

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Linha de pesquisa - O sujeito da educação: conhecimento, linguagem e contextos

Juliana Almeida Gonçalves

Concepções de Aprendizagem em Relatórios de Avaliação

Porto Alegre

2012

Juliana Almeida Gonçalves

Concepções de Aprendizagem em Relatórios de Avaliação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr^a Tania Beatriz Iwaszko Marques

Porto Alegre
2012

CIP - Catalogação na Publicação

Almeida Gonçalves, Juliana
Concepções de Aprendizagem em Relatórios de
Avaliação / Juliana Almeida Gonçalves. -- 2012.
73 f.

Orientador: Tania Beatriz Ivaszco Marques.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Aprendizagem. 2. Avaliação. 3. Ensino
fundamental. I. Ivaszco Marques, Tania Beatriz ,
orient. II. Título.

Deixar o aluno construir seus conhecimentos é fundamental como atividade própria do aluno. Ensiná-lo, ajudá-lo a progredir é também fundamental como atividade do professor que dá a razão de ser da escola. Se for apenas para constatar o que cada um faz na vida, não é preciso escola (Cagliari, 1998).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul por todo este tempo em que, orgulhosamente, faço parte como estudante. Obrigada à linha de pesquisa “O sujeito da educação: conhecimento, linguagem e contexto”, por ter me dado a honra de fazer parte dos estudos teóricos desta linha. Agradeço especialmente à orientadora Tania Beatriz I. Marques por sua humanidade e atenção, sempre alegre nos encontros e orientação da pesquisa.

Ao grupo de orientação pelas discussões e contribuições, além da amizade formada ao longo do percurso.

Aos professores que participaram da banca na defesa da proposta da dissertação e contribuíram ricamente com suas sugestões e críticas para que esta pesquisa pudesse ser apresentada: Dr. Fernando Becker, Dr^a Maria Luiza Becker e Ms. Maria Bernadette Castro Rodrigues.

À escola que prontamente me abriu as portas para a realização do trabalho. À secretária, que pacientemente procurou os documentos que eu precisei e fez as cópias para que eu pudesse realizar a pesquisa com tranquilidade. Às docentes que se dispuseram a serem sujeitos da pesquisa, pois sem elas este trabalho não teria sido possível.

Obrigada ao professor Fernando Becker pelas ricas aulas teóricas, sem as quais eu não teria nem os estudos iniciais que apresento neste trabalho. Certamente que ainda tenho muito a trilhar na compreensão dos estudos e conceitos piagetianos. Conforta-me saber que a aprendizagem é processual e ilimitada. O que hoje compreendo são apenas as bases para o aprofundamento destes estudos.

Obrigada à banca na defesa da dissertação: Dr. Fernando Becker, Ms. Maria Bernadette Castro Rodrigues, Dr^a Gionara Tauchen e Dr^a Jaqueline Picetti.

Por fim, agradeço à minha família pela compreensão e apoio, mesmo diante de situações que me exigiram persistência e foco para que eu pudesse permanecer e concluir o mestrado.

RESUMO

Nesta pesquisa foram analisadas concepções de aprendizagem em relatórios de avaliação dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre. O referencial teórico utilizado foi a Epistemologia Genética piagetiana, os modelos pedagógicos de Fernando Becker e avaliação mediadora de Jussara Hoffmann. A coleta de dados foi baseada numa metodologia qualitativa com inspiração no método clínico piagetiano, consistindo em análise documental e entrevista. Os documentos foram relatórios de avaliação de anos iniciais do ensino fundamental e o Projeto Político Pedagógico da escola. Foram realizadas entrevistas com cinco professoras. Foram encontradas concepções empirista, inatista e interacionista de aprendizagem. Quanto ao entendimento de avaliação, as docentes demonstraram uma prática avaliativa processual, porém, desacreditam que o sistema atual de registro avaliativo da escola esteja adequado.

Palavras-chave: Ensino fundamental; Avaliação; Concepções de aprendizagem.

SUMÁRIO

DELINEANDO O PERCURSO.....	8
1. AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM.....	13
1.1 Aprendizagem segundo a Epistemologia Genética.....	13
1.2 Teoria e Prática Pedagógica: Uma Relação Indissociável	17
1.3 Avaliação Mediadora	22
2. METODOLOGIA DA PESQUISA	28
2.1 Os sujeitos da pesquisa.....	29
2.2 Procedimentos para a coleta de dados.....	29
2.3 Caracterização da escola	30
2.4 Modelo de Avaliação da escola.....	31
3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	34
3.1. O que diz cada professora nos relatórios de avaliação	34
3.2 O que as professoras pensam sobre avaliação	55
3.3 Os pais perante a avaliação, segundo as professoras	58
3.4 A importância das notas, segundo as professoras	59
3.5 O que as professoras pensam sobre a conversa.....	60
3.6 A importância da família, segundo as professoras.....	63
3.7 Quem aprende, de acordo com as professoras?	64
3.7.1 Aprende quem tem apoio familiar	64
3.7.2 Não tem apoio familiar e aprende.....	65
3.7.3 Tem apoio familiar e não aprende	67
4. (in) CONCLUSÃO	69
REFERÊNCIAS	73
ANEXOS	76
Relatório de Avaliação	77
APÊNDICE	79
Termo de Consentimento Informado	79

DELINEANDO O PERCURSO

Minha formação inicial na área da educação foi no curso técnico Magistério no Instituto Estadual de Educação General Flores da Cunha, o qual concluí em agosto de 2002. Nesse espaço de formação, foram discutidos alguns objetivos da avaliação enquanto um processo contínuo e diagnóstico da aprendizagem escolar, porém sem muito aprofundamento teórico.

No ano de 2006 iniciei o curso de Graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Durante o curso, a temática avaliação foi trabalhada nas disciplinas de didática e de psicologia. O meu interesse por este tema tão complexo, porque pode ser analisado sob diferentes aspectos, entretanto tão instigante, por se fazer presente no contexto diário da escola e mesmo nas nossas vidas, surgiu a partir do ano de 2008, quando ingressei como professora de anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede pública da região metropolitana de Porto Alegre.

Pouco tempo após ingressar como docente na escola, no momento em que se encerrava o trimestre e se fazia necessário o preenchimento dos relatórios de avaliação¹, presenciei manifestações diversas a respeito de como deveria ser feito esse registro avaliativo. Entre as manifestações, ouvidas na época e nos dias atuais, há professoras que defendem que o mais adequado para registro do aproveitamento escolar do aluno seja a nota, justificando que fica mais claro para os responsáveis saber se o aluno está ou não na média². Outras se posicionam a favor do relatório, porque permite uma avaliação mais detalhada sobre o desempenho de cada um ao longo do trimestre.

Já nas primeiras reuniões pedagógicas, fiquei interessada em me deter mais nesse tema. Na ocasião cursava a quinta etapa do Curso de Pedagogia e decidi aliar meu interesse de estudo ao Trabalho de Conclusão de Curso³ – TCC, concluído no segundo semestre de 2009, tendo como título: Relatórios de avaliação: da burocratização ao compromisso com a avaliação formativa.

¹ No item “sistema de avaliação da escola” serão feitos esclarecimentos sobre este documento.

² Normalmente, quando é atribuída uma nota ao aluno, há uma média, ou seja, uma nota mínima para a aprovação. Numa escala de zero a dez, por exemplo, se o aluno tirar uma nota seis, e esta for a média da escola, significa que ele está na média para ser aprovado.

³ Sob a orientação da professora Maria Bernadette Castro Rodrigues.

Ao concluir o TCC, cuja realização foi muito gratificante, observei que esta pesquisa poderia ser mais aprofundada, por isto continuei com este interesse para a dissertação do mestrado acadêmico em educação. Ao ler alguns relatórios para a construção do TCC, ficou claro para mim que esta forma de registro avaliativo não pode ser imposta ao professor, como se fosse, ou pelo menos deveria ser, uma forma mais detalhada de especificar as aprendizagens dos alunos. Considero importante que haja formação na própria escola, buscando refletir com o corpo docente aspectos relacionados à aprendizagem. Analisei esses registros e constatei que pouco trazem sobre as aprendizagens alcançadas ou por alcançar. Quando a dificuldade do aluno é apresentada nos relatórios, parece haver uma concepção de que a aprendizagem não aconteceu devido a pouca atenção na professora ou falta de esforço do aluno. Assim, o entendimento é que a aprendizagem é inerente ao aluno, e que basta ele se esforçar para que a aprendizagem ocorra. Ou está nas mãos da professora⁴, devendo, o aluno, prestar atenção nela para aprender.

Meu problema de pesquisa pode ser assim formulado: **Quais concepções de aprendizagem embasam as práticas avaliativas expressas nos relatórios de avaliação de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental?**

Acredito que a prática pedagógica das professoras está diretamente relacionada com suas concepções teóricas. O que a professora propõe e como conduz a aula não se dissocia de sua postura teórica. A aprendizagem ou não dos alunos está, não somente, mas também, muito relacionada com este fazer pedagógico, que pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aluno, ou pode produzir um aluno passivo e reprodutor do que o professor ensina, mesmo que pouco compreenda o que foi trabalhado.

