenciado para realizar as tarefas que os demais fazem em condições “normais” e “regulares”. Em sua dissertação, Ropelato (2003, p.31) ilustra por meio das falas dos alunos do Apoio Pedagógico este sentimento: “os alunos expressam em suas falas que a Sala de Apoio Pedagógico apresenta-se como espaço regulador, na medida em que permite a classificação dos alunos, entre os que sabem e os que não sabem, referenciando seu desempenho”.

O documento das Linhas Programáticas destaca ainda que SAP é uma “modalidade de atendimento educativo (...) destinada a alunos com dificuldade de aprendizagem, que não são portadores de deficiências e condutas típicas” (MEC,

1994: p.7) e que a mesma não deve ser confundida com o reforço escolar, já que o professor deve atuar como mediador utilizando recursos instrucionais condizentes com a necessidade de cada aprendiz. Esta orientação demonstra os paradoxos existentes na escola, pois apresenta a necessidade de um espaço diferenciado para oferecer recursos condizentes com as necessidades dos sujeitos, que, em princípio, não são atingidos na sala regular.

Outra orientação do documento Linhas Programáticas refere-se à metodologia de trabalho dos professores das Salas de Apoio, quando diz que “cabe aos professores elaborarem seus planos de trabalho” (MEC, 1994, p.5). Por meio desta colocação, o documento deixa em aberto possíveis alterações e formas de trabalho por parte dos professores.

Para complementar esta diretriz nacional, foi instituída, na rede municipal de ensino de Joinville, o Regimento Único da Secretaria de Educação de Joinville e a Portaria Municipal nº 111-GAB-2009¹⁶, sendo documentos oficiais que direcionam o trabalho dos professores da SAP. No ano de 2013, foi oficializado ainda o documento intitulado “Orientações para organização e funcionamento da Sala de Apoio 2013”¹⁷. Por se tratarem de documentos semelhantes, prioriza-se neste trabalho seguir as contribuições do documento nacional e, no âmbito municipal, do mais recente, de 2013, entendendo que estes se fazem mais condizentes com as possíveis realidades encontradas.

O objetivo da Sala de Apoio, entendido como mais importante e colocado como número um, é “contribuir para que os alunos com necessidades de aprendizagem possam aprender a **LER** e **ESCREVER** com eficiência” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2013, p.1, grifos do autor).

O que se pode notar por meio destes documentos, é que a SAP é destinada a alunos com dificuldades de aprendizagem. Sendo mais específico, nas “Linhas Programáticas” encontramos: “terá ainda a SAP, como público alvo, alunos das primeiras séries¹⁸ do 1º grau no Ensino Fundamental com “multirrepetência, dificuldades em alfabetizar-se e hiperatividade” (MEC, 1994, p.7), sempre no seu contraturno escolar”. De acordo com as orientações do MEC, percebe-se que a prioridade da SAP é oferecer suporte principalmente para os alunos que se

¹⁶ Documento em anexo: A

¹⁷ Documento em anexo: B

¹⁸ O documento ainda faz referência às séries (1ª a 8ª). Entretanto, a partir de 2010, passa a vigorar o Ensino Fundamental de 9 anos (1º ao 9º ano).

encontram até o 5º ano. Em Joinville, são permitidas as formações de grupos de alunos de 6º e 7º ano, que não possuem as habilidades previstas até o 5º ano (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2013).

Definido o público-alvo, é necessário estabelecer algumas diretrizes para o trabalho docente, para que este possa orientar sua ação. Mais uma vez, recorre-se aos documentos que são os parâmetros estabelecidos aos professores. Encontra-se no documento das Linhas Programáticas um apontamento que conduz para “eleger as áreas psicomotora, cognitiva, da livre expressão e da afetividade, como significativas...” (MEC, 1994, p.5/6).

O documento da Secretaria de Educação de Joinville, nas orientações para 2013, em seu subtítulo número 2 destaca a prática pedagógica significativa, assim expresso:

A eficiência das aprendizagens depende do domínio que os alunos têm sobre as atividades que desenvolvem: o quê estas significam para eles, como se apresentam as tarefas, como organizam seu tempo, o espaço e os recursos. Além disso, o clima afetivo e também a valorização, o apoio e o entusiasmo com que o trabalho se realiza (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2013, p.1)

O documento parece apontar para os professores a importância de entender seus alunos, de contextualizá-los dentro do espaço. No documento Linhas Programáticas (1994, p.7), as referências à prática pedagógica são mais claras, quando apontam “o professor é, sem dúvida, o mais importante elemento da sala, o único com condições de **intencionalmente**, filtrar e selecionar estímulos” (grifos meus).

Em síntese, na Sala de Apoio Pedagógico, pode-se observar então que, apesar de receber certa autonomia em relação ao que desenvolver, o professor deve seguir uma abrangência grande de áreas, sem um conteúdo específico, mas trabalhando leitura, escrita, psicomotricidade, afetividade, e contextualizando as situações. O documento das Linhas Programáticas (1994, p.12) direciona para “o desenvolvimento da: psicomotricidade – coordenação geral estática e dinâmica; cognição – pensamento e linguagem; expressão livre por meio das artes; e afetividade – autoestima e confiança”. Sendo mais específico, as “Orientações” (2013, p.1) trazem a alfabetização e letramento, assim apontadas:

Iniciar ou consolidar o processo de alfabetização e letramento sempre a partir de textos completos, contextualizados. É preciso que os alunos, tanto para ler quanto para escrever sejam confrontados, desde cedo (em qualquer

idade), com textos autênticos, completos (não com frases, sílabas ou letras isoladas), funcionando em situações reais de uso.

De forma a deixar ainda mais abertas as possíveis práticas pedagógicas, temos nas diretrizes: “por se tratar de um documento de diretrizes, o mesmo não contém série de exercícios propriamente ditos. Espera-se, porém, que as equipes pedagógicas das escolas elaborem suas coletâneas instrucionais específicas, para serem implementadas em clima afetivo e estimulante” (MEC, 1994, p.6).

A partir destas interlocuções entre trabalho docente e SAP, permeando o processo de escolarização e as práticas pedagógicas, procurou-se compreender e estruturar as ações docentes ocorridas durante o período de observação, cujas análises serão apresentadas no capítulo seguinte.

3. ANÁLISE DOS DADOS

A partir do momento em que se inicia uma pesquisa por meio da observação participante, muitas características do campo se sobressaem, outras nem tanto; algumas certezas vão sendo desconstruídas, ações que por vezes parecem ínfimas ganham novas dimensões. Todos esses aspectos, aos olhos do observador-pesquisador, que faz suas inferências com o olhar absorto nas relações sociais das quais também faz parte, vão ganhando pouco a pouco contornos diferenciados.

A análise dos dados sobre o trabalho docente realizado na SAP estruturou-se em categorias, constituídas na relação entre os dados obtidos no campo de pesquisa e o referencial teórico. Esta relação foi estabelecida durante e após o processo de observação.

Realça-se, ainda, que a análise realizada teve como base teórica o materialismo histórico e dialético. Por este motivo

Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VYGOTSKY, 2007, p. 80).

A partir do excerto acima, percebe-se que Vygotsky, há quase 80 anos, já entendia que a criança não aprende ou se desenvolve de forma linear, mas sim por meio de avanços e retrocessos, de acordo com seu viver no mundo, num processo dialético em que transforma e é transformada por ele. Afirma também que “no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela já está aprendendo” (VYGOTSKY, 2007, p.94). Com isso, a criança, ao adentrar o espaço escolar, já possui uma história com aprendizado e desenvolvimento.

Por outro lado, na escola a criança toma contato com saberes que, por vezes, não lhe fazem sentido e não carregam significados para ela, o que transforma o ambiente escolar em um espaço vazio do ponto de vista de desafios, estímulos e desejos. O processo de aprendizagem e desenvolvimento que este sujeito traz consigo não cessa e nem é interrompido: apenas pode não encontrar na escola um local que corresponda ou que propicie continuidade.

Esta desconfiguração, para as crianças, por vezes acontece mediante um sistema escolar que parece desconhecer os caminhos que a aprendizagem e desenvolvimento representam para estas: apresenta formatos lineares, expõe padrões que não permitem ou toleram desvios; não possibilita o processo complexo e dialético de aprendizagem no qual o sujeito vem constituindo-se.

É nesse contexto que os alunos são encaminhados e chegam à SAP. Em um programa criado para incluir alunos excluídos, os quais carregam uma história de fracasso escolar, que para Charlot (2000, p.16) “...não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal”.

Neste estudo, observar o contexto da Sala de Apoio Pedagógico¹⁹ demandou compreender um trabalho docente orientado à outra concepção de aluno. Neste espaço o aluno, que na sala regular era mero coadjuvante, é agora personagem principal, visto que em sala regular, por diversas vezes, não são criadas situações favoráveis a seu processo de escolarização e, na SAP, este contexto é alterado para buscar inseri-lo no processo.

Destaca-se também, que realizar uma observação participante do trabalho docente na sala de apoio pedagógico não se limita a entrar na sala, observar e ir embora, elogiando ou criticando o professor em questão. Considera-se que o trabalho do professor não se inicia ou se encerra em sala de aula. Suas relações, inclusive externas ao ambiente escolar, o constituem enquanto ser histórico e assim, dotado de concepções que carrega. De acordo com Sacristán (1998, p.72), “A prática que pode ser observada no desenvolvimento da educação é prática ancorada em esquemas pessoais, que tem uma história, e nos caminhos consolidados na cultura, nas estruturas sociais (soma e produto coletivo), que também possuem sua trajetória”. Por este motivo, se faz importante compreender quem é esta pessoa, de onde veio, como caracteriza suas práticas, como foi constituída sua carreira no magistério, de forma a se aproximar um pouco mais dos motivos que o levaram a decidir por esta ou aquela ação. Apresentam-se a seguir as duas professoras que fizeram parte deste estudo:

- Silvana é professora há 20 anos, atualmente na escola Paraíso, e durante este mesmo período atua na rede municipal de Joinville. Está há quatro anos na sala de apoio pedagógico, na qual optou por entrar quando, na escola em

¹⁹ Os nomes das professoras e dos alunos constantes no estudo foram alterados, para preservar suas identidades. Convencionou-se chamar a professora da escola Paraíso de Silvana e da escola Brilhante de Raquel.

que lecionava (e leciona), foi aberta uma SAP. Como não possuía formação para atuar na mesma, pediu e teve oportunidade de realizar um curso de psicomotricidade, no qual teve contato com a filosofia de trabalho de Romain Thiers²⁰. Hoje, trabalha em turno integral, um turno em um CEI, com uma turma de 5 anos, e no outro turno com a SAP. Salientou que gostaria de atuar 40 horas com a SAP, o que não é possível, pois, em suas palavras “a professora da sala de apoio não é professora, não é professora de sala de aula, então não pode trabalhar quarenta horas. Isso eu fiquei bem chateada, porque queria ficar quarenta horas. Porque dizem: - ‘Você não tem responsabilidade se ele vai passar ou não vai.’”

- Raquel é professora há 14 anos e está para completar 6 anos na rede municipal em Joinville, atualmente na escola Brilhante. Possui pós-graduação em psicomotricidade e atualmente cursa pós em Gestão de Pessoas. Na SAP está desde o início de 2013, e chegou até a mesma sendo convidada pela direção da escola, devido a sua formação. Atua em período integral, sendo um turno com o 1º ano e o outro com a SAP. Dentre as dificuldades por ela apontadas, está a de trabalhar meio período com a SAP por não conseguir, muitas vezes, conversar com as professoras de sala regular, que trabalham no turno oposto ao seu.

3.1 Espaço físico da sala de apoio pedagógico e a sua utilização na relação com a prática pedagógica docente

Segundo as “Linhas Programáticas” (MEC, 1994, p. 7), a Sala de Apoio deve “ser um ambiente que permita mudanças, desde o rendimento escolar do aluno até, e principalmente, de seu auto-conceito. Assim, a própria **arrumação da sala deve servir como estímulo para ajudar as crianças a superarem suas dificuldades e sentirem-se felizes**” (grifos meus). E complementa:

a organização de ambientes propícios às mudanças envolve componentes conceituais e práticos. Os primeiros, calcados em teorias, destacam a

²⁰ Trata-se de uma técnica brasileira, nascida da experiência de Solange Thiers com o método francês Romain. Simone Romain trouxe o seu método para o Brasil em 1967. Ele era composto por propostas de psicocinética, gráficos e manuais, conhecidos hoje como psicomotricidade. Os trabalhos eram aplicados em grupos, em nível pedagógico. (CARDOSO, 2013, p.1).

importância do meio em sua dialética incessante com o organismo. Por isso, uma sala arejada, bem iluminada e atraente, de modo a permitir a 'expansão' do aluno, é uma das preocupações mais significativas nas tarefas de apoio (MEC, 1994, p.7/8).

Nos primeiros momentos de observação da SAP, aguça-se o olhar ao ambiente delimitado para a sala. Inicialmente, percebe-se que, mesmo dentro de uma instituição formal de ensino, apresenta-se um local diferente da sala regular tradicional. Na escola Paraíso, a SAP está estabelecida em uma sala projetada para ela. A parede era toda de azulejos brancos, permitindo um ambiente bem iluminado. Havia dois grandes computadores, com espaços próprios e bancos para os alunos. Uma lousa parecida com o de sala regular, dois armários com jogos variados e materiais pedagógicos, bem como prateleiras com mais jogos pedagógicos. Um espaço da parede era destinado a um calendário com o clima, dia da semana, dia do mês e mês. Ainda havia, nas paredes, o alfabeto impresso. Smolka (1985, p.17), ao relatar as salas onde realizou sua pesquisa, definiu-as como “desnudas e superpopulosas, a imposição do silêncio, da imobilidade, da esterilidade e da estagnação acaba sendo uma ‘opção’ a que o professor recorre para poder sobreviver, contidamente, disciplinadamente”. Tem-se estabelecida, então, neste caso da sala de apoio pedagógico da escola Paraíso, uma sala distinta da sala regular citada por Smolka, uma vez que nas paredes encontram-se informações que podem ser acessadas e usadas pelos estudantes, embora todos estes recursos já estivessem prontos, sem contar com a participação dos alunos para a construção do ambiente, que comporta no máximo 10 crianças, de forma confortável.

As carteiras, distante da formação de fileiras que é comum a muitas salas regulares, estão agrupadas lado a lado em duas fileiras de cinco, de frente umas para as outras. Com esta disposição, os alunos encontram-se sempre próximos, permitindo-lhes assim acompanhar o que seus colegas dos lados e da frente estão fazendo. A partir desta configuração, nota-se que, em algumas situações, propostas pela professora, os alunos utilizam desta formação para, em conjunto ou por meio de seu colega, aprenderem. Percebe-se a ocorrência do que destaca Oliveira (1997, p38): “a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através de diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo”.

A configuração geral do ambiente encontra-se de acordo com as especificações solicitadas pelas Orientações de 2013, assim discriminadas em seu artigo 5º:

O ambiente da sala de apoio deve criar condições facilitadoras para as aprendizagens, promovendo um espaço acolhedor, livre e dinâmico: mesas e cadeiras distribuídas de acordo com as necessidades e variedade das atividades; paredes como espaços funcionais a serviço da expressão das aprendizagens; quadro de frequência dos alunos, em forma de cartaz, afixado na parede; quadro de livros/textos lidos; cantinho da leitura, com livros de literatura de ótima qualidade, textos adequados, jornais, gibis, revistas e outros suportes..., cantinho do mercado, onde os alunos brincam de vender e comprar produtos, lendo os rótulos e as embalagens; cantinho dos jogos (jogoteca), inúmeros jogos de alfabetização, de matemática e outros...