Sem consciência, as concepções teóricas das professoras acabam sendo expressas nos relatórios de avaliação, que, algumas vezes, especificam pouco sobre as aprendizagens realizadas pelo aluno. Nos relatórios analisados para o TCC, alguns se resumiam em recados de comportamento do aluno em sala de aula e tinham pouca relação com os objetivos trabalhados no trimestre. Referiam-se mais a questões

⁴ Utilizarei professoras, no feminino, porque não há homens atuando como professores na escola onde foi feita a investigação.

atitudinais do que cognitivas: “*deve esforçar-se mais em realizar as atividades propostas... pois às vezes nega-se em realizá-las ou não cumpre no tempo estabelecido*” (GONÇALVES, 2009, p.27).

Assim, “os registros de avaliação refletem a imagem da ação desenvolvida pelo professor” (HOFFMANN, 2009, p. 93). Qual foi a intervenção da professora frente a este aluno? Por que ele não se esforçou para realizar a atividade? Que tempo foi estabelecido? O tempo da professora ou o tempo do aluno? Estas foram algumas das questões que foram me intrigando durante a pesquisa do trabalho de conclusão de curso.

Se o principal objetivo da escola é que a aprendizagem aconteça, portanto, tais reflexões sobre concepções de aprendizagem e o sentido dado à avaliação se fazem necessárias. Apenas relatar que “*os alunos sabem cada vez menos*”, conforme frequentemente se ouve nas salas de professores, não contribui para que a escola pense o que fazer para que todos aprendam. Afinal, por que isto está acontecendo? Depende do professor? Depende do aluno? Depende de ambos? Ou, ainda, de um conjunto de ações e parcerias? Parece que os culpados pela não aprendizagem são ou o professor, ou o aluno, sem levar em consideração outras instâncias necessárias. Além disto, enquanto procuram-se estes culpados, a escola deixa de discutir: E o que, então, podemos e devemos fazer?

Professora e aluno não são os únicos responsáveis pela aprendizagem. Uma educadora consciente de seu fazer pedagógico certamente faz a diferença no processo de construção do conhecimento dela e de seu aluno, mas isto não é o suficiente para que o sucesso escolar alcance a todos. Hoffmann (2009) leva a refletir sobre tais questões. A escola conta com todos os profissionais e recursos didáticos necessários ao desenvolvimento das crianças? Como a família e a sociedade, inseridos neste processo, estão contribuindo para o crescimento cognitivo e afetivo dos sujeitos? E, principalmente, diante de tudo isto, o que podemos fazer?

A dissertação não aponta caminhos para a aprendizagem efetiva, tampouco faz juízo de valor sobre crenças epistemológicas de cada professora, mas uma reflexão sobre concepções e práticas predominantes na escola, ressignificando sua função no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Dessa forma, os objetivos da pesquisa foram: analisar as concepções de aprendizagem de docentes dos anos iniciais do ensino

fundamental; estabelecer relações entre as práticas avaliativas das professoras e suas concepções de aprendizagem; e relacionar a construção dos relatórios com o entendimento e o significado dado pelas professoras a este documento.

Minha hipótese foi a de que as professoras fundamentam seus relatórios de avaliação em concepções predominantemente aprioristas ou empiristas de aprendizagem e o preenchem para cumprir um ato burocrático.

Como aporte teórico, utilizei obras de Jean Piaget (1959, 1987) o qual explica a aprendizagem como um processo de construção ativa do sujeito; Fernando Becker (1999), que mostra diferentes modelos pedagógicos e concepções de aprendizagem; e Jussara Hoffmann (2009), que defende uma avaliação mediadora.

A dissertação está organizada em capítulos. No capítulo 1: “Avaliação e Aprendizagem”, explico a concepção interacionista de aprendizagem e os fatores que a influenciam. Este capítulo está organizado pelos seguintes tópicos: “Aprendizagem segundo a Epistemologia Genética”, “Teoria e prática pedagógica: uma relação indissociável”, no qual apresento as três concepções epistemológicas e conseqüentemente o modelo pedagógico que as conduzem, de acordo com Fernando Becker - empirismo, que tem como modelo pedagógico a pedagogia diretiva; o inatismo, em que o modelo pedagógico é a pedagogia não diretiva e o interacionismo, cujo modelo pedagógico é a pedagogia relacional - e “Avaliação mediadora” onde apresento a concepção de avaliação que sustenta este trabalho. Avaliar está relacionado a processo, acompanhamento e reflexão do próprio trabalho docente. No capítulo 2: “Metodologia da pesquisa” explicito a metodologia utilizada para a efetivação da pesquisa, o “Local da pesquisa”, no qual mostro as características gerais do local da pesquisa e o sistema de avaliação da escola. No capítulo 3: “Apresentação e análise dos dados”, analiso os relatórios de cada professora, assim como as entrevistas. Posteriormente, tento fazer uma relação com o que aparece frequentemente nas entrevistas e relatórios. Apresento os achados relacionados com concepções de avaliação e aprendizagem, a partir dos relatórios de avaliação e entrevistas com as docentes da escola. Este capítulo está subdividido em partes, no qual a família aparece como principal responsável pela aprendizagem do aluno.

Por fim, finalizo a dissertação, em capítulo nomeado “(IN) Conclusões”. Apresento as conclusões de um modo geral, relacionando os achados entre as cinco docentes que participaram da pesquisa e os relatórios de avaliação por elas elaborados e, ainda, as inquietações que surgiram ao longo da pesquisa e permanecem sem solução.

1. AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM

Este capítulo está composto por três partes, a saber: Aprendizagem segundo a Epistemologia Genética, Teoria e Prática Pedagógica: Uma Relação Indissociável e Avaliação Mediadora.

1.1 Aprendizagem segundo a Epistemologia Genética

O criador da Epistemologia Genética, Jean Piaget (1896-1980), explica como a inteligência é desenvolvida nos sujeitos. A sua teoria, que é interacionista ou construtivista, explica que a aprendizagem é um processo de construção e desenvolvimento do sujeito. Outras epistemologias – Epistemologia é o estudo das ciências já constituídas e/ou são as teorias da ciência - como o empirismo e o apriorismo também tentam explicar a origem do conhecimento, porém, diferentemente da Epistemologia Genética não concebem o conhecimento como processo da ação do próprio sujeito.

Piaget (1959, p. 34) esclarece que “a aprendizagem não se confunde necessariamente com o desenvolvimento”. O desenvolvimento permite a formação de estruturas de pensamento no sujeito, as quais possibilitam a aprendizagem. Uma estrutura sempre nasce de outra, e elas são construídas e não ensinadas, ao passo que a aprendizagem é provocada por situações, como acontece na escola.

Para Piaget (1959), existem dois tipos de aprendizagem: a aprendizagem *stricto sensu* (aprendizagem no sentido estrito) e a aprendizagem *lato sensu* (aprendizagem no sentido amplo). A aprendizagem *stricto sensu* é a mais conhecida, a do senso comum. Por exemplo, diferenciar letras de números, saber a ordem das letras do alfabeto ou a sequência numérica. Entretanto, para que tal aprendizagem ocorra, é necessário que o sujeito tenha construído estruturas cognitivas prévias. Para explicar essa dependência da aprendizagem *stricto sensu* com relação ao desenvolvimento cognitivo, Piaget cria uma nova categoria, a aprendizagem *lato sensu* que é a união da aprendizagem *stricto sensu* com o processo de equilibração. Um exemplo de aprendizagem *lato sensu*: a compressão dos cálculos de multiplicação a partir da compreensão da lógica da multiplicação, isto é, sua estrutura. Se o sujeito souber apenas repetir toda a tabuada,

conteúdo ensinado na escola, mas não souber aplicá-la numa situação problema, pode-se dizer que o aluno aprendeu no sentido estrito, mas não no amplo; será uma aprendizagem frágil, precária que, bem provavelmente, desaparecerá muito rapidamente. À união do desenvolvimento e da aprendizagem, Piaget chama de aprendizagem *lato sensu*. Becker (2004, p. 39) chama atenção para que a escola desenvolva um trabalho em prol da aprendizagem *lato sensu* e não do acúmulo de informações:

Pensemos numa mudança radical dessa visão. Pensemos, com as contribuições da epistemologia e psicologia genéticas, que o objetivo da aprendizagem escolar não é acumular conteúdos, mas **aumentar a capacidade de aprender**. Atribuimos aos conteúdos uma função instrumental, de mediadores, não de objetivos últimos. Os conteúdos caducam, as estruturas não.

Portanto, importa a construção de estruturas que possibilitem a aprendizagem *lato sensu*, aprendizagens significativas que acompanharão o sujeito que as construiu por toda a vida, e não aprendizagens superficiais.

Frequentemente nos deparamos com turmas de alfabetização em que a idade dos alunos normalmente é de sete anos. Ensinam-lhes a somar e subtrair e talvez uns aprendam facilmente e outros não consigam aprender, por mais que se esforcem e tenham uma professora competente para lhes ensinar. É provável que o aluno do primeiro exemplo tenha construído a noção de número (estrutura) e o outro não. Não significa que o segundo seja menos inteligente porque assim que ele construir tal estrutura poderá aprender com a mesma facilidade do primeiro. Entretanto, esta estrutura não é resultado do ensino, mas da ação e das coordenações das ações realizadas pelo sujeito.

Aprendizagem *lato sensu* é a aprendizagem *stricto sensu* somada ao processo de equilíbrio ou abstração reflexionante. Portanto, aprendizagem *stricto sensu* reduz-se à assimilação enquanto aprendizagem *lato sensu* é a assimilação subsidiada pela acomodação - se a acomodação não cria recursos novos em termos de capacidades cognitivas (estruturas) o sujeito não consegue aprender coisas mais complexas, que vão além da sua capacidade.

Piaget explica o desenvolvimento por meio de quatro fatores: maturação; experiência; transmissão social e equilibração. Sobre a maturação, Piaget (1972, p.2) esclarece que:

[...] certamente desempenha um papel indispensável e não pode ser ignorada. Toma parte certamente em cada transformação que ocorre durante o desenvolvimento da criança. Entretanto este primeiro fator por si só é insuficiente. [...] Acima de tudo a maturação não explica tudo, por que a idade média na qual este estágio aparece (idade cronológica média) varia grandemente de uma para outra sociedade.

A ação pode ser a experiência física ou lógico matemática. A experiência física consiste em agir sobre os objetos e conhecer suas características físicas, tais como peso, altura, forma e densidade. Esta é a experiência que justifica a aprendizagem segundo os empiristas, os quais afirmam que se aprende através das sensações. A experiência lógico matemática também é ação sobre os objetos, porém, é esta ação que proporciona experiências que permitem a construção do conhecimento do sujeito, na medida em que permite “[...] agir sobre os objetos, mas, no caso, em descobrir as propriedades por abstração a partir, não dos objetos como tais, mas das próprias ações que se exercem sobre esses objetos” (PIAGET, 1976, p. 39). É a partir do entendimento das suas próprias ações que o sujeito constrói seu conhecimento.

Assim, o construtivismo destaca a atividade do sujeito que torna possível o desenvolvimento de estruturas cognitivas, ao contrário do empirismo, que:

[...] considera a experiência como algo que se impõe por si mesmo, sem que o sujeito tenha de organizá-la, isto é, como se ela fosse impressa diretamente no organismo sem que uma atividade do sujeito seja necessária à sua constituição (PIAGET, 1987, p.339).

Piaget, portanto, não refuta a importância da experiência, ao contrário, coloca-a num papel de destaque, porém considera que é a inteligência que a organiza e não ao contrário, como se a inteligência surgisse da experiência. Toda a experiência que o sujeito adquire desde o nascimento através de suas ações primárias, os reflexos, serve de subsídio para as novas transformações estruturais que vão progredir ao longo de seu desenvolvimento.

A transmissão social também é fundamental, mas não suficiente para o desenvolvimento do sujeito. Segundo Piaget (1972), o meio social pode acelerar ou retardar o desenvolvimento de estruturas cognitivas. Porém, se a escola não pode contar com a família (meio social inclui a família, mas não só), cabe a ela criar meios para que as estruturas necessárias à aprendizagem venham a ser desenvolvidas. Entretanto, algumas escolas enfrentam barreiras, já que não têm recursos humanos e físicos adequados. A realidade das salas de aula, frequentemente, é de superlotação e uma professora, para atender a heterogeneidade da turma, além de não contar com recursos humanos como supervisão e orientação pedagógica. Além disso, existem as exigências quanto ao tempo. Um ano letivo, na alfabetização, por exemplo, às vezes não é suficiente para a criação de todas as estruturas necessárias a serem construídas para que o aluno leia, interprete e escreva. Isto significa que o professor deve possibilitar as situações de aprendizagem para todos, de acordo com as capacidades já construídas, mas ter a consciência que cada um compreende e aprende de acordo com suas próprias capacidades construídas até então.

A equilibração, fator fundamental, também é necessária para explicar o processo de desenvolvimento devendo ocorrer assimilações e acomodações. A assimilação consiste na incorporação de elementos novos a uma estrutura já existente, enquanto a acomodação consiste nas mudanças que a estrutura já existente precisa realizar em si mesma para poder incorporar elementos novos. Contudo, esse processo só ocorre se houver interesse por parte do sujeito, que é ativo, e só assimila o que lhe afeta.

Segundo o interacionismo, para que a aprendizagem ocorra, é preciso haver interação entre sujeito e objeto. Esta interação permite modificações tanto no sujeito quanto no objeto⁵. O conhecimento, portanto:

Acontece por interação entre o sujeito, com sua extraordinária complexidade, e esse meio [objeto], com toda sua complexidade. Interação significa, sempre, fundamentalmente, acomodação (ação transformadora do sujeito sobre ele mesmo) ou resposta do sujeito aos desequilíbrios trazidos pelas assimilações de conteúdos do meio – físico ou social; desse jogo de assimilações e acomodações surge a adaptação ou patamar de equilíbrio que abre novas possibilidades de aprendizagem; que traz novas capacidades, portanto (BECKER, 2007, p. 15).

⁵ Objeto é tudo o que o sujeito não é (BECKER, 1999, p.74).

Interação significa reciprocidade entre o homem e o meio num processo em que o homem transforma o meio e o meio o transforma, sendo que a transformação do objeto realiza-se na dimensão da assimilação e a transformação do sujeito na dimensão da acomodação.

Superar, pois, a crença de que a aprendizagem ocorre ou por capacidade hereditária do sujeito (apriorismo/inatismo), ou pelo que ele recebe do meio (empirismo), é um desafio à escola que se propõe a trabalhar com coerência entre o que o sujeito já é capaz de assimilar e o que ele ainda precisa desenvolver para dar conta das aprendizagens esperadas.

1.2 Teoria e Prática Pedagógica: Uma Relação Indissociável

A posição de um professor, no que se refere à sua prática pedagógica e como compreende o aluno, a metodologia com que realiza suas avaliações e como as expressa no relatório individual de cada aluno, é sustentada por uma concepção. Neste capítulo, procuro refletir sobre as diferentes concepções de aprendizagem e posturas pedagógicas educacionais.

Propus-me a analisar as concepções de aprendizagem a partir dos três modelos pedagógicos apresentados por Fernando Becker (2001): pedagogia diretiva, pedagogia não diretiva e pedagogia relacional. Tais modelos são sustentados respectivamente pelas epistemologias empirista, apriorista e interacionista. Becker (2001), ao descrever esses modelos pedagógicos, apresenta o seguinte quadro:

Comparação dos modelos pedagógicos e epistemológicos⁶

Epistemologia		Pedagogia	
Teoria	Modelo	Modelo	Teoria
Empirismo	$S \Leftarrow O$	$A \Leftarrow P$	Diretiva
Apriorismo	$S \Rightarrow O$	$A \Rightarrow P$	Não- Diretiva
Construtivismo	$S \Leftrightarrow O$	$A \Leftrightarrow P$	Relacional

⁶ BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.p.29

Professoras que embasam sua prática pedagógica de acordo com o modelo da pedagogia diretiva acreditam que o aluno nada tem de conhecimento ao chegar à escola e que a aprendizagem vai depender do ensino do professor e da experiência do aluno com o mundo do objeto. Tal modelo tem sua base epistemológica no empirismo, o qual sugere que a aprendizagem ocorre pela pressão ou transmissão do meio físico ou social. O sujeito nada pode fazer a não ser receber passivamente o conhecimento e repeti-lo tantas vezes quantas forem necessárias à memorização.

Na psicologia, é a teoria do behaviorismo, ou do neobehaviorismo, sustentada, por exemplo, por Skinner, que representa o empirismo. “Sua teoria é conhecida como condicionamento operante. Deve-se chamar a atenção para o fato de que aprendizagem, condicionamento e treinamento são utilizados como sinônimos” (MARQUES, 2005, p.44).

O empirismo sustenta que a causa da aprendizagem decorre do meio. Assim, a causa para a aprendizagem é externa ao sujeito. Esta concepção não cogita a existência de estruturas a serem desenvolvidas no sujeito, sendo que é o objeto, através das sensações do sujeito, que faz com que ele aprenda. O empirismo afirma que a aprendizagem resulta da pressão do meio sobre o sujeito. Sendo assim, a aprendizagem se dá pela ação do meio sobre o sujeito e a repetição realizada pelo sujeito. Acredita-se que quanto mais o aluno repetir um exercício, mais apto estará para resolvê-lo sem erro.

No modelo da pedagogia não diretiva, o oposto acontece. O conhecimento é entendido como *a priori* ou inato ao aluno. O aluno “já traz um saber que [...] precisa, apenas, trazer à consciência, organizar, ou ainda, recheiar de conteúdo” (BECKER, 2001, p. 19). A epistemologia que baseia este modelo é o apriorismo, representada pela teoria da *Gestalt*, conhecida como a psicologia da forma. A função do professor seria a de auxiliar e facilitar o conhecimento do aluno e intervir o menos possível, pois, nesta concepção, o sujeito nasce pronto e tudo o que ele deve saber depende de sua bagagem hereditária.