A professora Silvana relata a importância da quantidade e da qualidade do material disponível em sua sala: “_ O que a gente tem de material aqui é uma coisa maravilhosa. Eu dou pra eles matemática, ciências, história, todo tipo de material. Esse computador aqui foi um presente de Deus, porque olha, tem de tudo ali dentro. Mais de 5000 jogos, jogos de tudo que é jeito. Tem até jogo que é tipo o videogame deles, ‘né’. Tem tudo”. Por meio de sua fala, nota-se que a professora reconhece e engrandece que em seu local de trabalho há a presença de material para o auxílio às práticas pedagógicas, permitindo ampliar e diversificá-las.

Na escola Brilhante, o espaço da sala de apoio pedagógico é diferente da escola Paraíso. Ele é dividido com a sala da supervisão, sendo separado desta por um armário, recebendo barulho e conversa oriundos do espaço da supervisão. Questionada sobre seu espaço de trabalho, a professora indicou que devido a mudanças ocorridas na gestão da escola houve algumas pendências que terminaram por fazer “sobrar” somente aquele ambiente para a SAP, neste ano de 2013: “Tinha uma sala, que eu tinha montado, mas essa sala acabou sendo ocupada por uma turma de sala de aula, então acabei tendo que ocupar este espaço, ao lado da sala de supervisão, que não é um espaço adequado, tem muita interferência, muito barulho, mas é o espaço que se tem”.

Identifica-se, nesta sobra, que a SAP cumpre sua determinação legal, mas não a sua função, pois permite a exclusão dos incluídos. Como afirma Schulze (2012, p.92): “por ser a educação inclusiva uma perspectiva que não concebe o estabelecimento de critérios de seleção ou de diferenciação para o acesso à

escolarização, os estudantes não são excluídos do espaço escolar; mas isso não garante que não sejam segregados dentro dele”.

Apesar do ambiente não parecer propício a uma relação de ensino e aprendizagem, não se pode afirmar que o barulho e o pouco espaço acabariam por não permitir aprendizagens por parte dos estudantes. Mas concorda-se com Bernardes (2012, p.100) para quem o ambiente pode fazer interferir na prática pedagógica devido à “organização do espaço (...) levando-se em conta a acústica do local e a visibilidade das ações pelos sujeitos participantes da atividade pedagógica”.

Ao longo do período de observação, pode-se perceber que o ambiente interno foi sendo configurado pela própria professora, em conjunto com os alunos, ao colocar seus trabalhos na parede; também foi montado um armário para jogos, confeccionado um alfabeto e exposto em uma das paredes, com as produções dos próprios alunos, realizados durante as aulas e culminantes de sequências didáticas. Por meio destas práticas, a professora demonstrou sua preocupação em não permitir que a sala ficasse “desnuda”, como cita Bernardes (2012), bem como transformou o espaço em um ambiente acolhedor, estimulante e com identidade para/dos alunos. Havia ainda, na sala, duas mesas redondas com cinco lugares em cada uma delas, sendo este espaço designado aos alunos.

Percebe-se, pela configuração dos espaços, que as duas salas eram diferentes no início do período de observação. Uma próxima do indicado pelas diretrizes, com o ambiente pronto na chegada dos escolares, mas que não parecia lhes apresentar identidade ou representar espaço de pertencimento. Enquanto a outra sala fazia-se vazia no sentido de recursos disponíveis, esta condição não impediu que a professora fosse configurando o ambiente com trabalhos realizados pelos alunos ao longo do andamento dos mesmos, oportunizando a estes um sentido de apropriação da sala. Este fato aponta que o trabalho docente é um pilar fundamental no processo de escolarização e quando bem feito pode amenizar a condição de exclusão, e ainda representar diferentes formas de constituição das práticas pedagógicas, como descreve André (1999, p.19): “as formas de concretizar a diferenciação do ensino podem variar muito de acordo com uma série de fatores: os recursos de que se dispõe, [...], as condições de exercício docente, o apoio técnico disponível”.

Embora a configuração do espaço tenha se mostrado diferenciada quanto a seu caráter de apropriação por parte dos alunos, sua utilização por parte das

professoras para a realização de atividades foi observada em diversos momentos, como pode-se perceber nas seguintes cenas, que serão analisadas posteriormente:

Silvana – escola Paraíso:

Cena 1: Aproveitando o quadro-calendário existente em sua sala, pede a atenção dos alunos para que todos o observem. Questiona todos perguntando que dia é hoje (do mês e da semana), qual o mês e que, ao olhar para fora, respondam como está o clima. Após a discussão e conclusão, solicita a um dos alunos para que este efetue a troca da ficha relativa ao clima, bem como ao dia da semana, dia do mês e, se necessário, de mês²¹. Esta situação ocorre na cena a seguir: ‘_ Então, olhem ‘pra’ cá um pouquinho’, diz a professora. ‘_ Então, olhem aqui pro calendário. Então, hoje a gente ‘tá’ sem mês, porque mês de março já foi”. “A gente ‘tá’ sem dia da semana, ontem foi o quê?. Uma das alunas responde: “_ Páscoa”. “_ Não, o dia da semana, não é comemoração. Dia da semana?”. Diz a professora. Alunos respondem: “_ Domingo”. Professora: “_ Vieram para a escola ontem?”. “Não!” em coro os alunos respondem. “_ Não, ontem foi domingo, dia de descanso, certo? E o dia continua ensolarado?”, questiona a professora. Todos olham pela janela, alguns dizem que não, outros sim, mas a professora afirma que está e encerra a discussão. “_ Então, olhem aqui, ó, janeiro a gente ‘tá’ de férias, fevereiro começaram as aulas, bem no finalzinho de fevereiro começaram as aulas, março nós já passamos. Vamos pegar o próximo: quem sabe qual é o próximo... (- e aponta o quadro exposto com a sequência dos meses)”.

Questionada sobre a intenção em realizar tal atividade, a professora responde que ela serve de estímulo para organização do tempo e memória, e “indiretamente”, como afirmou, leitura dos dias da semana, mês e clima. Esta atividade é classificada e descrita por ela como “rotina”, desta forma: “_ O que é a rotina? É o calendário, é contar uma história, uma leitura, e o computador, isso tá na rotina. Todos os dias que eles vêm isso acontece. Calendário, uma leitura e o computador”. Questionada sobre o motivo de realizar esta “rotina”, a professora mostra seguir instruções recebidas em cursos para desenvolver o trabalho docente na SAP: “_ Quando a gente fez curso da sala de apoio, eles ensinaram a gente: ‘Ó, cria uma rotina, que seja diferente da sala de aula’. Porque aqui é tudo muito concreto, né? A gente sai da folha, sai do papel, sai do lápis. Mas, mantém uma rotina, porque a rotina é uma

²¹ Do lado deste quadro havia outro com pequenos pedaços de madeira com os nomes dos dias da semana e do mês, além do clima. Todos colocados em ordem cronológica, para identificação dos alunos.

coisa que estrutura, né? Começo, meio e fim”. Percebe-se, assim, que esta ação pedagógica é estruturada com base em uma orientação superior, advinda da Secretaria de Educação do Município, com a intenção de tornar didáticas as atividades, mas criando situações por vezes estranhas à realidade social.

Raquel – escola Brilhante:

Cena 2: A professora colocou o alfabeto na parede, tendo em cada letra sua representação de forma e cursiva, maiúscula e minúscula, além de uma palavra iniciada pela letra. Numa dada atividade, os alunos estão separados em dois grupos, devendo montar palavras com nomes de animais que foram trabalhados. Uma equipe deve escrever “aranha”. Os alunos discutem que letras utilizar. A professora não intervém. Após um tempo, faltando uma letra ser a descoberta, mesmo depois de seu “auxílio”, ela aponta: “_ ‘Tá’ aqui nesta fileira aqui, ó”. Alunos observam e um responde: “_ H”. Depois desta, por várias vezes, durante a realização de jogos, a cena se repetiu; porém agora sem necessitar da intervenção da professora. Os alunos já procuravam no alfabeto exposto, a letra da qual não se lembravam.

Esta prática, efetivada pela professora, parece aproximar-se, mesmo que de forma pouco intencional, ou pelo menos não explicitada por ela, de um trabalho com a Zona de Desenvolvimento Proximal, a qual apresenta dois níveis: o real (aquilo que a criança já sabe fazer sozinha) e o proximal (em que a criança precisa de ajuda), explicitadas por Vygotsky (2007). O nível de desenvolvimento real configura-se pelo que a criança já sabe; e o nível de desenvolvimento potencial quando a criança está próxima da solução do problema, mas ainda necessita de mediação externa, por meio de pistas ou de iniciação da resposta por parte de outros, configurando-se um indicativo de seu desenvolvimento mental.

Vygotsky (2007, p.98) define que “a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação”. Sua proximidade com os alunos apresenta-se na busca pelo processo de amadurecimento que estes estão apresentando. Ainda Vygotsky (2007, p.99) cita “a zona de desenvolvimento proximal pode, portanto, tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, conceito este que pode aumentar de forma

acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais”.

Por meio das cenas descritas acima, entende-se que os espaços disponíveis para a SAP apresentam variações de escola para escola, seja em relação ao ambiente físico ou também aos materiais auxiliares para a efetivação do trabalho docente. Entretanto, aponta-se, assim como Smolka (1985, p.29), “na diversidade dos métodos, na diferença das práticas, na variedade das técnicas, na dificuldade de condições, na dispersão dos interesses, na atribuição de valores, na contingência de situações e momentos, o que importa realmente?”. As professoras efetivam suas ações docentes alicerçadas em suas relações, constituídas pelas mediações das quais têm se apropriado ao longo da carreira docente. Buscam utilizar-se do espaço e dos recursos que têm disponíveis para apresentar aos alunos práticas que possam garantir esta relação ensino-aprendizagem, mediante suas convicções de como esta acontece.

3.2 Alfabetização e Letramento

A escola vem constituindo-se, ao longo do tempo, como espaço oficialmente designado para que a criança entre em contato com a linguagem escrita de seu idioma. O processo de (re)conhecimento da linguagem oral já vem se estabelecendo pela vivência da criança com seu meio, desde seu nascimento, o que poderia conduzir a criança, mais cedo ou mais tarde, a entrar em contato com a linguagem escrita. Este processo deveria ocorrer quando a criança “percebesse” a necessidade de se comunicar pelos meios escritos, por símbolos escritos, que a conduziria para a descoberta das letras e conseqüentemente, do processo de tornar-se alfabetizada. Entretanto, para muitas crianças este evento só acontece na escola, no momento em que ingressam neste espaço.

Para Tfouni (2006, p.9), “a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso só é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal”. Por se tratar de um processo formalmente destacado à escola, vê-se hoje uma preocupação em acelerar o

processo de alfabetização que, em algumas redes ou mesmo por causa dos pais, acaba tornando-se um processo mecânico para a criança.

A preocupação em fazer decodificar letras e a pressa em colocar as crianças a ‘desenhar letras’, como afirma Vygotsky (2007)²², leva à prática da alfabetização mecânica, com escrita e leitura vazia, sem sentido para o aluno. Por alfabetização vazia entende-se práticas que não levam às crianças a oportunidade de uma utilização real para sua escrita e leitura, práticas que não contêm sentido no cotidiano deste aprendiz.

Para a escola, e para o professor em específico, a responsabilidade por alfabetizar a criança torna-se, então, um dos principais desafios. O sistema espera da escola, que espera do professor, que espera da criança que possa o quanto antes utilizar-se da escrita e da leitura. Koerner (2010, p.61) define que “a alfabetização revela-se como um momento muito delicado não só para o sujeito que ali está para adquirir a linguagem escrita, mas para a escola que precisa criar os meios para que essa aquisição se dê”. Atualmente, crianças com seis anos de idade têm sido colocadas a decodificar símbolos e copiá-los, muitas vezes sem conseguir compreender seu uso social. Este processo de aquisição da língua escrita tem sido naturalizado, o que leva, muitas vezes, à compreensão de que há uma idade certa na qual ele acontece. Assim, quando os estudantes não conseguem se alfabetizar naquele que é considerado o tempo certo, alguma medida deve ser tomada.

Na realidade pesquisada, uma das estratégias utilizadas para lidar com esta dificuldade em aprender a ler e escrever é o encaminhamento para a sala de apoio. Esta foi revelada pela pesquisa de Schulze (2012, p.66), em que um dos grandes índices de crianças que chegam à SAP é em função de não estarem alfabetizadas, segundo as professoras da sala comum, que assim expõem em suas falas os motivos do encaminhamento: “dificuldades [de ou] na aprendizagem”, “as dificuldades na leitura, na escrita, nas questões matemáticas, principalmente, na leitura (...)”, “dificuldades na alfabetização”.

Esta preocupação passa a fazer parte das organizações da SAP. O documento Orientações define, em seu artigo 1º, que a Sala de Apoio Pedagógico deva “melhorar significativamente a qualidade da aprendizagem da leitura e da

²² “Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita” (VYGOTSKY, 2007, p.125).

escrita dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente dos alunos dos 2º e 3º anos” (SEC, 2013, p.1).

Algumas perspectivas contemporâneas vem apontando que concomitante ao processo de alfabetização deva caminhar o processo de letramento, que enfatiza, então, outro sentido da linguagem escrita: sua utilização, pelo sujeito, das práticas sociais desta escrita. Ao professor, cabe não mais proporcionar ao aluno a decodificação do código escrito da língua, sua conseqüente alfabetização; é necessário inserir o contexto do letramento, da utilização que se fará da linguagem escrita nas práticas sociais. Entretanto, alfabetização e o letramento não são práticas exclusivas da escola, ela é vista como “sendo **um** dos locais do letramento (a alfabetização) e não mais **o** local” (KOERNER, 2010, p.24, grifos da autora). Por ora, o ambiente escolar ainda mostra estar direcionado, por meio da escolarização, a desconsiderar práticas advindas de fora de seu espaço. E, como afirma Koerner (2010, p.63), “apesar de considerar o ensino da escrita como sua função primordial, desvalorizando inclusive as manifestações orais em detrimento deste ensino, a escola não parece ter claro as estratégias e mecanismos que caracterizam e diferenciam o processo de aquisição de uma e outra modalidade”, ou seja, alfabetização e letramento.

A partir deste entendimento, e das observações realizadas, notou-se que as professoras buscam efetivar, em suas práticas pedagógicas, ações que se caracterizam pelo viés da alfabetização. A observação realizada na sala de apoio pedagógico permitiu encontrar algumas situações que mostram práticas de alfabetização que serão analisadas posteriormente:

Escola Paraíso:

Cena 3: Após os alunos estarem sentados em seus lugares, a professora Silvana entregou uma massa de modelar para cada aluno. Perguntou a cada um qual cor havia recebido, ao passo que cada aluno respondeu. A atividade prosseguiu. Após cada um receber sua massa de modelar, foram orientados a fazer bolinha com as mãos e em seguida, modelaram uma ‘cobrinha’! Esta serviria para que, na continuação, cada estudante fizesse com um pedaço da massa de modelar, as vogais. Eles então, individualmente, leram para a professora as vogais, e a atividade encerrou-se, guardando as massas de modelar que receberam.

Cena 4: A professora trabalhou os números em uma sequência de zero ao nove, acrescentando a cada dia, um novo número, até efetivamente chegar ao nove.

No caderno dos alunos, a cada aula, carimbou os números nesta sequência, e no carimbo apareciam o número e sua forma escrita. A atividade dos alunos consistia em repetir o algarismo algumas vezes, ao lado do carimbo, e também sua forma escrita. No trecho a seguir, temos um exemplo. Professora: “_ Bom, então a gente fez na aula passada o zero. Como é que faz o zero mesmo, vamos lá fazer no ar?” e os alunos passam a fazer, com a mão para cima, dedo estendido. “Então, dedo lá em cima, lá no céu, pra janela, desce e junta. Lembram ou não lembram?”. “_ Jóia. Olha a flechinha lá²³. Só com o dedo, solta o lápis” pede a professora. Passou pelos alunos, individualmente, fazendo orientações e correções. Prosseguindo com a atividade, a professora diz: “_ Prontinho? Faz do lado e a gente vai escrever a palavra zero”. Os alunos passaram a escrever, e um tempo depois, a professora pediu: “_ Falem como se escreve zero para a professora”. Em conjunto, alunos soletraram: “_ Z-e-r-o”.

Cena 5: Em outra atividade proposta, Silvana trouxe um pequeno quebra-cabeça (de papel, devendo ser recortado pelos alunos) com um gato. Após todos recortarem e montarem, pediu para que colassem no caderno e, então, para que escrevessem a palavra gato e uma frase o mesmo, também no caderno. “_ Onde está escrito gato?”, questiona a professora. “_ No quebra-cabeças”, respondem alguns alunos. E uma ainda soletra “G-A-T-O”. Então pede uma frase para cada um, com a palavra “gato”, oralmente. Após entrarem em um consenso sobre a frase escolhida, escreveu-a no quadro, junto com os alunos – “O gato gosta de caçar”.

O que se pode verificar nas cenas descritas são ações que visam a alfabetização, marcadas pela prática pedagógica orientada para a repetição de letras e para a construção de frases, embora todas permaneçam soltas, em alguns momentos vazias, sendo constituídas de um processo que não procura envolver o uso social da escrita ao que vem sendo realizado. Os estudantes repetem o exercício e devem memoriza-lo, o que, se caracteriza, como colocam Anache e Martinez (2009), pelo processo de aprendizagem mnemônico. Vem ainda ao encontro da afirmação de Rockwell e Mercado (1999, p.27):

la definición escolar do conocimiento, en función de la organización cotidiana del trabajo de enseñar, parece requerir temas delimitados,

²³ Neste caso, a figura carimbada apresentava uma flecha indicando para qual lado deveria se iniciar a escrita.

enunciáveis. Al enseñar a leer, se tiende a enseñar una secuencia de letras, sílabas o palabras, más que a interpretar el sentido de la lectura²⁴.

Procurando esclarecer as concepções que embasam ações como as descritas acima, questionou-se à professora Silvana se conhece as definições de alfabetização e letramento. Sua resposta aponta para um trabalho que recebe pouco respaldo das esferas superiores, denunciando uma formação continuada que oferece um suporte insuficiente no que se refere a conceitos centrais ao que é solicitado e de forma que sua ação seja uma práxis. Em suas palavras:

_Não, a gente só teve assim um cursinho básico, né, de como seria a sala de apoio, como a gente devia receber as crianças no apoio, que não se alfabetizaram, tanto em matemática quanto em português, e o letramento seriam aquelas crianças que não escrevem, não desenvolvem textos. Só isso que a gente teve. O que eu tenho é a experiência de muitos anos, né, de como ensinar a criança a ler e escrever. Mas a SAP não fez nada de diferente para gente estar aqui dentro. (...) Alfabetização pra mim é ler e escrever. Que é diferente do letramento, né, que agora separaram, eu não sei porque. Porque pra mim a criança alfabética é aquela que sabe ler e escrever.

Percebe-se, assim, que as ações que demarcam o trabalho docente apontam para uma repetição de situações, calcadas nas definições vindas de esferas superiores e também na experiência que a professora adquiriu ao longo de seus anos lecionando. Formações específicas em serviço são relegadas a segundo plano ou mesmo são inexistentes. Desta forma, a prática fica calcada na empiria ou em modelos tomados de forma pouco flexíveis. Também faz-se notar que está há 20 anos de sua formação inicial. Chega-se a Sacristán (1998, p.56), ao definir que “o profissionalismo docente está caracterizado essencialmente por esse pensamento estratégico e pragmático que relaciona conhecimentos práticos (como), teóricos ou crenças (acerca de) e éticos (para que ou por que), que relaciona ações, ideias, intenções, emoções e avaliações das condições de aplicação”. Corroborando Tardif (2005, p.71): “a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem”.

Na escola Brilhante, as práticas de alfabetização diferem das práticas observadas na escola Paraíso.

²⁴ “A definição escolar do conhecimento, em função da organização cotidiana do trabalho de ensinar, parece pedir temas delimitados, enunciáveis. Ao ensinar a ler, se tende a ensinar uma sequência de letras, sílabas, palavras, mais do que interpretar o sentido da leitura”. Tradução livre.

Cena 6: A professora espalhou diversas peças de EVA sobre a mesa, sendo que cada uma das peças contém uma letra. Os alunos encontravam-se sentados ao redor da mesa e a professora pedia para que separassem as letras, conforme ela ia falando, sempre dando um tempo para que encontrassem a letra e colocassem na sequência: “_ g, p,b, r, s, c, f, v, m, n, t, d”.

Cena 7: Alunos sentados ao redor da mesa, professora sentada com eles. A atividade consistia em um jogo, pelo dizer da professora aos alunos, em que estes competiriam. Cada um recebeu dez fichas, sendo que cada ficha continha uma sílaba e deveria ficar virada para baixo. O aluno desvirava a ficha e efetuava a leitura da sílaba, naquele momento, para a professora, que acompanhava sua leitura. Alguns alunos apresentaram dificuldades em se expressar oralmente e a professora parecia então, executar uma leitura labial da sílaba em questão. Questionada posteriormente sobre esta atividade, a professora assim respondeu: “_ Porque eu posso ver como eles pensam. Às vezes se eu vou corrigir, por exemplo, eu posso ver como eles pensam (...) eu consigo assim ver como eles verbalizam, eles falam, eu consigo escutar e ver onde eles estão errando o som”.

Para esta professora, foi feita a mesma indagação, se ela já teve contato com as definições de alfabetização e letramento. Alguns excertos de sua resposta: “_ Sim, no curso de PNAIC²⁵, e quando fiz faculdade.” (...) “_ Alfabetização e letramento, aquilo que a gente consegue passar para a criança do uso social, da função social da escrita, a apreensão da linguagem escrita, do signo escrito, tudo isso”. (...) “_ Eu penso que alfabetização e letramento é isso, as duas caminham juntas”. (...) “_É quando eles saem no mundo, passeiam com os pais, estão fora, conseguem associar isso com o que elas têm na escola, na verdade a escola busca isso bastante, essa ponte, pra tornar realidade aquilo que ela tem que aprender”.

Nota-se que as professoras centram-se no ensino das letras, sílabas ou palavras descontextualizadas. Há resquícios, nestas ações, de um ensino realizado nos moldes da cartilha, não em uma perspectiva de letramento, que reflita os usos sociais da leitura e escrita. Entretanto, a professora Raquel relata ter contato com a perspectiva do letramento o qual propicia uma diferenciação conceitual em sua fala, o que mostra a existência de um processo de transformação, da perspectiva de

²⁵ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. (MEC, 2013).

simples alfabetização para a existência da alfabetização na perspectiva do letramento. Também se ressalta a importância de uma formação continuada que se relacione com as necessidades do trabalho docente por ela desenvolvido. Mota (2011, p.76) destaca que “sem a formação adequada, na visão do professor, a lógica infantil na escrita passa a ser percebida como erro, devendo ser corrigida por meio de tarefas estereotipadas que envolvem apenas o treino, a repetição”.

O trabalho docente, apesar de efetivado quase como individual, aparece distante de ser exercido de forma solitária. As relações existentes entre o professor e seus pares, seus alunos, sua formação, sua busca pela melhoria profissional apontam para um trabalho constituído e apropriado por meio da relação com o outro, na multideterminação, característica do ser humano.

Assim, é preciso levar em consideração as formações, inicial e continuadas, os modelos históricos, a pressão pela alfabetização e o período vivenciado enquanto professoras de salas regulares. Essas considerações permitem perceber que direcionar a prática pedagógica para os conceitos de alfabetização e letramento demandam discussões e reflexões para que sejam efetivamente incorporadas ao trabalho docente.

3.3 Utilização de jogos como auxiliar das práticas pedagógicas

Durante o desenvolvimento da escola, com sua abertura e posterior massificação, os processos de ensino e aprendizagem tornaram-se cada vez mais restritos às práticas em que o professor tenha o controle sobre a aprendizagem de seus estudantes. Estas adquirem um caráter cada vez mais homogêneo, permitindo uma aplicação direcionada a todos os alunos de igual forma, embora assim não releve os conhecimentos dos alunos. Não impede, mas pode inibir o professor de fazer a utilização de diferentes metodologias de ensino, ao passo de que se convencionou acreditar que estas outras metodologias efetuem um controle menor sobre a aprendizagem destes alunos. Uma destas formas diversificadas é por meio da utilização de jogos pedagógicos. O professor que se utiliza da prática da transmissão mecânica do conhecimento apresenta dificuldades em usar jogos, pois neles há de ocorrer, necessariamente, uma deliberação de funções e uma atribuição

de significados que direcionam o foco não para a transmissão, mas para a construção de conhecimentos. A partir dessa situação, percebe-se na escola o que afirma Smolka, a partir de sua pesquisa (1985, p. 49): “o movimento das interações era, portanto, restrito e contido. As ações permitidas eram: sentar, copiar, colorir e calar”.

A escola, em algumas situações, demonstra assim desconsiderar a importância dos jogos e das brincadeiras. Estes recursos são vistos como desnecessários, ou até mesmo como perda de tempo, pois na escola a criança deveria estar em momento de aprendizado de conteúdos específicos e sistematizados em disciplinas, valorizando somente uma forma de aprender que geralmente envolve a leitura e a escrita. Bem ao contrário do que afirma Vygotsky (2007, p.120) para quem, é a partir das brincadeiras que “surge o campo do significado, mas a ação dentro dele ocorre assim como na realidade”. Vygotsky (2007) também aponta para o agir numa esfera cognitiva a partir do brinquedo, pela criança. E assim pode ser resumida sua complexidade para o trabalho na escola:

Numa criança em idade escolar, inicialmente a ação predomina sobre o significado e não é completamente compreendida. A criança é capaz de fazer mais do que ela pode compreender. Mas é nessa idade que surge pela primeira vez uma estrutura de ação na qual o significado é o determinante, embora a influencia do significado sobre o comportamento da criança deva se dar dentro dos limites fornecidos pelos aspectos estruturais da ação (VYGOTSKY, 2007, p.119).

Entretanto, uma das prioridades da SAP para os professores é justamente que evitem o modelo tradicional, segundo o documento “Orientações” (SEC, 2013, p.1). Em seu artigo 5º, aponta que os professores devem procurar fazer uso de “inúmeros jogos de alfabetização, de matemática e outros...”. Durante os momentos de observação, pode-se perceber que, para as professoras, utilizar-se de jogos é rotineiro e, em muitos momentos, inclusive, o contexto principal da aula está baseado nos mesmos.

Os dois ambientes observados estão repletos de jogos pedagógicos, aos quais as professoras recorrem frequentemente, bem como, em diversos momentos, trazem seus próprios jogos.

Durante a observação na escola Paraíso, percebemos esta prática pedagógica sendo utilizada, nas passagens a seguir:

Cena 8: A professora, dirigindo-se aos alunos: “_ Hoje eu trouxe um jogo da memória com tampas de potes diferentes, estão vendo?”. O jogo, semelhante ao

jogo da memória, consistia em figuras de números com seu respectivo par, que era representado por quantidade (por exemplo, o numeral dois formava par com dois círculos). As figuras estavam coladas na parte de baixo de dois tipos de tampas, de potes como os de maionese, trazidas pela professora. As peças foram misturadas e colocadas viradas para baixo, ao centro da mesa. Os alunos deveriam organizar-se em quartetos, mas cada um jogando de uma vez, para assim encontrar os pares. Aquele que achava o par, recebia as 'peças'. Cada aluno deveria virar duas peças de cada vez e, não formando par, desvirá-las no mesmo lugar.

O pesquisador aproveitou a oportunidade e questionou a professora sobre sua intenção ao trazer este jogo, e ela assim respondeu: “_ Eu trouxe este jogo, com várias tampas diferentes, para auxiliar na percepção visual e para trabalhar também a preensão, pois os alunos devem virar as tampas, devagar, e colocar exatamente onde tiraram”. Percebe-se, por meio da fala da professora, que se utiliza do jogo como forma para aproximar-se de um trabalho global com o aluno, que é mencionado nas Linhas Programáticas (MEC, 1994, p.26): “o desenvolvimento da percepção visual requer intervenção, particularmente em: discriminação de cores, formas, tamanhos, quantidades, direções, semelhanças e diferenças” e ainda “para a percepção tátil propõe-se: o desenvolvimento da sensibilidade das mãos e dedos, por meio da manipulação e tato dos objetos, explorando suas formas, tamanhos, posições, volumes, quantidades”.

Considera-se, nesta cena, dois elementos: ao propor os jogos, a professora Silvana traz para a sala de aula a ludicidade, rompendo com uma prática focada somente na alfabetização. Por outro lado, embora seja um recurso importante e pouco utilizado em sala de aula, nota-se que estes ficam restritos ao ato motor, voltado exclusivamente ao ato mecânico. Para Behrens (2011, p.43) “esse fator impede os alunos de serem criativos, reflexivos e questionadores”. É interessante, todavia, ressaltar que a atividade foi observada dentro de certo período, podendo, em outros momentos, ter atingido outra dimensão.

Cena 9: Em outro momento de observação, antes dos alunos entrarem na sala, a professora já havia organizado sobre as carteiras alguns jogos. À medida que

os alunos iam chegando, eram separados em duplas, sendo que cada dupla recebeu um jogo. A professora explicou cada um dos jogos²⁶ para os alunos.

O pesquisador perguntou então à professora “_Notei que você traz jogos variados para as aulas, utilizando principalmente no início da aula. Qual sua intenção com esta prática?” E a professora responde: “_ Passo os jogos, pra ser mais divertido, pra chamá-los a virem para a sala de apoio”. Por meio desta afirmação, a professora demonstra que utiliza o recurso dos jogos com intenção de estimular os alunos a virem ao apoio, fazendo-os gostar do local. Sua fala nos remete às afirmações de que a criança que vai para a sala de apoio pedagógico é comumente rotulada como ‘com dificuldade’, ou outros nomes pejorativos, fato apresentado na pesquisa de Schulze (2012). Assim, a criança gosta de estar na sala de apoio, mas não gosta de ser estigmatizada.