Para o apriorismo, ao contrário do empirismo, o sujeito nasce com as estruturas cognitivas prontas e a inteligência aparece na medida em que o sujeito sente necessidade de conhecer o que o meio lhe apresenta e aprende por percepção, através de *insight*, termo usado pela teoria da *Gestalt* para explicar a compreensão, como se de

repente tudo se esclarecesse; explica assim o processo da aprendizagem. Para Piaget (1987, p.356), “uma *gestalt* não tem história porque não leva em conta a experiência anterior, ao passo que um esquema resume em si o passado e consiste sempre, portanto, numa organização ativa da experiência vivida”. A *Gestalt* nega a influência da experiência adquirida na solução dos novos problemas.

Compreendendo que os dois modelos anteriormente apresentados não são adequados para a explicação da aprendizagem, Becker apresenta a pedagogia relacional, tendo como base a epistemologia interacionista, que encontra sustentação teórica na Epistemologia Genética de Jean Piaget. A aprendizagem não depende somente da estrutura orgânica do ser humano, como sugere o apriorismo. Tampouco das experiências com o objeto, conforme defende o empirismo, mas de uma interação entre sujeito e objeto. Ainda, é preciso que o sujeito tenha interesse nessa aprendizagem, daí a importância da função da escola em colocar os sujeitos frente a desafios, a fim de que sintam necessidade de querer resolver os problemas ali colocados e assim buscar as soluções necessárias. Entretanto, a vontade de querer aprender não é suficiente. É fundamental, porém não suficiente, pois é preciso ter as estruturas cognitivas construídas para tal.

Os desafios precisam estar de acordo com a capacidade de aprendizagem de cada indivíduo. Esta capacidade não se manifesta com a maturação do sujeito, mas com as estruturas nele desenvolvidas. A importância de o professor conhecer as necessidades individuais de cada aluno está no fato de que:

[...] não adianta continuar insistindo em perguntar o que a criança ou o adolescente já sabe, porque isso não desafia, antes aborrece, além de dar a sensação de que não se está sendo desafiado porque se é incapaz. Tampouco adianta perguntar o que está muito além de sua capacidade. Se isso acontece com frequência, ao invés de ser sentido como desafio, pode produzir uma frustração exagerada, a qual acarreta um sentimento de incapacidade (BECKER e MARQUES, 2001 p.61).

Na concepção de ensino e de aprendizagem interacionista, o professor não se isenta de ensinar, o que caracterizaria o apriorismo, tampouco é um transferidor de conteúdos, o que estaria de acordo com o empirismo, mas problematiza e indaga o aluno, auxiliando para que ele construa seu saber. “Ele acredita que tudo o que aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma

porta se abrirá para o novo conhecimento – é só questão de descobri-la; ele descobre isso por construção” (BECKER, 2001, p. 24).

A partir disso, o professor sempre partirá dos saberes que seus alunos já têm para dar continuidade ao ensino. Conhecer esses saberes é uma das intencionalidades da avaliação diagnóstica. Nesta abordagem o educador não é o transmissor do conhecimento, ele atua como questionador a fim de causar instabilidade cognitiva, provocando o aluno para que se sinta desafiado a buscar respostas às indagações levantadas. Este professor tem entendimento de que o aluno está disposto a aprender aquilo que lhe causa perturbações ou desequilíbrio cognitivo. Ainda, o professor admite que não basta só a vontade de aprender, pois o sujeito precisa ter estruturas anteriores às quais o conteúdo possa ser assimilado, ou seja, só se assimila algo novo ao velho.

Entretanto, o fato de a aula não estar pronta não significa que o professor não planeje a sua aula, pois, ao contrário, é sua função ter objetivos bem claros em relação ao que trabalhar com a turma e, para isto, é necessário que a aula seja preparada de acordo com o que os alunos precisam aprender. Partir do conhecimento do aluno e coordenar a aula de acordo com o que ele traz e participa, assim como mudar o plano, já que ele é flexível, é a capacidade esperada do docente, porém, isto não pode ser sinônimo de improvisação. Rodrigues (2000) ressalta que planejar é a constante busca de aliar o “para que” ao “como”, e, assim, defende que o planejamento deve ter intenções e concepções teóricas claras e coerentes com o fazer pedagógico.

Professores construtivistas aprendem com Freire (1996, p.47) que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. É interessante que, ao mesmo tempo em que Freire mostra como o conhecimento não é transferido, também ressalta a função do professor em criar possibilidades para o aluno aprender. Daí a importância de um planejamento adequado às capacidades cognitivas do aluno.

Ao adotar uma estratégia de aula, o professor deve, segundo Rodrigues, 2008, refletir sobre as seguintes questões: “Quais as intenções? Baseadas em que princípios? A busca de clareza na proposta de trabalho, clareza nas intenções, no planejamento, na distribuição de tempo, na organização prévia da atividade deve ser uma postura assumida pela professora” (RODRIGUES, 2008, p. 34).

Quando se defende a proposta de uma aula desencadeada a partir do que o aluno já sabe, isto não quer dizer que o professor não tenha bem claro, portanto, bem planejado onde ele quer que seus alunos cheguem. Ir além do que o aluno já sabe é indispensável enquanto função da escola. Para que ela existiria se não para acrescentar/construir novos saberes?

Freire enfatiza a importância de professores e alunos se assumirem *epistemologicamente curiosos*, o que não combina com uma sala de aula onde o silêncio paira no ar. Se a escola responde aos alunos aquilo que eles não perguntam, não é possível ter deles a vontade de querer aprender. Sendo assim, para Freire (1996, p. 86), cabe ao professor indagar o aluno, levando-o à curiosidade. “Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas.”

Kebach (2007) ressalta a importância de o professor compreender os processos de aprendizagem, sem os quais é difícil tornar-se um bom professor, no sentido de levar o aluno a pensar e saber criar situações ricas em aprendizagem, ao contrário de ser um transferidor do conhecimento. Para isto, enfatiza o papel do professor enquanto pesquisador. E qual é a possibilidade de o professor tornar-se um pesquisador em sala de aula? Conhecendo o método clínico⁷, pois, este método tem por objetivo entender o percurso do pensamento do sujeito e levá-lo, se possível, à tomada de consciência sobre o assunto abordado. Ou seja, o professor faz perguntas baseadas nas próprias respostas do aluno e o coloca ao mesmo tempo em conflito com as contradições apresentadas, o que torna possível um esclarecimento de que se está buscando uma solução.

Penso que conhecer o método clínico de Piaget tem seu valor neste sentido: compreender uma determinada estrutura de pensamento e possibilitar à criança tomadas de consciência sobre o assunto que está sendo abordado, fazendo-a progredir em seu conhecimento sobre determinado conteúdo e generalizando esta construção, isto é, aplicando este saber em outras situações (KEBACH, 2007, p. 47).

Tendo consciência que tudo o que o ser humano aprende depende de suas estruturas e experiências anteriores, o professor aliado a esta teoria partirá sempre do que o aluno

⁷ No capítulo sobre metodologia da pesquisa há mais detalhes sobre o que é o método clínico.

já construiu previamente para encaminhar seus objetivos de forma significativa. Se o objetivo do professor é fazer com que o aluno pense ao invés de receber passivamente um conteúdo, ou, ao contrário, deixar que aprenda sozinho, ele proporcionará situações em que seja possível a participação ativa do aluno em sala de aula. Pois, “unicamente na medida em que os métodos de ensino sejam ‘ativos’ – isto é, confirmam participação cada vez maior às iniciativas e aos esforços espontâneos do aluno – os resultados obtidos serão significativos” (PIAGET, 1991, p. 47).

Daí a importância da formação docente, que, segundo Piaget (1991, p. 25):

[...] constitui realmente a questão primordial de todas as reformas pedagógicas em perspectiva, pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado.

A preparação do professor implica conscientização do seu fazer pedagógico com relação ao processo de aprendizagem do aluno. Mas parece que a formação docente pouco discute sobre questões de aprendizagem e desenvolvimento e se o professor não entende de desenvolvimento e aprendizagem, como trabalhar para este fim?

Conceitos como interação e construção de conhecimento são poucos debatidos e compreendidos pelo corpo docente. Sendo assim, algumas professoras acreditam que o que faz realmente aprender é repetir várias vezes um exercício, para que os alunos fixem os conteúdos. Talvez pela má interpretação do construtivismo, evidenciadas em afirmações do tipo: “construir seu conhecimento significa aprender sozinho”, ou que para tornar a aula significativa “é preciso trabalhar somente com assuntos que partam do interesse do aluno”, alguns educadores desvalorizam esta teoria, pelo fato de não a compreenderem.

1.3 Avaliação Mediadora

A temática avaliação não é recente nas pesquisas e produções científicas na área da educação. Neste capítulo, esclareço meu conceito a respeito da avaliação e as bases teóricas para tal.

Tentei relacionar avaliação com concepções de aprendizagem porque um conceito está intrinsecamente relacionado ao outro. Quando falamos em aprendizagem escolar não há como não pensar em processo, em acompanhamento e trabalho pedagógico com vistas ao crescimento cognitivo sem pensar em avaliação. O inverso também acontece. Quando se avalia, se avalia a aprendizagem.

Em que consiste a avaliação? Para que serve? Como avaliar? Como a avaliação está acontecendo nas escolas? São algumas questões que se apresentam insistentes sobre o assunto. Porém, são questões observadas sob diferentes entendimentos, os quais estão relacionados com as vivências e concepções de cada sujeito. Mas, na escola, qual é o entendimento e quais as concepções que o corpo docente apresenta a respeito? Qual o significado da avaliação na sala de aula? Para que serve? Serve para dar uma sentença ao aluno, classificando-o como capaz ou incapaz? Ou visa a um acompanhamento do processo de aprendizagem e do próprio fazer pedagógico? São indagações para serem pensadas e discutidas pelos educadores.

Na pesquisa de Maria Tereza Nunes Marchezan (2005), que analisou provas de inglês no ensino fundamental, foi constatado que estas provas têm sido o principal instrumento de avaliação para a aprovação ou reprovação do aluno, o que acarreta em reflexos pessoais e sociais na sua vida.

Luciano Andreatta Carvalho da Costa (2006) analisou um ambiente virtual de avaliação da aprendizagem de um curso a distância de engenharia estrutural. O que ele concluiu foi que o ambiente virtual de aprendizagem propicia uma mediação construtivista da prática pedagógica, e que os recursos tecnológicos contribuem para uma avaliação formativa, ao passo que permite um acompanhamento do processo do aluno, não resultado de exames finais.

Claudia Gewehr Pinheiro (2006) analisou pareceres descritivos de classe de alfabetização. A intenção foi a de investigar como a história dos alunos é narrada pelas professoras, que usam de sua subjetividade, produzindo a identidade do aluno que ali vai ser lida e reproduzida por seus familiares.

Em meu trabalho de conclusão de curso (GONÇALVES, 2009), trouxe uma concepção da avaliação formativa, que não deixo de defender aqui. Álvarez Méndez

(2002, p.36) ratifica que a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem, por isto ela é formativa e não excludente.

[...] partindo dos pressupostos construtivistas sobre ensino e a aprendizagem, e levando-se em conta a teoria implícita que ilumina o currículo, devemos reconhecer que um bom ensino contribui positivamente para tornar boa a aprendizagem e que uma boa atividade de ensino e de aprendizagem torna boa a avaliação.

Segundo a LDB/96, no artigo 24 (p.14-15) o ensino fundamental deve ter uma “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.” Jussara Hoffmann (2001, 2007, 2009) vem discutindo insistentemente aspectos relacionados à avaliação e elaboração de relatórios avaliativos, e tendo em vista que pesquisei as concepções de aprendizagem nestes documentos, busquei nela apoio teórico. Segundo a autora, os relatórios precisam demonstrar o processo de conhecimento do aluno ao longo do período avaliado. Ela defende a avaliação mediadora, ou seja, o professor deve conhecer o aluno no que ele sabe e o que ainda não sabe e se colocar junto ao processo de aprendizagem. Sua função neste processo é fazer perguntas e proporcionar situações desafiadoras ao aluno.

O significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o “prestar muita atenção” na criança, no jovem, [...] insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falas, seus argumentos, teimando em conversar com ele todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhe novas e desafiadoras questões, “implicantes”, até, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual (HOFFMANN, 2009, p. 30).

Mediar é o mesmo que estar no meio, de acordo com Hoffmann (2000, p.16), avaliar “é [a] própria mediação entre a criança, sua realidade e o espaço institucional, onde está inserido o educador com suas impressões de mundo, suas concepções a respeito das crianças”. Avaliar implica diagnosticar a aprendizagem e o ensino, para que se possa ter um norte para os rumos a serem seguidos, a fim de que a aprendizagem ocorra.

É importante que a avaliação ocorra a todo instante e tenha a aprendizagem como objetivo principal. Álvarez Méndez (2002) leva a pensar numa avaliação que não seja excludente. Ao avaliar o aluno, o objetivo do professor deve ser o de entender seu

pensamento para poder intervir de forma adequada. Além disto, deve ser coerente com o que diz o professorado ao defender sua posição teórica.

A avaliação está estreitamente ligada à natureza do conhecimento, uma vez esta seja esclarecida, a avaliação deve ajustar-se a ela se quiser ser fiel e manter a coerência epistemológica que lhe dê consistência e credibilidade práticas, mantendo a coesão entre a concepção e as realizações concretas (Idem, p. 29-30).

A avaliação deve ter um caráter de investigação não somente do aluno, mas do próprio fazer pedagógico. Os Parâmetros Curriculares Nacionais explicitam que:

A avaliação é considerada como elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno. É assumida como parte integrante e instrumento de auto-regulação do processo de ensino e aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos. A avaliação diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema escolar (p.39).

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais, as escolas devem buscar uma avaliação em busca da aprendizagem, rompendo com o caráter de coação e poder sobre o aluno. É preciso romper com o pensamento de que avaliar é sinônimo de provas e trabalhos. Provas são ferramentas importantes de avaliação se bem utilizadas, mas não a avaliação propriamente dita.

Ao se fazer perguntas aos alunos sobre os problemas encontrados, como interpretam os textos, o que pensam sobre assuntos levantados em aula e como explicam suas respostas, eles também podem e devem ser avaliados neste processo de oralidade. Momento oportuno também para a professora ajudá-los a responder seus questionamentos e resolver os desafios. Isto pode ser feito com mediações pedagógicas adequadas, em que as soluções não são prontas, mas fazem-se interrogações que possam levar os alunos a encontrar suas próprias respostas.

Um professor consciente de seu fazer busca, em sua prática pedagógica, proporcionar situações favorecedoras a um querer pensar por parte do aluno. Mas, para isto, é necessário que a formação docente discuta questões relacionadas ao processo de aprendizagem.

O dilema das mudanças em educação envolve o grande dilema da aprendizagem: não se pode ensinar ao professor o que ele precisa aprender. As aprendizagens são construções próprias do sujeito, enquanto processo reflexivo, de descoberta pessoal, de reconstrução

de significado. Ele pode até sentir a necessidade de mudança, mas se não entender o significado essencial de uma proposta pedagógica nesta direção, não saberá como construí-la. Não basta alguém dizer-lhe que deve fazer diferente se ele não pensar diferente sobre o que faz (HOFFMANN, 2001, p. 101).

A aprendizagem do aluno não depende somente da prática pedagógica que leve ao fazer e à ação do sujeito, porque se a aprendizagem é um processo desde o nascimento, tudo o que o aluno viveu até chegar à escola é fundamental para a continuidade do desenvolvimento de suas estruturas capazes de assimilar o que ali se propõe.

É comum comentários sobre o desempenho escolar dos alunos entre as professoras. Discute-se a quantidade de erros pelos alunos nas atividades propostas. De acordo com Piaget, os erros são assimilações parciais do objeto, pois o sujeito, ao ter experiência com o objeto, assimila aquilo para o qual tem estruturas. Corroborando este pensamento, Becker (1993, p. 97-8) afirma:

Considerando a aprendizagem no sentido amplo, podemos, entre outras coisas, corrigir o “errando se aprende” por “errando também se aprende”: o erro, ou o fracasso não é condição necessária para haver aprendizagem. Por outro lado, torna-se exagerada, neste contexto teórico, a preocupação “skinneriana” de evitar todo o fracasso, levando o aluno a produzir somente respostas corretas [...].

Os erros fazem parte do processo de construção do conhecimento. Não que ele seja necessário, mas, se ocorrer – e vai ocorrer! –, o professor deve ter clareza que deve então mediar o processo a fim de que o aluno aproprie-se do erro e chegue à solução do problema. Hoffmann (2007, p. 51) ressalta que as concepções teóricas subjacentes aos professores acabam sendo expressas nos seus relatórios de avaliação.

Considerando-se o caráter interpretativo e singular da avaliação, descrevendo o que observa, o professor reorganiza e enuncia suas próprias concepções pedagógicas e significados atribuídos ao desempenho de cada aluno, revelando o que considera importante tanto em relação ao fazer pedagógico, quanto sobre o desempenho individual.

No modelo de relatório em anexo, o leitor verá que o nome do documento chama-se relatório, porém há um espaço para escrita da professora que se denomina

parecer descritivo. Jussara Hoffman (2003, p. 103) faz uma crítica a este termo, apesar de ela mesma já tê-lo usado em obras anteriores:

[...] os dois termos desvirtuam, no meu entender, o verdadeiro sentido de tal forma de registro, à medida que o termo 'parecer' oriundo do 'que parece', 'se assemelha', denotando o sentido vago do termo, aliado ao caráter constataativo da 'descrição' de desempenho. Referir-me-ei então, a partir desse momento, a relatórios de avaliação. Reunindo o sentido das duas palavras, estaremos falando a respeito de relatórios de acompanhamento do processo de construção do conhecimento (avaliação mediadora).

Ao analisar os relatórios de avaliação, e as entrevistas elaboradas a partir deste, foi possível ter uma noção das concepções de aprendizagem das professoras.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Foram investigadas as concepções de aprendizagem que embasam as práticas avaliativas expressas nos relatórios de avaliação de professoras de anos iniciais do ensino fundamental. Os objetivos deste trabalho foram: analisar as concepções de aprendizagem de docentes de anos iniciais do ensino fundamental; estabelecer relações entre as práticas avaliativas das professoras e suas concepções de aprendizagem; e relacionar a construção dos relatórios com o entendimento e o significado dado pelas professoras a este documento. A seguir é feita a descrição da metodologia utilizada e o percurso da pesquisa.