Todavia, a fala da professora Silvana reforça que sua intenção para a realização das práticas com jogos não é a de utilizar o brinquedo como caminho para o desenvolvimento tal como proposta por Vygotsky. Apresenta um jogo como atração para a SAP, para melhora da “auto-estima dos alunos”. O lúdico está presente, os alunos entram em contato com regras, com significados, assim trabalhando outros aspectos das funções mentais superiores, mas de forma indireta, talvez explorando pouco uma atividade com maior potencial. Distancia-se ainda da utilização dos jogos como atividade intencional para a aprendizagem da leitura, escrita e matemática, priorizada nas “Orientações”.

A utilização de jogos mostrou-se muito comum também na escola Brilhante. Em todas as aulas a professora fez uso dos mesmos, durante períodos longos, por vezes utilizando somente o jogo como atividade de ensino, inclusive.

Cena 10: A professora explicou para os alunos que o jogo é de sílabas, “por sons”. Espalhou na mesa todas as fichas, tendo em cada ficha uma sílaba. Em conjunto com os alunos, pediu para separarem “cinco montinhos”, cada montinho representando uma vogal (a, e, i, o, u), de acordo com a vogal da sílaba em questão (exemplo ba, separa pela vogal a, no monte do a). Depois, entregou para cada aluno uma cartela com cinco imagens, pedindo para cada um ler a imagem que tinha na cartela. Porém, esta imagem, de quatro letras, duas sílabas (exemplos: bala, vela,

²⁶ Os seguintes jogos foram realizados: um de construir palavras só com vogais; outro relacionar o nome da cor, da fruta e de um objeto na cartela; um terceiro era de relacionar as peças com números e quantidades; e o último era relacionar a quantidade de peças com seu número correspondente, representado por animais.

bolo) não possui uma de suas sílabas. A partir disto, deveriam procurar, nos montinhos que fizeram das sílabas, a sílaba que precisavam para completar as palavras das figuras existentes na cartela. Ao terminarem, entregou a cada um o gabarito para correção.

Sob a perspectiva analisada, leva-se em consideração que a criança, ao realizar o brinquedo, permite-se realizar ações que, em outras situações, não realizaria. A ação está ainda no controle, e ao efetuar a leitura lúdica, o aluno não concentra-se nesta ação, e sim na busca pelo complemento, a lógica do jogo. É o que Vygotsky (2007, p.119) assim apresenta: “numa criança em idade escolar, inicialmente a ação predomina sobre o significado e não é completamente compreendida. A criança é capaz de fazer mais do que ela pode compreender. Mas é nessa idade que surge pela primeira vez uma estrutura de ação na qual o significado é o determinante”. Ressalta-se que esta é a visão sob a perspectiva sócio-histórica, havendo outras possibilidades de análise.

Cena 11: Em outra data, a professora Raquel trouxe uma espécie de jogo da memória confeccionado com a imagem de um animal e sua palavra escrita. Ela mostra apresentar também uma sequência na prática pedagógica, em virtude de que na aula anterior havia discutido com os alunos sobre os animais em extinção. Por este motivo, trouxe agora as figuras destes animais. As cartelas foram espalhadas sobre a mesa, e os alunos deveriam virar, na sua vez de jogar, duas cartelas, sendo uma com a imagem e outra com a palavra, efetuar a leitura da palavra e ver se correspondiam com a figura virada.

Percebe-se um brinquedo/jogo que opera com um significado diferente da ação real. Isto porque a criança deve efetuar a leitura para saber se encontrou seu par, e por isso procura ler. Não concentra sua atenção na leitura em si, mas sim na tentativa de elucidar o jogo. Esta situação é descrita por Vygotsky (2007, p.117):

o primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras, e por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo.

Observando a recorrente utilização de jogos contemplados nas práticas pedagógicas da professora Raquel, o pesquisador questionou-a: “_ Professora,

observei que você trabalha bastante com jogos. Qual sua intenção, objetivo, ao trabalhar com esta prática?” A professora respondeu: “_ Minha intenção é fazê-los abstrair a partir do jogo. Também consigo, por meio da brincadeira, pois assim eles vão fazendo e aprendendo. Não percebem a prática educacional que eu coloquei. Mas também por meio do jogo eu estou mais próxima deles, consigo perceber o que cada um está apresentando de dificuldades, como estão lendo e falando, se estão trocando as letras...”. Esta prática explicitada pela professora Raquel, permite uma aproximação à Smolka (1985, p.22) ao afirmar que “o jogo tem uma função fundamental no desenvolvimento das crianças e, como tal, possui um significado, um sentido, no processo de organização das experiências, elaboração de pensamento, expressão de sentimentos, construção de conhecimentos”.

A proposta de trabalhar com jogos pedagógicos, além de encontrar-se em consonância com o recomendado pelas diretrizes, mostra-se interessante também pela situação imaginária a que as crianças são submetidas. Isso porque a partir da imaginação, efetiva-se a transição entre a configuração das regras ocultas ou às claras. Segundo Vygotsky (2007, p.112), “o desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delineia a evolução do brincar das crianças”. Assim, o uso de jogos pedagógicos como um recurso didático é uma prática que favorece o aprendizado do estudante, bem como seu desenvolvimento.

Outro ponto para discutir é a aproximação que a professora faz, mediante os jogos, do acompanhamento dos alunos. Percebe-se, nesta prática, uma possibilidade de aproximação do conceito de ZDP, já que a professora quer saber o que os alunos sabem e suas dificuldades.

A apropriação do conceito de zona de desenvolvimento real e proximal constitui-se, para o professor, como uma inversão em sua concepção de compreender o desenvolvimento mental do aluno, que passa de um entendimento retrospectivo para o prospectivo, como afirma Vygotsky (2007). Essa mudança, então, configura-se em inversão também da prática pedagógica, sobretudo em relação à intencionalidade proposta com as atividades.

Deste entendimento de mudança retrospectiva para prospectiva, decorreram-se os questionamentos realizados às professoras sobre sua intencionalidade em fazer uso de jogos pedagógicos em suas atividades de ensino. Por meio da observação, as práticas pedagógicas mostraram-se semelhantes; entretanto, por

meio de suas respostas, percebe-se que as duas professoras, ao proporem a utilização dos jogos, o realizam com intenções distintas. Uma aponta para uma prática pedagógica que busca nos jogos um estímulo aos alunos, procurando minimizar a identidade negativa que estes concebem por necessitarem da sala de apoio. A outra professora recorre aos jogos pedagógicos por meio de uma prática que procura identificar o nível de desenvolvimento do aluno, permitindo assim atuar de forma diferente com cada aluno, mesmo inseridos na mesma atividade. Concorda-se, desta forma, com Leite (2008, p.33) quando afirma

Defendemos que a base do trabalho do professor alfabetizador é de natureza político-ideológica, na medida em que os objetivos do processo de alfabetização escolar são sempre o reflexo das concepções de homem, de mundo, de cidadania, do papel da escrita na sociedade etc, dos educadores que concretamente planejam e desenvolvem o processo.

Baseadas em suas concepções também se encontra a forma com que cada professora lida com o erro em sua prática pedagógica. A seguir será apresentada a discussão e análise das cenas observadas sobre esse aspecto específico da ação docente.

3.4 – O erro, sua concepção e utilização na prática pedagógica

Molina (2008, p.266) aponta que “o erro não é o fim nem o ponto de partida para a aprendizagem, mas parte do caminho a ser percorrido no aprendizado, um caminho mediado, no qual as funções, ao se tornarem autônomas e internalizadas, passam a gerar desenvolvimento”.

Ao citar Molina, pretende-se discutir o tratamento dado ao erro dentro das salas de aula. Em sala regular, o que parece haver é um trabalho docente geralmente marcado pela tensão da necessidade do aprendizado do aluno em um ritmo predeterminado. O professor é responsável por, a todo instante, verificar o “nível” em que o aluno se encontra, o estágio por ele alcançado, mas somente de forma a afirmar se o aluno está ou não apto a avançar no conteúdo ou, nos casos extremos, de série/ano. Esta forma de trabalho tem levado o docente a focar sua atenção no erro, porém de uma maneira negativa. O erro não é visto como parte do processo de aprender, condição na qual o sujeito se encontra e a partir da qual pode

se transformar. A discussão sobre o erro em relação à escrita é apresentada por Koerner (2010, p.67), para quem:

A aprendizagem da escrita não ocorre de forma linear e progressiva em todos os momentos. Há paradas e até voltas – há erros! A criança vai formulando suas hipóteses e fazendo suas tentativas de comprová-las. Não quer dizer que esteja sempre certa. Assim como um bebê que cai com maior frequência no início de seu aprendizado do andar, a criança em fase de aquisição da escrita também ‘cai’. Mas este ‘cair’, tanto numa situação como na outra, serve para dar novo impulso à continuidade das tentativas.

O aluno, encaminhado à SAP, encontra-se, por vezes, nesta concepção do erro, da transformação, da tentativa, que o professor em sala regular pouco ou nada aproxima do processo de construção e caminho que vem sendo percorrido pelo aluno. No caso da sala de apoio pedagógico, em que a necessidade do aprendizado é menos tensa, fazer utilização do erro como processo parece mostrar-se profícuo em algumas oportunidades, embora durante a observação, permite-se verificar uma prática pedagógica próxima da sala regular.

Cena 12: Na escola Paraíso, uma proposta realizada pela professora desperta curiosidade e discussão: a forma com que os alunos passam a lidar com a borracha após as colocações da professora. Esta, no primeiro dia de observação, perguntou aos alunos qual material está faltando para escreverem, e um aluno respondeu: “_ Lápis, borracha”. E ela perguntou a todos: “_ Temos borracha aqui?” Em coro, a maioria respondeu: “_ Não”. “_ Porque que não tem borracha aqui?”, indagou novamente a professora. Uma das alunas então fez a colocação: “_ Porque se errar faz um risco”. Mais uma vez a professora: “_ Por quê?” E um dos alunos completou: “_ Porque daí faz do lado”. E a professora encerrou, naquele momento, dizendo que assim não esquece o que errou.

Verifica-se, num primeiro momento, que a professora parece se utilizar do erro como um estímulo ao aluno, pois leva-o a perceber onde errou para posteriormente alcançar o aprendizado e desenvolvimento neste quesito. Este se aproximaria do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que como explica Vygotsky (2007, p.97) “é a distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.”

Entretanto, para um melhor esclarecimento, interessado pelo procedimento, o pesquisador questionou a professora: “_ Você não utiliza a borracha aqui?” A resposta da professora foi:

Não, borracha não, porque você não ‘tá’ errando, você ‘tá’ aprendendo. Isso eu tirei de uma prática da psicomotricidade, que faz com que você pegue uma criança com dificuldade e coloque ela novamente dentro dos padrões da sociedade, dos padrões sociais e escolares que a gente ‘tá’ acostumado. Então, lá na psicomotricidade, ela diz que não tem erro, tem tentativa. E se você apaga o erro? Por exemplo, ele escreve banana, ele escreveu o b-n-n, ele escreveu banana, ele é silábico. Mas ‘tá’ faltando o som do a. Mas se ele apagar: “o que eu tinha feito mesmo?”, “o que é que faltou?”, então não apaga. Ele faz um risco em cima pra dizer que está errado, mas nós vamos construir novamente, agora nós vamos ver o que que faltou, então não ‘tá’ errado o que você fez. Você ‘tá’ construindo. Você ‘tá’ quase lá.

Por meio da resposta da professora, entende-se configurar outra teoria como base da ação pedagógica, não a proposta por Vygotsky. O erro, neste caso, não parece servir de meio, pois a professora não utiliza um processo mediador com o aluno, atuando no que o aluno já sabe e aproveitando o erro para realizar a mediação, que seria a base da zona de desenvolvimento proximal. Desta forma, mostra que o erro está presente em sua prática pedagógica, pois há uma intencionalidade quando da ocorrência do mesmo, porém o utiliza para (re)enquadrar o aluno no que julga ser certo, correto, sem levar em conta um processo mediador entre a percepção do aluno e o erro.

Todavia, ainda procurando entender melhor esta concepção sobre o uso da borracha, o pesquisador perguntou: “_E essa ideia da borracha você trouxe de algum lugar?” E a professora destacou: “_ Romain Tiers. É um curso que eu fiz de psicomotricidade, dele, que ele dizia que a borracha, não deveria existir a borracha. Porque a borracha apaga, e a gente não precisa apagar os nossos erros. Os erros foram feitos pra gente crescer, pra gente melhorar, ser um ser humano melhor. Isso que o Romain Tiers trabalha dentro da psicomotricidade”.

O que se pode apreender, neste caso, é a importância advinda de uma formação continuada. Acostumados ao ato de ensinar, deixando o de aprender para os alunos (FORMOSINHO, 2007), os professores buscam na formação continuada superar as deficiências da formação inicial e as respostas para seus anseios. Assim, utilizam a formação continuada como uma “formação prática, ligada ao trabalho, que parte dos problemas concretos e permite resolvê-los proporcionando-lhes benefício tangível” (DUBAR, 1997 *apud* FORMOSINHO, 2009, p.288). Este fato torna a

formação continuada muito importante, pois as professoras recorrem aos conhecimentos adquiridos nelas para embasar a sua prática. Novamente, nota-se como as relações dialéticas, em que transformamos o mundo e somos transformados por ele, exercem constantes alterações, às quais o sujeito vai moldando-se e transformando suas maneiras de agir e pensar.

Entender como o aluno está pensando e atuar sobre seu desenvolvimento parece ser o caminho à ocorrência de uma relação ensino-aprendizagem mais coerente e, ao mesmo tempo, mais inclusiva, pois desta forma se está atuando realmente dentro da diversidade. Mas, para que esta situação se transforme numa ação docente recorrente, é necessário que cada vez mais as formações continuadas, em especial as formações em serviço, proporcionem pontes teóricas e práticas, reflexivas, que efetivem uma práxis pedagógica do trabalho docente.

Na escola Brilhante, a professora utilizou, nos dias de observação, poucas vezes a escrita propriamente dita. Observar como lida com o erro foi diferente, neste sentido, da escola Paraíso. Em suas práticas pedagógicas com a utilização dos jogos, de construir palavras, colocar sílabas, completar palavras ou figuras, notou-se falar muito com os alunos, no momento em que estão formulando a ideia ou imediatamente após estes se expressarem. Como nas situações abaixo:

Cena 13: A professora espalha várias peças de EVA sobre a mesa, tendo em cada peça uma letra. Os alunos são colocados ao redor da mesa e sua tarefa é construir (escrever) o nome de alguns animais que haviam discutido. Estavam escrevendo aranha. Uma aluna questionou: “_ Professora, aqui não tem G?” e a professora respondeu perguntando: “_ Por que G?”. A aluna pareceu perceber que estava equivocada e não continua. A atividade prosseguiu, um aluno pegou a letra i: “_ Agora vai o i!”. “_ Não, não é arainha, é a-ra-nha, nha”. A aluna voltou a formular, para si, em voz alta: “A-ra...” e a professora complementou, oralmente: “_ Nha, nha, nha”. Passado um pequeno tempo, a aluna diz: “_ na!” e a professora observou: “_ N-a fica na, se eu botar uma letrinha ali no meio fica nha”. E pouco depois, a professora apontou para o alfabeto que há na sala: “_ Está aqui nesta linha” e a aluna, ao olhar, já identifica: “_ H!”. “H”, complementou a professora.