Este é um trabalho que envolveu análise documental, feita a partir dos documentos Relatórios de avaliação e o Projeto Político Pedagógico da escola. Foi realizada uma entrevista inspirada no método clínico com cinco docentes de anos iniciais de uma escola pública situada na região metropolitana de Porto Alegre. Foi assinado um termo de consentimento, apresentado em anexo, pela diretora da escola e por cada professora entrevistada e foi garantido o sigilo dos dados, não sendo revelados o nome dos sujeitos envolvidos e nem o nome da escola. Kebach (2007) esclarece que o que chamamos de método clínico, é, na verdade, uma entrevista clínica:

Na introdução do livro 'A representação do mundo na criança' (1926), Piaget fornece dados do que seria seu método clínico, só que esta seria sua primeira forma de interrogar as crianças clinicamente. Portanto, o que se chama de método clínico, neste primeiro momento de suas pesquisas [...], é ainda sua entrevista clínica, e não método clínico definitivo, que adotará mais tarde [...], na verificação das quantidades físicas, do número, do tempo, do espaço, etc. (KEBACH, 2007, p. 44).

A partir da leitura dos relatórios, foi elaborada uma entrevista semi-estruturada com perguntas básicas feitas para todas as professoras, porém, como característica própria do tipo de entrevista, não foi seguida a ordem do roteiro e foram feitas novas perguntas a partir das respostas das docentes. Segundo Delval (2002), para que isto seja possível, é necessário que o entrevistador tenha objetivo claro do que quer saber a respeito do entrevistado sobre determinado assunto.

A essência do método consiste na intervenção constante do experimentador em resposta à atuação do sujeito, com a finalidade de descobrir os caminhos que segue seu pensamento, dos quais o sujeito

não tem consciência e que, portanto, não pode tornar explícitos de maneira voluntária (DELVAL, 2002, p. 53).

O objetivo foi entender a concepção epistemológica que guia a prática pedagógica e avaliativa das professoras e, assim, como compreendem a aprendizagem por parte dos seus alunos.

2.1 Os sujeitos da pesquisa

As professoras que participaram desta pesquisa atuam numa escola pública municipal de anos iniciais da região metropolitana de Porto Alegre. Atuam nesta escola catorze professoras em sala de aula, e, destas, cinco se dispuseram a participar da pesquisa. Três professoras trabalham com o segundo ano do ensino fundamental, uma com o quarto ano e uma no laboratório de aprendizagem. Foram lidos dez relatórios, escolhidos aleatoriamente, das turmas de quatro dessas docentes. De cada aluno foi feita a leitura do relatório do primeiro, do segundo e do terceiro trimestres. Uma professora atua no laboratório de aprendizagem e faz avaliação escrita que é entregue para as professoras e não aos responsáveis. Desta professora, foram analisadas as avaliações de nove alunos.

Para a escolha dos sujeitos, foi colocado um convite no mural da escola solicitando a participação, ao qual cinco professoras responderam. Após o aceite, foram lidos os relatórios de avaliação e foi elaborado o roteiro da entrevista.

2.2 Procedimentos para a coleta de dados

A entrevista foi gravada com Mp4 e realizada individualmente na própria escola no horário de biblioteca e ambiente informatizado de cada turma das professoras entrevistadas, enquanto os alunos ficaram com as professoras dos respectivos setores. A entrevista, que não teve tempo pré-determinado, durou cerca de uma hora. Foi feita a transcrição, na íntegra, de cada entrevista realizada.

A leitura e análise dos relatórios para a elaboração da entrevista foi feita no mês de março de dois mil e onze e as entrevistas foram realizadas no período de abril a maio do mesmo ano. A seguir, apresento o roteiro da entrevista com as perguntas feitas para todas as professoras, mas as perguntas variavam a partir de cada Relatório de Avaliação e outras questões foram feitas para complementar ou esclarecer as respostas.

Roteiro da entrevista com as professoras:

Formação:

- a) O que tu achas que os pais pensam a respeito do tipo de registro avaliativo que a escola propõe?
- b) Qual seria o registro ideal para a compreensão de como está a aprendizagem do aluno?
- c) O que é relevante escrever nos relatórios de avaliação?
- d) De onde tu partes para escrever os relatórios?
- e) A que se deve a aprendizagem ou não de um aluno?
- f) Por que alguns demoram mais para aprender e outros aprendem mais rápido?
- g) Quando um aluno não aprende, como tu explicas essa não aprendizagem?

Outras perguntas foram feitas a partir das respostas das professoras.

2.3 Caracterização da escola

A escola onde foi realizada a pesquisa é uma instituição pública municipal que atende alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, está localizada em um bairro de um município da região metropolitana de Porto Alegre e em seu entorno existem duas vilas onde mora a maioria dos alunos.

No ano de 2010, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) implementou em todas as escolas a hora de *Recreação e Arte Educação* para os alunos, sendo a mesma professora responsável por estas duas disciplinas. Nos períodos das aulas especializadas, a professora titular da turma realiza seus planejamentos individuais com a paralela⁸ de turma. São duas horas semanais, sendo uma hora para a recreação e uma hora para arte educação. Esta conquista foi aprovada pelos alunos que demonstram satisfação em participar da aula. Além disto, estes períodos propiciam uma qualificação no planejamento do professor, que dispõe de horários dentro do seu próprio turno de serviço⁹, além de trocas de ideias com sua colega. Além destas especialidades, os alunos

⁸ Paralela é a outra professora que trabalha com o mesmo ano.

⁹ Está previsto em lei que o professor tenha horário de planejamento dentro do seu turno de trabalho, porém, isto não acontecia por falta de recursos humanos.

têm meia hora semanal na biblioteca e meia hora no laboratório de informática. Porém esse trabalho é acompanhado pela professora regente.

Nesta instituição, como também nas demais escolas do município, é realizada, semanalmente, uma reunião pedagógica com as professoras, por turno. Neste dia os alunos são liberados duas horas mais cedo. Como a escola não conta com serviço de orientação e supervisão pedagógica, é a diretora ou a vice diretora quem coordena a reunião.

2.4 Modelo de Avaliação da escola

O sistema de avaliação da escola prevê a realização de relatórios, conforme se encontra em anexo, que são entregues aos pais/responsáveis a cada trimestre. O relatório consiste em uma ficha na qual constam os objetivos trabalhados no trimestre com as opções “atingiu”, “atingiu parcialmente” e “ainda não atingiu”, em que a professora assinala um x onde o aluno se enquadra.

O Relatório de avaliação é elaborado pela professora da turma, de acordo com os objetivos trabalhados no trimestre e foram revistos e atualizados pelas professoras de cada ano no início do ano letivo em reunião pedagógica. Para a elaboração deste relatório, as vice-diretoras, que fazem o trabalho de coordenação pedagógica, apresentam um modelo do mesmo trimestre que foi utilizado no ano anterior, e, a partir desse modelo, a professora refaz o seu de acordo com os objetivos que foram trabalhados com a sua turma. As professoras paralelas decidem juntas quais objetivos contemplarem no relatório, porém, cada uma tem a liberdade de reformular, acrescentar ou retirar objetivos. Há ainda um espaço para a professora escrever suas considerações sobre o aluno.

A partir da década de noventa, o grupo de professores, juntamente com a direção escolar, fez estudos teóricos a respeito da avaliação e mudou-se o registro de notas para o relatório de avaliação, já que chegaram à reflexão de que a nota não estava adequada, porque não se mede a aprendizagem do aluno atribuindo um valor quantitativo. Inicialmente, o relatório era totalmente descritivo, mas verificou-se que algumas professoras escreviam todos os objetivos que o aluno alcançou ou não no trimestre. Então, o registro foi reformulado para o atual, conforme está em anexo. Os objetivos

são listados e marca-se “atingiu”, “atingiu parcialmente” ou “ainda não atingiu”, e, ao final, um espaço para que a professora faça algum relato. Uma das dificuldades das professoras está justamente aí: o que escrever neste espaço se já foi marcado o que o aluno alcançou ou ainda não alcançou?

O preenchimento do relatório resulta em uma prática avaliativa classificatória, ao observar a atenção dada pelas professoras às quantidades de objetivos alcançados no relatório de cada aluno. Se a escolha do relatório pela escola apoiou-se na justificativa de melhor acompanhamento do processo de aprendizagem, isto fica prejudicado pelo modelo de documento adotado. A marcação “atingiu”, “atingiu parcialmente” e “não atingiu” fica dissociada de critérios avaliativos pré estabelecidos e discutidos entre os professores. Nesta escola investigada os estudos pedagógicos em reuniões docentes, a formação continuada, pouco se efetiva. As práticas avaliativas devem ser problematizadas a partir de referenciais e para tanto se faz necessária uma coordenação para organizar as discussões, propor reuniões, etc. Nesta escola de estudo não há essa figura, a vice diretora tem acumulado diferentes tarefas o que prejudica os avanços no aprimoramento da proposta avaliativa da escola.