Cena 14: Após assistirem a um vídeo sobre água (onde se origina, locais em que se encontra, poluição, outros) sentou com os alunos ao redor da mesa para montar as palavras relativas a água que acompanharam no filme. Espalhou várias letras de EVA sobre a mesa, pegou uma cartolina e pediu aos alunos para falarem

quais palavras lembravam e gostariam de escrever. A professora escrevia na cartolina, os alunos com EVA. Uma das palavras foi lixo, e a professora citou: “_ Lixo, xo, tem dois jeitos: com ch ou com x. É com X”. Os alunos passaram a procurar a letra x. Uma aluna mostrou uma peça: “_ Este é o c”, diz a professora. Alunos não estavam encontrando a letra x, e ela apontou: “_ Lá perto do Gonçalo²⁷”. Um aluno consegue encontrá-la. “_ Lixooooo” - repete a professora, “_ Qual a vogal que vai no xo, A, E, I, O,U?”. “Ao que um aluno respondeu: “_ U!”. “_ Não, vai o “O”, senão fica lixu!”.

Compreende-se assim, existir uma prática pedagógica diferenciada da professora Silvana em relação ao erro apresentado. A professora acompanha o aluno, e à medida que este vai construindo sua ideia, questiona-o se sua hipótese é a mais correta ou não. Nota-se também, que procura, em alguns momentos, não revelar a forma certa, mas sim apontar caminhos, direcionamentos. Mostra perceber o processo de aprendizagem, e seu conseqüente erro, como fatores pertencentes ao desenvolvimento. Assim, aproxima-se de André (1999, p.44) quando cita a importância de

rever a função que o erro cumpre no processo de ensino-aprendizagem faz parte de uma nova prática avaliativa. O erro, um dos elos mais resistentes da cadeia avaliativa escolar, tem sido apontado como elemento negativo, algo que precisa ser eliminado e apagado do contexto escolar, considerando como falta cometida pelo aluno por sua incapacidade ou insuficiência de conhecimentos.

Procurando compreender melhor esta visão do erro na prática pedagógica estabelecida pela professora, o pesquisador questiona: “Como é que você percebe o erro deles, se você usa esse erro como exemplo pra eles?” Resposta da professora:

Assim, eu procuro fazer assim, eu não preciso dar nota aqui, e tem o caderno, que eu não preciso usar sempre, até minha supervisora falou, não, você não precisa escrever Joinville todo dia, você não é professora de sala de aula, tu vai usar o caderno quando tu achar importante, para registrar o que tá fazendo, como hoje a gente fez a lista de alimentos, mas eu gosto de ... então, o erro, de trabalhar... reescrita por exemplo. Escrevendo ali panqueca, como é este pedaço, este aqui, faltou letra, mas eu não falo qual tá faltando. Depois já não falo onde tá o erro, eles tem que saber. Então eu uso o erro deles como alternativa “pra” eles verem que aquele som tá errado, que não é hora de usar aquilo. Como numa escrita de cavalo, a aluna escreveu a-a-o, não tá errado, ela tá fazendo certo. Ela já entendeu que no Ca vai o A, no va vai o A e no lo vai O, já tá no silábico com valor, então não tá errado, eu explico até “pros” pais. Eu gosto de trabalhar o erro assim. E no curso do PNAIC que eu tô fazendo, eles falam bastante em alfabetizar letrando, usando a Emilia Ferreiro, o sociointeracionismo do

²⁷ Os nomes dos alunos foram criados para preservar sua identidade.

Vygotsky. Eu coloco as crianças pra refletir, acredito que elas têm que refletir sobre o que estão fazendo.

Por meio de sua fala, entende-se que a professora direciona sua prática pedagógica para o trabalho a partir do que o aluno vem fazendo, acertando ou errando. Lidar desta forma com o erro parece permitir, à professora e aos próprios alunos, utilizarem-se do erro como condição para aprendizagem, para a internalização do aprendizado que já estava esboçado, uma vez que o aluno está indicando seu conhecimento. Efetiva-se, assim, a zona de desenvolvimento proximal, proposta por Vygotsky.

Importante se faz perceber ainda, que sua prática vem sendo (re) apropriada a partir das discussões que vem realizando dentro de uma formação continuada, proposta neste caso, por um programa de esfera federal e que vem ao encontro do trabalho docente por ela realizado, incorporando às suas ações e servindo de base para sua tomada de decisões. Esta formação é citada como modalidade de formação que, para Formosinho (2009, p.297), entende o professor como “portador de saberes experienciais, que tem o conhecimento sobre a sua acção, que reflecte enquanto age e que é capaz de reflectir sobre a reflexão na acção”.

Dentro desta apropriação, advinda de formação continuada, num processo diferenciado de compreensão do erro, em uma sala criada para incluir os excluídos, a realização de intervenções que se efetivem em movimentos de ensino e aprendizagem recebem destaque, como se percebe nas diretrizes, que apontam para a preocupação na intervenção do professor durante as aulas. Nota-se no documento “Orientações 2013”, em seu artigo 3º: “importância da intervenção do professor”. Também destaca o professor mediador quando afirma:

os alunos aprendem fazendo, dialogando e interagindo entre eles, o que se torna possível com o **papel do professor que é de mediador e facilitador dos processos de aprendizagem. (...) a intervenção direta do professor**, os alunos descobrem diferentes formas e maneiras de construir competências necessárias para sua leitura e escrita (SEC, 2013, p.1) (grifos meus).

Esta diretriz parece apontar para que ocorra, na SAP, o processo de escolarização que ainda não foi efetivado na sala regular. E dentro deste processo, um dos momentos diferenciados é a intervenção docente. Isto porque, na sala regular, esta relação com o aluno já pode mostrar sinais de desgaste, afinal, o estudante não conseguiu compreender seu professor, não conseguiu adaptar-se ao

processo e chegou à SAP. Por meio destas, observar as intervenções e/ou o papel de mediador das professoras tornou-se também importante.

Para realizar intervenções visando o sucesso do processo de escolarização dos alunos, entende-se a necessidade de direcionar estas intervenções ao que cada aluno realmente precise. Compreende-se assim, ser importante realizar atividades que possam favorecer as professoras a atuar diretamente nas necessidades do aluno. Observou-se, neste aspecto, diferenças entre as duas práticas pedagógicas contempladas pelas professoras das duas diferentes SAP observadas.

Na escola Paraíso, a professora Silvana mostrou realizar, no decorrer de suas aulas, pequenas anotações sobre seus alunos, fazer registros sobre possíveis dificuldades e aspectos em que poderia intervir. Não houve, em nenhum momento das observações, uma perspectiva individual, por meio de alguma atividade em que o aluno mostrasse o que já sabe e o que já apresenta de conhecimentos. As anotações realizadas, então, aos olhos do observador, não mostraram efetivar-se em momentos de intervenção. Isso porque, no andamento das aulas, visualizaram-se práticas idênticas para todos os alunos, repetindo-se pelos alunos as atividades durante o mesmo período.

Situação oposta ocorreu na escola Brilhante. Logo no primeiro dia de observação, verificou-se que a professora separou dois grupos de alunos. Ela mesma, sem haver nenhum questionamento por parte do pesquisador, explicou que faria uma sondagem com os alunos que estavam chegando à Sala de Apoio, e que já havia feito o mesmo exercício com o outro grupo, na aula anterior. As atividades de sondagem consistiram em identificação de palavras, sílabas, letras, enfim, qual a situação de desenvolvimento em que os alunos se encontravam, na perspectiva da professora, no processo de alfabetização.

Esta prática de sondagem mostrou-se incorporada à prática pedagógica da professora. Isso porque, durante o período de observação, mais alguns alunos foram chegando àquela Sala de Apoio Pedagógico, e pode-se observar que a professora realizou também com eles este processo. Aproxima-se, assim, da busca pelo nível de desenvolvimento real proposta por Vygotsky (2007) ao verificar o que os alunos já sabem.

Visualiza-se, nesta, um trabalho docente voltado a intervenções partindo do que a criança possa vir a fazer e que já realiza com o auxílio de outros. Realizar ou não um diagnóstico inicial ou sondagem, é opção do professor, aqui, no caso,

professoras. E, mesmo no caso da opção por realizá-la, também a professora deve ter claro os pontos que deseja trabalhar, os objetivos que visa atingir. Quando realiza a sondagem e a partir desta embasa sua prática pedagógica, pode-se priorizar uma intervenção prospectiva.

Baseando-se nos possíveis conhecimentos analisados nos diagnósticos, a professora pode atuar, conscientemente, num processo de mediação, torna-se mediadora entre conhecimento e aluno, mediante suas intervenções. Como professora mediadora, seleciona atividades que permitam ao aluno continuar seu desenvolvimento avançando em relação ao que já sabem em direção ao que estão próximos a adquirir. Logo, provém a necessidade de buscar conhecer os alunos. Aguiar aponta (2006, p.121), “ser o professor o principal mediador do desenvolvimento de seus alunos, seus conhecimentos, sua forma de pensar e interagir com os conteúdos apresentados. Isso porque a mediação do professor é qualitativamente superior à mediação feita pelos outros membros da cultura”. Sua ênfase para que a mediação realizada pelo professor deva ser superior a outras pessoas da cultura em que o estudante se encontra revela a importância da intencionalidade que deve existir para se configurar uma prática pedagógica na apropriação dos conhecimentos histórico culturais adquiridos. Para Bernardes (2012, p.80) “assim, a atividade de ensino, executada de forma consciente e com a finalidade de promover a transformação no processo de humanização dos estudantes, determina os seus meios – as ações e operações realizadas na prática pedagógica”.

Tardif (2009) demonstra em seus estudos variáveis que influenciam nas condições de trabalho docente e que, por conseguinte, também irão influenciar nas relações entre ensino e aprendizagem. Entre estes fatores, o que chama a atenção é o número de alunos em sala, que para ele, pode facilitar ou atrapalhar o trabalho docente.

Com relação ao número de alunos, a regulamentação para a sala regular prevê até 25 alunos nas salas em processo de alfabetização, enquanto que o direcionamento para a Sala de Apoio Pedagógico estabelece o máximo de 10 alunos (SEC, 2009, p.1)²⁸

²⁸ Neste caso, foi necessário trazer o documento de 2009, haja vista que o de 2013 não apresenta número de alunos por sala de apoio pedagógico.

Por meio das observações realizadas, podemos perceber que, ao longo dos encontros, o número de alunos na SAP da escola Paraíso ficou entre 2 e 9; e na escola Brilhante entre 2 e 6 alunos. Este número reduzido de alunos oferece justamente a oportunidade das professoras das salas de apoio realizar maior número de intervenções no decorrer das atividades, contemplando este momento junto a cada estudante em suas práticas pedagógicas.

Na escola Paraíso, observou-se que a professora demonstrou ter como prática pedagógica transmitir determinada atividade/exercício para seus alunos e, neste período em que estavam realizando a atividade, circulou entre as carteiras, realizando suas intervenções, como nas seguintes situações:

Cena 15: No início do mês de abril, e que a professora expressou realizar a cada início de mês, apresentou uma atividade com calendário. Esta atividade consiste em a professora entregar uma folha impressa com números até o 31, representando os dias. Também impressos na folha vão os nomes dos dias da semana, alternados. Os alunos devem recortar os números e os dias da semana e colar em ordem no caderno, primeiramente. Durante este processo de recorte e colagem, a professora circula por entre as carteiras e realiza pequenas conversas individuais, do tipo: “_ Este dia é mesmo depois do domingo? _ Será que assim dá para recortar? _ Que dia é hoje mesmo? _ A semana começa que dia?”

Este calendário, posteriormente, mostrou ser utilizado ao longo dos encontros, quando a professora pedia aos alunos para estes colocarem P caso estivessem ali presentes e F para os casos em que haviam faltado no encontro anterior. Configura-se, assim, uma prática apontada pela “Linhas Programáticas” (1994, p.20): “Para desenvolver a orientação temporal são sugeridas atividades que envolvam: (...) renovação cíclica de certos períodos (os dias da semana, os meses, as estações)”. A professora, questionada sobre a intenção na atividade, respondeu ter como objetivo trabalhar a percepção e a organização temporal.

Como prática de intervenção, entretanto, parece haver uma repetição mecanizada para os alunos, uma atividade ‘estéril’. Houve o recorte, a colagem, a visualização dos dias. Porém, os questionamentos individuais basearam-se nas mesmas condições para todos os alunos, parecendo desconsiderar sentidos diversos dados a esta atividade. Por exemplo, não se relacionou os diferentes dias do mês com atividades e datas específicas para cada estudante tais como aniversário, eventos religiosos e familiares. O calendário fica condicionado à

presença ou ausência na SAP. Perde-se assim a oportunidade de ampliar a função da leitura, escrita e demais marcações que condicionam e registram a vida de cada um com a que vive em sua sociedade letrada.

Cena 16: A professora separou os alunos em duplas. Entregou a cada dupla um jogo²⁹, e explicou a atividade para todos os alunos, posteriormente reexplicando para cada dupla sua atividade. Com os alunos realizando os jogos, passa a caminhar, parando em cada dupla, conversando com os alunos e realizando questionamentos tais como: “_ Que está escrito aqui? E que letra é esta? Quem está na vez? É este o lugar?”

Diante dos momentos de intervenção realizados pela professora, o pesquisador efetuou a seguinte pergunta a ela: “_Eu percebo que você gosta de fazer bastante intervenção, vai circulando e vai fazendo as intervenções. Esta é uma prática que você adotou há algum tempo? Você gosta de trabalhar neste estilo de intervenção?” A professora respondeu:

Eu acho que tem que fazer, não deixar só a criança fazer. Quanto mais você intervir, [...] No jogo, na construção ela ‘tá’ praticando. Se você deixar ela praticar errado ela vai fazer errado para sempre. Tem algumas coisas que eu não falo nada, como aquela do relógio, ou do tangram, eu não falo nada, ele tem que se tocar. Tem jogos novos que chegaram, eu vou dar as regras, eles vão ler e vão tentar jogar, vou intervir muito pouco.

Percebe-se, por meio da fala da professora Silvana, que os momentos de intervenção não são exatamente planejados, como podemos entender que se configurem em uma prática pedagógica consciente; entretanto, parecem acontecer oportunizando o aprendizado a partir dos acontecimentos da aula, num papel de mediação. Por outro lado, quando a professora cita “quanto mais você mostrar para ela, mais ela aprende”, entende-se seja próximo de uma maneira tradicional de trabalhar com a criança, como escreve Behrens (2011, p.43): “a metodologia na abordagem tradicional caracteriza-se enfaticamente pelas aulas expositivas e pelas demonstrações que o professor realiza perante a classe”. A concepção de ensino e aprendizagem está centrada no professor, e se este não se colocar à frente do processo, a criança não irá aprender, ou irá aprender errado, como sugere a

²⁹ Os seguintes jogos foram realizados: um de construir palavras só com vogais; outro relacionar o nome da cor, da fruta e de um objeto na cartela; um terceiro era de relacionar as peças com números e quantidades; e o último era relacionar a quantidade de peças com seu número correspondente, representado por animais.

professora quando cita “se você deixar ela praticar errado ela vai fazer errado para sempre”.