O relatório de avaliação, ao invés de medir a aprendizagem por meio de uma nota, parece estar em sintonia com a LDB, já que não se quantifica a aprendizagem do aluno, mas há (pelo menos deveria) um relato sobre as aprendizagens que o aluno alcançou ou ainda precisa alcançar, mostrando-se um documento mais atual da proposta avaliativa.

No entanto, apesar de o Projeto Político Pedagógico ter sido atualizado no ano de 2010, há uma nova discussão na escola sobre mudança do regimento escolar no que se refere à avaliação, e voltar a registrar as aprendizagens dos conteúdos através de notas, deixando os relatórios apenas para as turmas de alfabetização do primeiro e segundo ano do ensino fundamental. É preciso cautela neste encaminhamento, pois se os referenciais da escola não estiverem estabelecidos a cada época pode ocorrer uma mudança sem inovação.

Atualmente, consta no PPP da escola (xxx, 2010, p.14) que:

O ato avaliativo deve ser processual, preocupando-se com o processo de ensino e aprendizagem como um todo, sendo ao mesmo tempo individual e coletivo. Além disso, deve-se possibilitar meios para que

o trabalho do professor também seja avaliado, já que ele é um sujeito deste processo. [...] a avaliação deve ser vista como um instrumento de inclusão, em que o objetivo primordial é promover a aprendizagem de todos.

A avaliação tem como objetivo primordial “promover a aprendizagem de todos”. A escola, no que diz respeito ao seu PPP, entende que a avaliação é um meio para conhecer as aprendizagens de cada aluno e buscar aquelas que ainda não foram alcançadas, assim como compreende que o professor é parte deste processo.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo são apresentados e analisados os dados obtidos por meio dos relatórios de avaliação e das entrevistas com cinco docentes que trabalham com anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre. Num primeiro momento foram analisados os pareceres e as entrevistas individuais, e, num segundo momento, os dados foram analisados em sua totalidade.

3.1. O que diz cada professora nos relatórios de avaliação

A seguir são analisados os relatórios e entrevistas de cada professora, que serão identificadas com as letras A, B, C, D e E. Posteriormente, tento fazer uma relação com o que aparece frequentemente nas entrevistas e relatórios.

A avaliação sempre serve para controlar, mas “a finalidade da avaliação pode ser concebida nessas duas dimensões tão diversas: de controle, como cerceamento, ou de controle enquanto acompanhamento” (HOFFMANN, 2001, p. 88)

PROFESSORA A

Tem curso de formação em magistério, licenciatura e especialização. Nos relatórios do primeiro trimestre ela informa o nível de escrita dos alunos e como eles estão na área matemática: *“está no nível silábico da escrita, ainda escrevendo palavras com letras faltosas.”*; *“está no nível pré-silábico da escrita, escrevendo palavras sem fazer relação com a letra-som.”*; *“na área matemática, mesmo usando o material concreto ainda não consegue adicionar e subtrair com facilidade, precisando da ajuda da professora”*; *“na área matemática consegue efetuar cálculos de adição e subtração com o auxílio do material concreto.”* Os relatórios são semelhantes e a professora faz referência ao comportamento para dez nos nove alunos, mesmo quando o aluno alcançou os objetivos propostos.

Quanto ao aluno A1¹⁰, o relatório do 1º trimestre informa: *“envolve-se em conversas e brincadeiras demasiadas em sala de aula, atrapalhando o bom andamento da mesma e seu próprio desempenho”*. No relatório do 2º trimestre encontra-se:

¹⁰ Refere-se ao aluno 1 da professora A.

“precisa evitar conversas e brincadeiras em sala de aula. Mesmo participando de momentos individualizados em aula, ainda não atingiu os principais objetivos propostos”. No do 3º trimestre há a seguinte afirmação: “demonstrou não ter atingido os objetivos mínimos propostos, embora também tenham sido oportunizados momentos de apoio individualizado em sala de aula, e, dessa forma, permanecerá no segundo ano do ensino fundamental.”

Esta professora manifesta, nos relatórios, que atende os alunos individualmente, o que é importante, porque as diferenças de níveis cognitivos na alfabetização são múltiplas e se faz necessário esse atendimento individualizado.

Quanto à aluna A3, no relatório do 1º trimestre, a professora escreve: *“Em alguns momentos envolveu-se com conversas paralelas durante a aula, ou distraiu-se facilmente, atrapalhando um melhor resultado em seu processo de alfabetização. A aluna já demonstrou melhora neste aspecto, mas precisa melhorar ainda mais.”* No 2º trimestre: *“A aluna obteve bom desempenho na maioria dos objetivos, precisando a partir de agora aprimorar sua capacidade de leitura e escrita, bem como a resolução de cálculos matemáticos.”* E no 3º trimestre: *“Durante o ano foi demonstrando avanços significativos em seu processo de alfabetização. Assim, no próximo ano deverá cursar o terceiro ano do ensino fundamental.”*

Para a aluna A5, no relatório do 1º trimestre afirma: *“A aluna obteve um bom desempenho no seu processo de alfabetização, estando no nível alfabético da escrita e conseguindo fazer a leitura global das palavras. Porém, perturba a aula com brincadeiras e conversas demasiadas, não seguindo as combinações da turma.”* No 2º trimestre: *“A aluna obteve bom desempenho na maioria dos objetivos, precisando melhorar seu comportamento em sala de aula, evitando conversas e brincadeiras e respeitando as combinações estabelecidas.”* E no 3º trimestre: *“Durante o ano foi demonstrando avanços significativos em seu processo de alfabetização. Deverá, no próximo ano, cursar o terceiro ano do ensino fundamental.”* É característica da professora escrever sobre comportamento. Apesar de relatar que *“a aluna obteve bom desempenho”*, ressalta que precisa melhorar o comportamento.

Para o aluno A7, no relatório do 1º trimestre a professora informa: *“Conversa bastante em aula, atrapalhando o bom andamento da mesma e o seu desempenho.*

Envolve-se em brigas com os colegas, principalmente na hora do recreio.” No 2º trimestre: *“Precisa evitar conversas e brincadeiras em sala de aula, bem como respeitar as combinações e a professora.”* E no relatório do 3º trimestre: *“Ao longo dos trimestres o aluno apresentou dificuldades em relação ao processo de aprendizagem. Apesar de apoio individualizado em sala de aula e do seu encaminhamento ao laboratório de aprendizagem que não foi aproveitado pelo aluno, pois o mesmo nunca compareceu, ainda permanece no nível pré-silábico sem conseguir fazer a relação letra-som. Não atingiu os objetivos mínimos propostos, devendo permanecer no 2º ano do ensino fundamental.”*

Quanto ao aluno A8, no relatório do 1º trimestre a professora escreve: *“O aluno demonstrou um excelente desempenho no seu processo de alfabetização, com ótimas produções de escrita e leitura, porém, costuma não seguir as combinações feitas com a professora e o grupo, inclusive, em alguns momentos, envolvendo-se em brigas com alguns colegas e demais alunos da escola. Além disso, suas conversas demasiadas em sala de aula perturbam o bom andamento da mesma.”* No 2º trimestre: *“O aluno obteve um excelente desempenho, devendo apenas melhorar seu comportamento em sala de aula e respeitar as combinações estabelecidas.”* E no 3º trimestre: *“Durante o ano foi demonstrando avanços significativos em seu processo de alfabetização. No próximo ano letivo cursará o 3º ano do ensino fundamental.”* Em diferentes relatórios a professora manifesta que o aluno não seguiu as combinações e há referência aos aspectos atitudinais.

Para a aluna A4, no relatório do 1º trimestre, a professora informa: *“A aluna está no nível silábico alfabético, ainda não escrevendo palavras com sílabas faltosas e não conseguindo fazer a leitura global de palavras, apenas decodifica as sílabas. No aspecto lógico matemático demonstra dificuldade para solucionar os cálculos envolvendo adição e subtração, precisando do material concreto, e, mesmo assim, confundindo-se. Ainda tem dificuldade para identificar os números antecessores e sucessores.”* No 2º trimestre: *“A aluna obteve um bom desempenho, precisando aprimorar sua capacidade de leitura e escrita. Continue se esforçando.”* E no 3º trimestre: *“Durante o ano foi demonstrando avanços significativos em seu processo de alfabetização, tendo atingido os objetivos mínimos propostos que lhe permite, no próximo ano letivo, cursar o 3º ano do ensino fundamental, com a responsabilidade e*

comprometimento de frequentar o laboratório de aprendizagem. A aluna está no nível alfabético de escrita, conseguindo ler e escrever.” Apenas para esta aluna a professora não faz referência ao comportamento.

Percebe-se que os relatórios, além de serem semelhantes entre si, dão ênfase à conversa. Mesmo quando o aluno atingiu os objetivos, a professora não se deixa de mencionar o comportamento. Parece haver uma visão empirista de que a aprendizagem só ocorre se o aluno for passivo para receber as informações que vem do exterior. Para Paulo Freire (2005 p. 66), o silêncio em sala de aula, representa uma educação bancária: “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos, em que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.”

Na entrevista, ao ser questionada sobre a forma como acredita que o convívio das crianças pode influenciar a aprendizagem, a professora responde:

“Bastante, porque as trocas são bastante válidas. Na alfabetização, como a gente trabalha com os níveis, quando tu fazes grupos com alunos de níveis diferenciados, por exemplo, um pré-silábico com um silábico e alfabético, eles vão se trocando, uns vão explicando para os outros, vão se puxando, já veem que o outro consegue mais, ele também quer conseguir o que o outro consegue, por isto é importante.”