Pode-se compreender ainda, pela exposição realizada pela professora, que sua intervenção centra-se em extinguir o erro, entendendo-o como falhas no processo de (ou tentativa de) apropriação de conceitos por parte dos alunos. Mostra-se então, ocorrer o que Smolka (1985, p.25) cita quando “as crianças (...) revelam tentativas de aproximação e interpretação, levantando hipóteses e suposições o que não é considerado pela escola, pois essas tentativas implicam ‘erros’ e a escola não aceita erros”. Decorre, desta forma, também um movimento em que a professora aponta sua ação para uma atividade desconectada de um processo mediador, entre o desenvolvimento e o aluno, pois não demonstra atuar na zona de desenvolvimento proximal.

A professora da escola Brilhante, tendo na sala as mesas redondas para o trabalho com os alunos, aproveita este espaço para realizar constantes intervenções. Seu trabalho mostra-se próximo do acompanhado na escola Paraíso, em função de colocar-se mais próxima aos alunos, durante o próprio decorrer da atividade. Como podemos perceber nas situações:

Cena 17: Alunos acompanhavam um vídeo sobre a água, trazido pela professora. Em determinado momento, parou o vídeo, pegou um globo terrestre e perguntou: “_ Quem já viu isto aqui? Quem sabe o que é isto aqui?” Alunos respondem: “_ O planeta”. Professora “_ O nosso planeta”. “_ E o que é esta parte azul? O que representa esta parte em azul?” “_ Água” - respondem os alunos. Mais uma vez: “_ Estas partes coloridas, verde, amarelo, (indecifrável). E o que tem mais, água ou terra? Alunos ficam receosos, mas por fim respondem água. E ela prossegue: “_ Então nosso planeta, a maior parte é água”. “_ E onde é que a gente encontra água?”, “_ No rio” - responde um deles. “_ E onde mais?”. Como ninguém responde, continua: “_ Onde a gente vai final do ano, passar as férias?”. “_ Nas praias, cachoeira”, citam alguns alunos. “_ Quem já viu onde moram os pinguins? Quem já viu a Era do Gelo?”, e os alunos se animam, levantando a mão. “_Então, aquilo lá é água”, coloca a professora. Encerra recapitulando o que falaram, prosseguindo o vídeo.

Dentro desta atividade, e por meio desta intervenção, a professora procura contextualizar situações, iniciando com um globo terrestre, que alguns alunos pareciam não conhecer, e questionando locais que têm água, ouvindo o exposto

pelos alunos. Mostra-se, ainda de forma tímida, consentir espaço para os alunos colocarem sua vivência, seu conhecimento. Afasta-se, assim, do que afirma Zabala (1998, p.89) quando na “perspectiva denominada tradicional atribui aos professores o papel de transmissores do conhecimento”.

Nota-se também, em determinados momentos, ocorrer o silenciamento dos alunos. Parecem mostrar certo receio em responder, outras vezes não falam, não expõem sua opinião. Acredita-se que este silenciamento ainda decorre de sua experiência na sala regular, na qual não estão acostumados a serem protagonistas, a expor suas opiniões e ideias e que na qual o “aluno, por sua vez, deve interiorizar o conhecimento tal como lhe é apresentado, de maneira que as ações habituais são a repetição do que se tem que aprender e o exercício, entendido como cópia do modelo, até que seja capa de automatizá-lo” (ZABALA, 1998, p.89).

Cena 18: A professora entregou várias fichas para cada aluno, sendo que em cada ficha há uma sílaba. Pediu que cada um, organizadamente, vire a ficha e faça a leitura. Ela auxiliava no processo de leitura quando necessário. Seguindo a atividade, fez a leitura de algumas palavras (as quais havia formulado previamente em uma lista) e questionou quem possuía aquela sílaba, como no caso de “_ Quem tem bule, bu-le”?; Quem tem bode, bo-de?”. E assim prosseguiu com mais algumas palavras.

Com as observações destas intervenções, procurando compreender melhor este processo, o pesquisador aproveitou para questionar a professora sobre esta intervenção: “_ Eu reparei que você costuma sentar com eles e vai realizando as intervenções na hora. Isto é uma prática sua, você gosta de fazer isto, sempre faz?”

Resposta da professora:

Gosto sim, porque eu posso ver como eles pensam. Às vezes se eu vou corrigir, por exemplo, eu posso ver como eles pensam. Tem o João, por exemplo, que tem muita dificuldade no nh. Ele sempre troca pelo r, e hoje nós fizemos uma atividade em que eu ditei bolinho e ele escreveu boliro. Eu consigo assim ver como eles verbalizam, eles falam, eu consigo escutar e ver onde eles estão errando o som. Então, se eu estou junto com eles, to vendo como eles estão escrevendo, eu consigo perceber que recurso eles vão utilizar para sair daquela situação. Eu gosto de estar junto, de interferir, não sei se interfiro demais, mas gosto de estar ali.

Esta professora nos aponta, em sua fala, que suas intervenções também não são planejadas previamente; entretanto, estas se caracterizam como práticas pedagógicas ao se mostrarem intencionais. Deve-se considerar ainda o fato de que nem tudo em sala de aula pode ser previsto e planejado. Sua intervenção acontece

no momento em que os alunos estão internalizando algumas falas e conteúdos, estão realizando suas escritas, ou ainda pensando soluções para desafios propostos, como quando afirma “eu consigo perceber que recursos eles vão utilizar para sair daquela situação”.

Pode-se considerar assim ocorrer o que aponta Smolka (1985, p.43).

Quando a professora soletra as palavras e mostra as letras do alfabeto, ela está destacando, apontando, e nomeando elementos do conhecimento para a criança, e indicando uma forma de organização deste conhecimento. Quando a criança fala, pergunta ou escreve, é ela quem aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo. Nessa relação, o conhecimento se constrói.

Durante o período de observação, percebeu-se que a relação de proximidade e preocupação professora-alunos acontece sempre, em todas as aulas. Também pela fala das professoras, nota-se a importância e a valorização que este momento recebe, pois procuram, nestas ocasiões, perceber o que o aluno vem desenvolvendo e para qual direção demonstra estar caminhando. Não apontam, todavia, intervenções planejadas, mas as realizam como parte de seu trabalho docente, já incorporado ao seu cotidiano escolar. Esta realização diária mostra o quão importante se faz, para o professor, poder acompanhar seu estudante passo a passo, algo que só é realizado com sucesso quando o número de estudantes em sala é pequeno.

3.5 Conteúdos da sala de apoio pedagógico: diminui a tensão, mantém-se o silenciamento?

Conforme citam Behrens (2011), Zabala (1998) e Rockwell e Mercado (1999), o modelo tradicional de escola vem sendo conduzido pela transmissão de conteúdos, que necessitam ser ministrados aos alunos. Uma espécie de “carga”, sobre a qual os professores das salas regulares devam concentrar-se, ignorando/desconhecendo a aprendizagem individual de seus alunos. Centrados neste modelo, o professor acaba por criar um “padrão” de aluno, um aluno “médio”, de forma a efetivar-se a sua demanda de conteúdos. Este modelo aponta os alunos

que estão abaixo deste “médio”, e que assim são inseridos de forma marginal no processo de escolarização.

Na sala de apoio pedagógico, entretanto, nota-se que não há esta demanda por conteúdos curriculares, restringindo-se apenas a “melhorar significativamente a qualidade da aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (SEC, 2013, p.1).

A diminuição da tensão exercida pela demanda de conteúdos permite às professoras da SAP concentrar-se nos desafios apresentados por cada aluno, em especial na escrita e leitura, como apontam as diretrizes. Percebe-se, assim, haver uma prática pedagógica voltada a estes desafios, porém num ritmo diferenciado da sala regular, sendo este enfatizado pela professora, como nas seguintes situações:

Cena 19: A professora Silvana estava arrumando os alunos em determinados lugares, um mais para um lado, outro de frente para o quadro-negro etc. Um dos alunos se antecipou e iniciou a arrumação antes da professora fazê-la. Ela então agiu assim: “- Calma, tô chegando. Calma, calma, calma. Lembra que aqui é tudo bem devagar, bemmmm devagar” (ênfase no bem).

Cena 20: Em outra ocasião, passou uma atividade para os alunos fazerem no caderno. Antes, explicou: “_ Agora, no caderno, vamos escrever Joinville. Vamos fazer bem devagar. JO-IN-VI- LLE. Não tenho pressa”.

Pela fala da professora, constata-se existir esta ênfase no tempo, porém um tempo que mostra ser diferenciado. Aos alunos agora é exposto que não necessitam resolver tudo de forma rápida, como em sala regular. Dialogando com Rockwell e Mercado (1999, p.16) quando cita que “la norma escolar vincula el tiempo mas bien a la disciplina que requiere la organizacion del trabajo escolar, pero su efecto em la vida cotidiana de la escuela suele mas formal que real, em virtud de que El uso del tiempo se regula diferencialmente, segun la actividad em proceso³⁰”.

Porém, outras situações mostraram-se contraditórias a esta situação. Se em alguns momentos a professora pedia calma, mostrando enfatizar um tempo que poderia ser bem aproveitado, em outros a situação se inverte:

Cena 21: A atividade consistia em recortar e colar o calendário, já exposta em outra passagem. A professora avisou para fazerem com calma “_ Começa hoje, se a

³⁰ “A norma escolar vincula o tempo a disciplina que requer a organização do trabalho escolar, mas seu efeito na vida cotidiana da escola geralmente é mais formal que real, em virtude de que o uso do tempo se regula diferente, segundo a atividade que está em processo”. Tradução livre.

gente não terminar, termina quarta-feira (próxima aula), não tenha pressa, aqui é devagar, é cheiroso, é gostoso”. Depois disso, um dos alunos está num ritmo que ela considera lento, e avisou: “_ Juca, você ‘tá’ recortando muito pequenininho. Corta rapidinho. E ó, seu eu fosse você, já ia colando”.

Numa mesma atividade, percebe-se que não houve, por parte da professora, a consideração pela existência de outro ritmo de trabalho. O aluno que mostrou realizar a atividade de forma mais lenta que o esperado por ela, foi solicitado a se apressar. Embora não haja a pressão por um conteúdo específico, parece não existir o tempo do aluno, o tempo que ele necessita para realizar a atividade, para interagir-se do que vinha realizando, recaindo numa prática mecânica e esvaziada. Desconsidera-se a afirmação de Cunha (2012, p.44) proposta ao professor, de que “é conveniente que as atividades sejam realizadas por meio de movimentos suaves, sem pressa, assim como o andar em sala, permitindo a observação e a concentração”.

Uma das funções da escola hoje é trabalhar com o sujeito de forma integral, contemplando diversos fatores. Libâneo (2012) cita, entre eles, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos e afirma que “uma atividade pedagógica somente é pedagógica se ela mobiliza as ações mentais dos sujeitos, visando à ampliação de suas capacidades cognitivas e à formação de sua personalidade global”. O modelo tradicional de escola tem favorecido, todavia, que o sujeito seja visto somente pelo seu aspecto cognitivo, ignorando sua totalidade, enquanto ser complexo e multideterminado.

Dentro do modelo tradicional de escola, expondo a sala regular, percebe-se as capacidades cognitivas quando aos alunos não é permitido exporem seus processos histórico-culturais, impedindo-os de fazer colocações ou debates ao longo da aula; o processo de ensino fica centralizado e restrito aos conhecimentos trazidos pelo professor. O silenciamento é mais do que literal, passando a ser também excludente. As práticas não apenas discriminam e excluem, mas emudecem e calam (SMOLKA, 1985, p.16). Com isso, qualquer tentativa de conversa dos alunos com outros alunos ou destes com o professor é frequentemente repreendida.

O espaço da SAP, apresentado para solucionar as dificuldades de aprendizagem que os estudantes “trazem” não contempla em suas regulamentações sobre um possível processo de abertura que possa ser dado aos alunos. Orienta os

professores a permitir a interação com “colegas e a intervenção direta do professor” (SEC, 2103, p.1), a um que fazer diferenciado.

Algumas práticas da escola Paraíso nos mostram:

Cena 22: Ao entregar a massa de modelar aos alunos, um revelou ter “um potão” em casa. Outros relataram também ter ou já ter brincado com e a professora diz: “_ Pronto”;

Cena 22: Na mesma atividade, ao movimentar a massa fazendo uma ‘cobrinha’, um aluno, realizando a atividade, disse: “_ Tô fazendo na verdade um” e antes de completar a professora avisou: “_ Tá bom, amor, agora a mãozinha trabalhando e a boquinha fechada, olhando para você e o que você ‘tá’ fazendo”.

Cena 23: Professora entregou os cadernos, pediu para os alunos abrirem no calendário que possuem e colocar P. Estes passaram a falar sobre os dias, “domingo fiz isto, ontem fiz aquilo” como se estivessem se situando no tempo. Este foi o único direcionamento que receberam, e conversam sobre outros temas, como desenhos e a aula que tiveram, inclusive os que já terminaram de “colocar o P”. A professora avisou: “_ Pronto, vamos parar de conversar e vamos trabalhar”.

Acredita-se, diante da observação destas passagens, estarmos distantes do que Stainback e Stainback (1999, p.22) apontam como “aprendizagem cooperativa, o componente de ensino, que está relacionado à criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula em que alunos com vários interesses e habilidades podem atingir seu potencial”. Isso porque não são permitidos os variados interesses. Não parece utilizar-se o conhecimento e as experiências que os alunos trazem, os sentidos com que representam as atividades efetuadas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DA SALA DE APOIO PEDAGÓGICO

Ao iniciar o período de efetiva observação, esperava-se encontrar no espaço da sala de apoio pedagógico um ambiente que, mesmo estando no espaço escolar, se caracterizasse por oferecer instrumentos, recursos e práticas diferentes das tradicionais realizadas na escola. Esta expectativa criou-se pela hipótese de que, sendo a SAP espaço próprio para incluir aqueles que se encontram à margem no processo de escolarização na própria escola, oportunidades seriam ofertadas para uma real inclusão.

Ao investigar as práticas pedagógicas das professoras da sala de apoio pedagógico, entretanto, o que se notou não foram radicalidades. Existem semelhanças e diferenças entre as práticas pedagógicas de sala regular e da SAP. Entende-se que um dos aspectos que favoreçam que as práticas sejam semelhantes é que essas professoras também trabalham na sala regular. Outro ponto é que não há um processo de formação continuada em serviço que promova reflexões sobre o que é trabalhar na SAP, em especial considerando a história escolar destes estudantes que ali chegam. De qualquer forma, o número reduzido é um fator que promove possibilidades de intervenções diferenciadas em relação às necessidades e idiosincrasias de cada aluno.

Nas salas investigadas, se pode perceber condições de trabalho distintas. Uma delas encontrava-se em local silencioso, com espaço próprio, bem iluminado e a outra em local com barulho, pouco espaço e materiais. Estas condições não se colocaram como empecilho para a professora Raquel fazer o que acredita ser condizente para seus alunos. Este fato demonstra que apesar das condições materiais serem muito importantes para o trabalho docente, a professora/professor é central na educação fundamental.

Ambas SAP contam com recursos pedagógicos variados, embora uma seja mais completa (inclusive com dois computadores à disposição da professora e dos alunos). As professoras pesquisadas, Silvana e Raquel, procuram utilizar-se destes recursos pedagógicos, que acreditam poder favorecer suas ações para efetivar a aprendizagem dos estudantes: massa de modelar, jogos pedagógicos, vídeos, quadro-calendário, quebra-cabeças. Utilizar recursos diferenciados pode fazer parte

do cotidiano de qualquer docente da escola, mas em muitas ocasiões são deixados de lado em detrimento da utilização recorrente de cadernos, livros ou ainda cartilhas. Entende-se que isto se dá devido às pressões por índices, aprovações e aquisição de conteúdos específicos, estando relacionado ainda com o não saber como lidar com materiais diferenciados. Contudo, acredita-se que o aprendizado por meio de diferentes estratégias aumenta as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, que poderiam nem precisar de um local específico, caso tivessem acesso a elas na sala regular.

Em suas ações, assim como em suas falas, as professoras observadas apontaram estar implicadas na aprendizagem dos estudantes, procuram inovar, buscam outros recursos além dos disponíveis. No entanto, seu trabalho docente ainda é cooptado pela concepção de alfabetização que utiliza a leitura e escrita artificializadas, afastadas de um contexto de letramento.

Ao serem questionadas dos motivos que embasam tais ações, ou de como se apropriam de determinadas práticas, ambas relataram apoiar-se na experiência que possuem em sala de aula regular, na SAP e na formação que tiveram e estão tendo. Evidencia-se em suas falas que as formações continuadas, pouco ou nada trouxeram com relação à alfabetização e letramento, bem como sobre quais deliberações tomar para uma relação de ensino e aprendizagem efetivamente diferenciada do contexto de sala regular, para minimizar esta inclusão marginal dentro das escolas, afinal, conforme Canário (1994 *apud* FORMOSINHO, 2009, p.301) “professores e escolas mudam ao mesmo tempo, num processo que é interativo”.

As professoras observadas em suas práticas pedagógicas confrontam-se diariamente com questionamentos, com dúvidas e anseios que buscam responder por meio de suas ações, embasadas em situações vividas ou em orientações recebidas. De acordo com Sacristán (1998, p.33), “a ação tem um significado para quem age e, sem considerá-lo, não podemos explicá-la externamente. O sentido que as ações têm para o agente dota de forma sua vida e nos constitui como pessoas, de modo que reconhecemos que temos uma identidade em relação ao que acreditamos e o que nos leva a agir”.

Aponta-se, assim, um cenário que fundamenta a importância do desenvolvimento profissional, em sua formação inicial e continuada, e de um suporte

teórico e prático que possa direcionar o trabalho docente por novos caminhos, permitindo ao professor realizar sua função a partir de uma práxis pedagógica.

Compreende-se que ampliar a pesquisa, bem como o tempo de observação e o número de sujeitos investigados, faz-se importante para constituir um olhar mais abrangente sobre as práticas pedagógicas e sua realidade na sala de apoio pedagógico. Encerrando por ora este estudo, acredita-se que o trabalho docente carece da práxis, de diálogos, de trocas de experiências, pois pode-se comprovar como a docência ainda é realizada de forma solitária e individual. Pouco ou nenhuma assistência é fornecida às professoras, no sentido de direcionamentos e suportes teóricos, que possam favorecê-las a uma relação de ensino-aprendizagem realmente inclusiva.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de (org.). **Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica**: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AMBROSETTI, Neusa Banhara. O Eu e o Nós: trabalhando com a diversidade em sala de aula. *In*: ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pedagogia das Diferenças em Sala de Aula**. Campinas: Papyrus, 1999.

ANACHE, Alexandra Ayach e MARTINEZ, Albertina Mitjans. O Sujeito com Deficiência Mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. *In*: JESUS, Denise Meyrelles de *et al.* **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2009

ANDRÉ, Marli E.D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula**. Campinas: Papyrus, 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. 5ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações Simbólicas na Atividade Pedagógica** – contribuições da teoria historicocultural para o ensino e a aprendizagem. Curitiba: CRV, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico**. Secretaria de Educação Especial: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134414porb.pdf>>. Acesso em 23 fev. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/imprensa/noticias-de-governo/lei-torna-obrigatoria-matriculas-de-criancas-na-educacao-basica-aos-4-anos-a-partir-de-2016>. Acesso em: 15 de maio de 2013.

CANÁRIO, Rui. Centros de formação das associações de escolas: que futuro? *In*: FORMOSINHO, João. **Formação de Professores**: Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

CARDOSO, Kathleen de Araújo Lima. Sociopsicomotricidade Romain-Thiers. Disponível em www.crprj.org.br/mostra/.../sociopsicomotricidade-ramain-thiers.pdf . Acesso em 22 de setembro de 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUNHA, Eugenio. **Práticas Pedagógicas para a Inclusão e a Diversidade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

DI NUCCI, Eliane Porto. Alfabetizar Letrando... um desafio para o professor! *In*: LEITE, Sergio Antonio da Silva *et al.* **Alfabetização e Letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi, 2008.

ESCABORA, Carina. **Sala de Apoio Pedagógico**: os sentidos e significados construídos no município de Barueri – SP. 195fls. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica – São Paulo.

FORMOSINHO, João. **Formação de Professores**: Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FRANCO, Marco Antonio Melo. **Construindo o Espaço da Oralidade em Sala de Aula**. Curitiba: CRV, 2010.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernardete; ANDRÊ, Marli E.D.A. A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian e PFAFF, Nicole. **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GEER, Blanche. Ensinar. *In*: GRACIO, Sergio e STOER, Stephen. **Sociologia da Educação II – A Construção Social das Práticas Educativas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010. Disponível em http://www.ibge.gov.br/english/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf - acesso em 20/04/2013.

KOERNER, Rosana Mara. **Entre Saberes e Fazer na Alfabetização**: o ato de mediar do professor alfabetizador. Curitiba: CRV, 2010.

LEITE, Sergio Antonio da Silva. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. *In*: _____ *et al.* **Alfabetização e Letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Ensinar e Aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. *In*: LIBÂNEO, José Carlos e ALVES, Nilda (orgs.) **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 2003.

MOLINA, Alexandra da Silva. O erro e as práticas pedagógicas: uma análise sociointeracionista. *In*: LEITE, Sergio Antonio da Silva. **Alfabetização e Letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi, 2008.

MOTA, Ana Beatriz Gama da. Alfabetização e Letramento: as concepções e as práticas educativas de uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental. 156 fls. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. Mediações Simbólicas na Atividade Pedagógica. *In*: BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações Simbólicas na Atividade Pedagógica** – contribuições da teoria historicocultural para o ensino e a aprendizagem. Curitiba: CRV, 2012.

OLIVEIRA, Martha Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento**. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2009.

RIEMANN, G. A Reintegração da pesquisa qualitativa na formação de pedagogos sociais: etnógrafos e educadores refletindo sobre seu próprio objeto. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROCKWELL, Elsie e MERCADO, Ruth. **La Escuela, lugar del trabajo docente**. Descripciones y debates. 3ª Ed. México: CIEA, 1999.

ROPELATO, Carla Clauber da Silva. A Fabricação da Anormalidade no Cotidiano Escolar. 102 fls. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí.

ROSSKAMP, Solange. Sala de Apoio Pedagógico: o coração da escola. 125 fls. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville. Joinville.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Normatiza a implementação e o funcionamento da Sala de Apoio Pedagógico nas Unidades Escolares da Rede Municipal**. (2009). Disponível em: <www.joinville.sc.gov.br>. Acesso em: 18 de março de 2013.

_____. **Orientações para Organização e Funcionamento da Sala de Apoio Pedagógico em 2013**. Disponível em: <www.joinville.sc.gov.br>. Acesso em: 18 de março de 2013.

SILVA, Edileuza Fernandes da. **A prática pedagógica de professoras de Educação Básica**: entre a criação e a imitação. 30º Encontro Anual, Anped, 2007. Disponível em < <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT04-2735--Int.pdf>> acesso em 13/06/2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A Criança na Fase Inicial da Escrita**: a alfabetização como processo discursivo. Campinas: Cortez, 1996.

SOUZA, E.M. **Problemas de Aprendizagem**: crianças de 8 a 11 anos. Bauru: Edusc, 1996.

SCHULZE, Mariana Datria. **Todo Apoio que o Professor Recebe de Fora é Bem Vindo**: salas de apoio pedagógico e suas implicações no trabalho docente. 136 fls. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville. Joinville.

TARDIF, Maurice. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TFOUNI, Leda Veridiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2006.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem – Vygotsky**. 3ª Ed. Brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YOUNG, Michael. Para Que Servem as Escolas? Revista Educação e Sociedade, vol. 28. P.1287-1302. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa** – como ensinar. Porto Alegre: Artmed 1998.

ANEXOS

ANEXO A – Portaria Nº 111-GAB-2009



Secretaria de Educação

PORTARIA Nº 111-GAB-2009

NORMATIZA A IMPLEMENTAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DA SALA DE APOIO PEDAGÓGICO NAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL

O Secretário de Educação, no uso de suas atribuições legais,

RESOLVE:

Artigo 1º. Fica instituída, temporariamente, a Sala de Apoio Pedagógico nas unidades escolares onde:

- I - o índice de reprovação no ano anterior, nas classes do 2º ano, ficou acima de 10%;
- II - o número de alunos nas classes de 2º ano ultrapassa a quantidade prevista no Regimento;
- III - há muitos alunos defasados idade-série;
- IV - o IDEB nas séries iniciais está abaixo da média da rede municipal de Joinville;
- V - muitos alunos apresentam dificuldades na leitura e na escrita nas classes do 3º, 4º e 5º anos.

Artigo 2º. A Sala de Apoio Pedagógico é destinada aos alunos do 2º ao 5º ano que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, focalizando em especial:

- I - a urgência de uma ação direcionada para o processo de alfabetização e letramento dos alunos matriculados no 2º ano;
- II - para alunos matriculados no 3º, 4º e 5º anos que vieram transferidos de outras unidades escolares que não estão alfabetizados;

Parágrafo Único - Os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e todos os que frequentam os Centros de Apoio Pedagógico - CEAPE's, não deverão ser atendidos na Sala de Apoio Pedagógico da unidade escolar.

Rua Itajaí, 390 Centro - 89201-090 - Joinville/SC

Tel: (47) 3431-3000/3038 - Fax: (47) 3433-1122 E-mail: educacao@joinville.sc.gov.br
www.joinville.sc.gov.br

*o Comp
 Acordo
 indutivo
 negociado
 Prof. de
 classe
 regular*

(Folha 2, Portaria nº 111-GAB, de 21/5/2009)

Artigo 3º. O funcionamento da Sala de Apoio Pedagógico obedecerá os seguintes critérios:

- I - o aluno frequentará a Sala de Apoio Pedagógico no contraturno das aulas regulares;
- II - a Sala funcionará de 2ª a 6ª feira, desde o início do ano letivo;
- III - os alunos serão agrupados de acordo com suas dificuldades de aprendizagem;
- IV - grupos temporários de alunos da mesma turma ou turmas distintas;
- V - cada grupo frequentará a Sala, no mínimo 4 horas semanais;
- VI - os grupos terão no máximo 10 alunos.

Parágrafo Único - Não será permitido o atendimento de alunos no mesmo horário de aula da classe regular.

Artigo 4º. A escolha do professor deve ser criteriosa e levar em conta:

- I - competência e comprometimento profissional;
- II - conhecimento dos processos de aprendizagem dos alunos, dos conteúdos de Língua Portuguesa que têm lugar na alfabetização;
- III - experiência e reconhecimento como professor alfabetizador bem sucedido;
- IV - interesse em trabalhar com alunos com dificuldade de aprendizagem;
- V - crença de que todo aluno é capaz de aprender;
- VI - concepção de ensino e aprendizagem, de acordo com as diretrizes da Secretaria de Educação;
- VII - domínio de conhecimentos didáticos em alfabetização;
- VIII - disponibilidade em organizar o espaço e organizar racionalmente o tempo;
- IX - capacidade em identificar problemas e buscar soluções;
- X - mobilização do professor para garantir a frequência dos alunos.

Parágrafo Único - Não será permitida a designação de professor:

- I - sem o perfil adequado;
- II - para complementação da carga horária;
- III - que exceda 40 horas semanais de trabalho.

Artigo 5º. A organização do ambiente da Sala deve criar condições facilitadoras para aprendizagem, assegurando:

- I - carteiras e mesas distribuídas de acordo com as necessidades e a variedade de atividades, evitando-se o modelo tradicional;
- II - paredes utilizadas como espaços funcionais a serviço da expressão e das aprendizagens dos alunos, sempre em evolução, transformação e renovação;
- III - organização de recanto ou armário com inúmeros materiais e jogos didáticos;

④
P

(Folha 3, Portaria n° 111-GAB, de 21/5/2009)

IV - textos funcionais da sala tais como: quadro de frequência, listas e textos que servem de referência para os alunos.

V - alfabeto móvel;

VI - material dourado;

VII - livros de histórias infantis;

VIII - *softwares* educacionais.

Artigo 6°. O Planejamento deve estar em consonância com o Programa de Ensino e de acordo com as competências e habilidades previstas, estabelecendo que:

I - o planejamento deve estar de acordo com os conteúdos trabalhados em sala e com as necessidades de aprendizagem de cada grupo ou de cada aluno;

II - a prática pedagógica deve ser diferenciada da prática desenvolvida na sala do ensino regular;

III - as situações de aprendizagem devem ser sistematizadas para que o aluno reflita sobre o sistema de escrita;

IV - todas as estratégias utilizadas deverão ter como ponto de partida a utilização de material pedagógico, tais como alfabeto móvel e jogos que devem ser renovados constantemente;

V - registro ao final das atividades.

Parágrafo Único - Exercícios mimeografados, fotocópias e atividades mecânicas devem ser evitados.

Artigo 7°. O acompanhamento dos alunos será mensal, utilizando os seguintes instrumentos:

I - ficha de frequência dos alunos, em forma de cartaz, afixado na sala de aula, onde o próprio aluno pode assinalar a sua presença;

II - ficha de escrita, onde o professor registra mensalmente os níveis de escrita dos alunos;

III - pasta com a evolução da escrita dos alunos;

IV - registro dos alunos atendidos, dispensados, desistentes, transferidos e faltosos.

Artigo 8°. O supervisor da unidade escolar acompanhará sistematicamente a Sala:

I - observando o desempenho do professor e orientando-o em suas dificuldades;

II - diagnosticando as necessidades de aprendizagem e a evolução da escrita dos alunos;

III - auxiliando o professor no planejamento de situações de aprendizagem que correspondam as reais dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de aprendizagem.

(Folha 4, Portaria nº 111-GAB, de 21/5/2009)

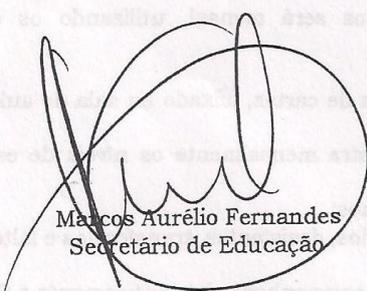
- IV - estabelecendo metas junto ao professor para o sucesso de cada grupo e de cada aluno;
- V - analisando os resultados e propondo medidas corretivas se necessário;
- VI - consolidando os resultados;
- VII - contatando com os pais, ou responsáveis, para o repasse do quadro evolutivo.

Artigo 9º. Cabe ao diretor:

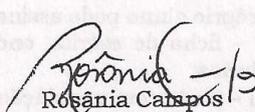
- I - garantir a escolha de profissional com perfil adequado para assumir a Sala;
- II - avaliar, constantemente, o processo e os resultados de desempenho e frequência dos alunos;
- III - responsabilizar-se pela implementação das diretrizes estabelecidas nesta Portaria.
- IV - conscientizar os pais da importância da frequência.

Artigo 10. Esta Portaria entra em vigor na data de sua assinatura.

Joinville, 21 de maio de 2009.



Marcos Aurélio Fernandes
 Secretário de Educação



Rosânia Campos
 Gerente da Unidade de Gestão de Ensino

Anexo B “Organizações 2013”

Secretaria de Educação
Gerência de Ensino

Para: Diretores, Supervisores e Professores da Sala de Apoio Pedagógico

Orientações para organização e funcionamento da Sala de Apoio em 2013

1. Objetivo Número Um:

O objetivo número um da Sala de Apoio Pedagógico é contribuir para que os alunos com necessidades de aprendizagem possam aprender a LER e a ESCREVER com eficiência. Melhorar significativamente a qualidade da aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente dos alunos dos 2º e 3º anos quando se consolida a apropriação do sistema de escrita.

2. Prática pedagógica significativa:

A eficiência das aprendizagens depende do domínio que os alunos têm sobre as atividades que desenvolvem: o que estas significam para eles, como se apresentam as tarefas, como organizam o seu tempo, o espaço e os recursos. Além disso, o clima afetivo e também a valorização, o apoio e o entusiasmo com que o trabalho se realiza.

3. A importância da intervenção do professor e da interação com os colegas:

Os alunos aprendem fazendo, dialogando e interagindo entre eles, o que se torna possível com o papel do professor que é de mediador e facilitador dos processos de aprendizagem. Por meio de estratégias construtivistas, com o apoio dos colegas e a intervenção direta do professor, os alunos descobrem diferentes formas e maneiras de construir as competências necessárias para a sua leitura e escrita...

4. Alfabetização a partir do texto:

Iniciar ou consolidar o processo de alfabetização e letramento sempre a partir de textos completos, contextualizados. É preciso que os alunos, tanto para ler quanto para escrever sejam confrontados, desde cedo (em qualquer idade), com textos autênticos, completos (não com frases, sílabas ou letra isoladas), funcionando em situações reais de uso.

5. Ambiente da Sala de Apoio:

O ambiente da Sala de Apoio deve criar condições facilitadoras para as aprendizagens, promovendo um espaço acolhedor, livre e dinâmico:

- Mesas e cadeiras distribuídas de acordo com as necessidades e variedade das atividades.
- Paredes como espaços funcionais a serviço da expressão das aprendizagens.
- Quadro de frequência dos alunos, em forma de cartaz, afixado na parede.
- Quadro de livros/textos lidos
- Cantinho da Leitura: com livros de literatura de ótima qualidade, textos adequados, jornais, gibis, revistas e outros suportes...
- Cantinho do Mercado: onde os alunos brincam de vender e comprar produtos, lendo os rótulos e a embalagens.
- Cantinho dos Jogos (Jogoteca) inúmeros jogos de alfabetização, de Matemática e outros...

Observação: Renovar mensalmente o material e as estratégias de aprendizagem.

6. A utilização de recursos tecnológicos:

A tecnologia está disponível na maioria das escolas. O uso do computador, internet, vídeos são recursos facilitadores da aprendizagem desde que o professor tenha domínio sobre o uso do computador, que as atividades tenham função pedagógica e que sejam previamente planejadas...

OBS: Os computadores da POSITIVO INFORMÁTICA estão na garantia até setembro de 2013.

7. A aprendizagem da Leitura:

Construir as competências necessárias para a leitura de diversos gêneros textuais. Trabalhar com sequências didáticas, planejando o que fazer antes, durante e depois da leitura. Lembrar que sempre devem existir os objetivos que guiam a leitura e que os mesmos devem estar claros para os alunos.

8. Organização e funcionamento da Sala de Apoio Pedagógico em 2013:

Toda a organização e funcionamento da Sala de Apoio devem seguir, rigorosamente, as diretrizes estabelecidas na Portaria nº 111, de 21 de maio de 2009 e as orientações da Secretaria de Educação.

- 8.1 No Conselho de Classe do terceiro bimestre deverão ser formados os grupos de alunos que freqüentarão a Sala de Apoio em 2013, observando os critérios e prioridades.
- 8.2 Os professores da sala regular devem registrar na Ficha de Encaminhamento as dificuldades dos alunos.
- 8.3 As aulas na Sala de Apoio iniciarão no dia 25 de fevereiro de 2013
- 8.4 No período de 18 a 22 de fevereiro preparar a sala para receber os alunos, elaborar jogos e materiais didáticos fazer planejamento, preparar e realizar reunião com pais, pesquisar, estudar...
- 8.5 As aulas atividades continuarão sendo na 4ª feira
- 8.6 Podem ser formados grupos de alunos dos 6º, 7º ano para alunos que foram aprovados sem as habilidades e competências previstas até o 5º ano.
- 8.7 Manter registros em dia de reuniões de pais, termo de compromisso, de atividades, desistência, dispensados, etc

9. Formação Continuada:

Em 2013 continuar participando de encontros e oficinas propostas pela Secretaria de Educação.

10. Responsabilização:

O êxito e a eficiência da Sala de Apoio dependem da responsabilização e do trabalho integrado de professores, diretores, supervisores, orientadores educacionais... A aprendizagem de todos os alunos e, principalmente dos que apresentam necessidades de aprendizagem é meta da Secretaria de Educação e das unidades escolares.

Raquel Alves dos Santos de Queiroz
Gerente da Gestão de Ensino

Ivete Marasca
Coordenadora do EF

Dalva Maria Alves
Supervisora de Ensino

APÊNDICE

Balanço de Produção³¹
Banco Capes – Teses

Autor	Título	Objetivo	Metodologia
Fernando Cesar de Carvalho Moraes 2010 - UFMS	Educação Física Escolar e o Aluno com Deficiência: um estudo da prática pedagógica dos professores	Investigar as práticas pedagógicas de professores de Educação Física que ministram aulas no ensino fundamental para classes comuns com deficiência	Etnográfica, utilizando como instrumentos de investigação a observação, a entrevista e a análise de documento
Claudia Aparecida Stefane 2003 - UFSCar	Professores de Educação Física: Diversidade e Práticas Pedagógicas	Analisar as formas de enfrentamento dos docentes de Educação Física frente a situações que os envolviam	Questionário e entrevista – 35 sujeitos.
Análise de Jesus da Silva 2007 - UFMG	Jovens Estudantes Pobres: significados atribuídos às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores	Investigar significados atribuídos por jovens estudantes a práticas de seus professores consideradas práticas pedagógicas inovadoras	Pesquisa qualitativa – entrevistas individuais e coletivas, observação de aulas e documentos

Banco Capes – Dissertações

Autor	Título	Objetivo	Metodologia
Adriana Watanabe 2008 - USP	Aprendizagem Escolar na Sala de Apoio Pedagógico: uma experiência pedagógica baseada nos pressupostos construtivistas	Elaborar e experimentar uma proposta de intervenção colaborativa junto à professora da SAP; analisar, criticamente, seu envolvimento.	Pesquisa-ação: um semestre; planejamento, organização, avaliação e acompanhamento de uma professora
Ana Paula de Quadros Coquemala – Tuiuti - 2008	Contribuições da Educação Física na Formação Humana: práticas pedagógicas no Ensino	Discutir as práticas pedagógicas em Educação Física e sua contribuição na formação.	Qualitativo: aplicação de questionários; observação de aulas e análise de documentos

³¹ Alguns trabalhos não foi possível precisar seu objetivo e/ou metodologia, por isso foi deixando em branco.

	Fundamental		
Abel Gustavo Garay Gonzales 2012 - UFSCar	Bases Conceituais da Teoria Histórico Cultural: implicações nas práticas pedagógicas	Analisar e explicitar as bases conceituais da teoria histórico cultural e suas implicações diretas nas práticas pedagógicas	Bibliográfica
Teresa do Carmo Ferrari Bedendi 2003 - Unicamp	Resistência e Práticas Pedagógicas	Analisar como as reformas educacionais são recebidas e interpretadas no cotidiano escolar	Qualitativa
Ana Cristina Sofiati Teixeira 2011 – PUC RS	Boas Práticas Pedagógicas: dilemas e transformações de educadores e educandos do Projovem Urbano	Analisar os fatores que possibilitam mudanças transformadoras nos educadores e educandos	Qualitativa – descritiva Pesquisa participante
Carina Escabora 2006 – PUC SP	Sala de Apoio Pedagógico – os sentidos e os significados construídos no município de Barueri	Estudar os sentidos e os significados construídos no município de Barueri	Qualitativa – entrevistas semi-estruturada; observação empírica e questionário de perguntas abertas
Mariana Datria Schulze 2012 - Univille	Todo Apoio que o Professor Recebe de Fora é Bem Vindo:SAP e sua implicação no trabalho docente	Compreender que implicações o encaminhamento e a frequência de estudantes nas salas de apoio pedagógico possuem na concepção e no trabalho de professores das salas regulares	Questionários
Ana Beatriz Gama da Mota 2011 - UNESP	Alfabetização e Letramento: as concepções e as práticas educativas de uma professora do 2º ano do EF	Analisar se há correlação entre as concepções teóricas e as práticas educativas de ensino em alfabetização e letramento	Estudo de caso
Carla Clauber da Silva	A Fabricação da Anormalidade no	Investigar os sentidos/efeitos que	

Ropelato	Cotidiano Escolar	o processo de normalização produz às subjetividades dos alunos das séries iniciais da Rede Municipal de Joinville	
----------	-------------------	---	--

Banco de Dados Scielo

Autor	Título	Objetivo	Metodologia
Eliana Borges Correia de Albuquerque Artur Gomes de Morais	As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?	Analisar como as práticas de ensino da leitura e da escrita se concretizam atualmente na etapa de alfabetização inicial	
Agnela da Silva Giusta	Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas	Discutir as concepções de aprendizagem	
Daniel Marcon Amândio Braga dos Santos Graça Juarez Vieira do Nascimento	Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores	Apresentar e discutir alguns critérios que subsidiem os programas de formação inicial em Educação Física	
Maria Elisa Caputo Ferreira	O Enigma da Inclusão: da intenção às práticas pedagógicas	Verificar os procedimentos adotados, adaptados ou transformados pela Instituição ao buscar inserir crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular	Observações
Monica Urroz Sanchotene Vicente Molina Neto	Práticas Pedagógicas: entre a reprodução e a reflexão	compreender a constituição das práticas pedagógicas através das teorias da ação	Estudo de caso

ANPED
GT 4

Autor	Título	Objetivo	Metodologia
Edileuza Fernandes da Silva Anped 30º	A Prática Pedagógica de Professores da Educação Básica: entre a criação e a imitação	Analisar as práticas pedagógicas de quatro professoras atuantes nos anos iniciais da educação básica	
Maria Goretti Quintiliano Carvalho Anped 33º	Concepções e Práticas na escola sobre a dificuldade de aprendizagem	Discutir a participação do professor na relação que o aluno diagnosticado com dificuldades de aprendizagem estabelece com o conhecimento	Observações e entrevista semi-estruturadas
Análise de Jesus da Silva Anped 30º	Didática da Partilha de Saberes com Jovens	Investigar significados atribuídos por jovens estudantes a práticas de seus professores consideradas práticas pedagógicas inovadoras	Pesquisa qualitativa – entrevistas individuais e coletivas, observação de aulas e documentos
Lenilda Rego Albuquerque de Faria Maria Isabel de Almeida Anped 33º	Didática: questões de método e teoria	Problematizar como as questões de método e teoria rebatem no modo de pensar e fazer da atividade educativa	
Eliane Gomes da Silva Anped 31º	Educação (Física) Infantil: relações comunicativas como processo pedagógico	Travar um diálogo introdutório com a Pedagogia e Sociologia da Infância, e com a Fenomenologia e Semiótica de C. S. Peirce	Método abduutivo/indutivo
Maria Amélia Santoro Franco Anped 28º	A Práxis Pedagógica como instrumento de transformação da	Analisar a dificuldade para a compreensão dos processos de	

	prática docente	formação da identidade profissional dos coordenadores pedagógicos	
Cleoni Maria Barbosa Fernandes Anped 26º	Refletindo sobre uma travessia de pesquisa: práticas pedagógicas em movimento		
Maria Celeste de Jesus Mendes Anped 31º	Professoras Bem-Sucedidas: saberes e práticas significativas	Investigar a prática docente bem-sucedida; colaborar com a epistemologia da prática profissional	Questionário e entrevista semi-estruturada
Veleida Anahi da Silva Anped 29º	Relação com o Saber na Aprendizagem Matemática: pesquisa de campo, uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas		Questionário aberto
Patricia H. S. Souza Patrício Anped 27º	São Deuses os Professores? do mito ao humano: práticas significativas de professores bem sucedidos	Analisar a prática	Entrevistas

GT 8

Autor	Título	Objetivo	Metodologia
Janine Marta Coelho Rodrigues Regeria Gaudencio do Rego Anped 28º	Diálogo sobre as práticas docentes: uma pesquisa em discussão	Sedimentar nossos estudos de base teórico-metodológica; identificar as concepções vigentes acerca de temas gerais em Educação	Questionário
Solange Aparecida de Oliveira Hoeller Anped 27º	Alfabetização: imaginário e práticas pedagógicas das professoras de primeiras séries do	Averiguar como o professor alfabetizador estrutura sua prática pedagógica	

	ensino fundamental do alto vale do Itajaí		

GT 10

Autor	Título	Objetivo	Metodologia
Eliana B. C Albuquerque Andrea T. B Ferreira Artur Gomes de Moraes Anped 28º	As Práticas Cotidianas de Alfabetização: o que fazem as professoras?	Analisar como as práticas de ensino da leitura e da escrita têm se caracterizado atualmente, na perspectiva da alfabetização	
Ivânia Pereira Midon de Souza Cancionila Janzkovski Cardoso Anped 35º	Práticas de Alfabetização e Letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida	Analisar a prática de uma alfabetizadora considerada bem sucedida	Observação, entrevista e análise de desempenho
Vania Aparecida Costa Marildes Marinho Anped 30º	Práticas de Letramento em sala de aula de reforma agrária	Discutir alguns aspectos teórico-metodológicos voltados para a compreensão das práticas de letramento	

GT 13

Autor	Título	Objetivo	Metodologia
Carmen Sanches Sampaio ANped 27º	A Complexidade do processo ensino aprendizagem e a possibilidade de uma prática pedagógica inclusiva na escola de ensino fundamental		
Claudia de Oliveira Fernandes Anped 28º	Fracasso Escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais		
Tamara F. M Oliveira Anped 26º	Fracasso Escolar: cultura ideal e cultura do amoldamento	Compreender não diretamente as práticas dos professores, mas o modo como a escola se organizava para subsidiá-las	

Marília Pimentel ANped 29º	Prática Pedagógica e Diversidade		
-------------------------------	-------------------------------------	--	--

GT 15

Autor	Título	Objetivo	Metodologia
Ana Pires do Prado Maria de Lourdes Sá Earp Anped 33º	Os Conselhos de Classe: mecanismos de produção das desigualdades na escola	Descrever os modos professorais de julgamento e as formas escolares de classificação no sentido de perceber como os professores julgam os alunos	