A pergunta foi elaborada a partir dos relatórios de avaliação da professora, já que, para, dos dez alunos, apenas em um ela não faz referência às conversas e comportamento. Ora, não há como acontecer a interação, que ela acha importante, com os alunos quietos. Fiz a entrevista com a professora no horário em que os alunos estavam na aula da biblioteca e a disposição das classes era individual, uma atrás da outra.

Em alguns relatórios, a professora demonstra que se põe na sua função de estar junto ao aluno no processo de aprendizagem. Para o aluno A2, por exemplo, no relatório do 1º trimestre ela afirma: *“No aspecto lógico matemático precisa do auxílio de material concreto e da professora para solucionar cálculos de adição e subtração.”* Igualmente, para o aluno A7, no relatório do 3º trimestre explicita: *“Apesar de apoio individualizado em sala de aula.”*

Quanto ao sistema de registro da escola, a professora não concorda com o registro que a escola propõe, o que faz supor que preenche por obrigação: *“eu acho que a nota acaba tendo uma expressão mais significativa, atinja o pai com mais facilidade, embora a nota também não dê toda aquela amplitude da avaliação em todos os pontos significativos, mas, no entendimento dos pais, eu acredito que a nota seja mais válida”*.

Apesar de não estar satisfeita com o sistema da escola, reconhece que a nota também não expressa o que o aluno aprendeu ou não. Porém, a nota faria com que os pais cobrassem um comprometimento dos filhos pela escola: *“para o pai compreender, em termos chulos, se ele está bem ou se ele está mal, a nota é melhor. Ela esclarece mais porque daí o pai sabe ‘meu filho precisa estudar mais’, ‘eu tenho que dar um auxílio maior’, ‘eu tenho que olhar mais o caderno’, ‘eu tenho que conversar com a professora.”*

Quanto às causas do aprender e do não aprender, a professora responsabiliza ora a família, ora a maturidade, ou seja, ela traz diferentes variáveis importantes para a aprendizagem, mas cada uma de uma vez. Quando um aluno aprende, afirma ser a família: *“acho inegável que quem tem o apoio familiar e o amparo em casa tem mais facilidade, em muitos casos. Não que isto seja determinante para que o aluno aprenda, mas tu notas a diferença daquele aluno que a família auxilia, que a família ajuda, por mais dificuldade que ele tenha, tu vês que ele consegue encontrar seu caminho sem tu precisares ficar batendo na mesmo tecla sempre, diferente daqueles que não têm este apoio”*.

No momento em que é questionada sobre os alunos que mesmo com condições menos favorecidas e uma família não presente na escola aprendem, aparece a vontade de aprender e a maturidade como justificativa da aprendizagem, que até o momento não tinha aparecido com o aluno de família bem estruturada e com os alunos que não têm esta família e não aprendem: **J- Depende do quê este aprender se alunos com a mesma situação econômica têm resultados diferentes?** *“Eu acho que às vezes é a vontade de tu querer aprender. É a vontade, mas às vezes uma questão de maturidade, e é muita informação. Porque uma criança, por exemplo, que não tem apoio familiar, é na escola que ele tem este montante de informação, de cultura, de lazer, de esporte, de tudo de aprendizagem.”* **J- o que é maturidade?** *“A maturidade de conseguir lidar com todas estas informações e vivências que ele tem e conseguir*

construir este aprendizado, porque às vezes isto acaba atrapalhando, às vezes ele se dispersa. No aprendizado atrapalha se ele não tem esta maturidade de conseguir adequar o que tu estás trabalhando com o que ele está aprendendo.”

Nesta manifestação, a professora se refere ao termo maturidade com entendimento diferente do conceito de maturidade entendido por Piaget (1959). Para ele, a maturação é indispensável para o desenvolvimento, o qual permite a aprendizagem. Entretanto, a maturação sozinha não explica o desenvolvimento. É o desenvolvimento que permite a construção de estruturas cognitivas que darão conta das aprendizagens *lato sensu*.

Os dados revelam que a professora A apresenta predominantemente uma concepção empirista da aprendizagem. A função do professor segundo a concepção interacionista é fazer a mediação, os desafios, indagar o aluno para que ele possa pensar e as faltas certamente prejudicam este processo, se fora da escola ele não tem um meio favorecedor para isto, mas a reflexão está em como o professor entende esta mediação enquanto um ser que desafia o aluno de acordo com suas capacidades.

Parece que, para a professora A, a importância do professor está em transmitir o conhecimento, e não em criar as situações, fazendo o aluno pensar: *“Olha, por telepatia eu não ensino. Não tem como. Eles têm que vir à aula. Tem que interagir com a coisa aqui, se não é complicado. As intervenções que a gente faz aqui na sala de aula, em casa não acontece. O olhar que a gente consegue ter na avaliação do aluno é bem visível, tu sabes se o aluno faz a relação sonora, por exemplo, e o que apenas sabe fazer a grafia da letra. Tu consegues saber disto através das intervenções durante as atividades porque as atividades por si só não têm validade e por isto que tem que estar aqui, pra gente poder oferecer a ponte pra que ele vá subindo, aumentando de nível. O aluno silábico precisa de atividades que passe ele para o nível silábico alfabético.”* Entendo que *“oferecer a ponte”* está relacionado ao entendimento de que o acesso ao saber, para que *“ele vá subindo de nível”*, está nas mãos do professor. Embora, seja, sim, função do professor estar junto ao processo, desafiando o aluno e o ajudando no seu desenvolvimento cognitivo, pois, caso contrário, não precisaríamos de escola. A diferença é como a intervenção é entendida pela professora. Fazer pensar ou repassar o conhecimento? A professora A utiliza a expressão interação: *“tem que interagir com a*

coisa aqui”. Se a interação não é entre sujeito e meio, não há interação. Não se interage com o meio, mas há interação entre as partes.

PROFESSORA B

A professora B tem curso técnico em magistério, Licenciatura e especialização. Ela privilegia a participação dos alunos em aula e nos relatórios de avaliação faz referência à atenção e esforço dos alunos. Demonstra ser afetiva com eles e não escreve muitas informações em relação às aprendizagens dos conteúdos, talvez por estarem marcados nos objetivos. Tem como característica enfatizar o esforço e dedicação do aluno, tanto parabenizando o aluno esforçado, como chamando atenção daquele que poderia ter aprendido melhor se tivesse mais dedicação, como se a aprendizagem dependesse unicamente do esforço e dedicação do aluno. Existem situações em que o aluno é esforçado e quer aprender, mas não aprende, aliás, o ser humano sempre quer aprender, desde que o conteúdo lhe interesse e ele tenha as estruturas capazes para isto. Não adianta cobrar o que o sujeito ainda não é capaz de responder. Tampouco responsabilizá-lo por falta de esforço e dedicação.

Para o aluno B1, no relatório do 1º trimestre informa: *“Tens demonstrado uma boa participação e compreensão dos trabalhos realizados em aula, mas precisas melhorar quanto à conclusão das atividades no tempo previsto em aula, e isto pode acontecer se prestares mais atenção aos trabalhos do que os colegas estão fazendo.”* Qual é o tempo previsto? Da professora, ou do aluno? No 2º trimestre: *“A professora acredita que se lemares mais a sério os trabalhos realizados teu desempenho pode melhorar. Mas, para isso, até tuas atitudes precisam mudar em relação ao auxílio que os colegas querem te dar quando tens dificuldades. A organização do teu material também é importante para que teu aprendizado cresça. Procura também trazer teu material diariamente para facilitar a evolução dos trabalhos.”* E no 3º trimestre: *“Avançaste um bom nível de aprendizagem para a aprovação do 3º ano, mas se tivesses te dedicado mais um pouco os resultados poderiam ter sido melhores, pois tens capacidade para isto. Um pouco mais de compromisso na realização dos trabalhos com certeza teriam oportunizado melhores produções nas atividades.”*

Para a aluna B3, no relatório do 1º trimestre a professora escreve: *“Parabéns pela tua contribuição e participação nos nossos momentos de aprendizagem, isso só*

tem acrescentado melhoras no desenvolvimento dos trabalhos que a professora traz para o grupo. A professora sugere, no entanto, que tenhas mais cuidado nas atitudes em determinados momentos como brincadeiras ou períodos de atividades recreativas.”

No 2º trimestre: *“Novamente quero parabenizar tua atuação junto ao grupo de trabalho, tua disposição em participar de todas as atividades e no auxílio a quem tem mais dificuldades de compreensão. É muito bom saber que gostas de estar sempre acompanhando as novidades e trazendo tuas experiências para compartilhar com todos. Isso dá um acréscimo ao conhecimento já existente no nosso ambiente de trabalho.”* E no 3º trimestre: *“Parabéns querida por ter alcançado a aprovação do 3º ano com a dedicação de sempre.”*

Quanto ao aluno B7, no relatório do 1º trimestre a professora afirma: *“Apesar de nos últimos dias teres apresentado uma melhora nas tuas atitudes em relação aos trabalhos em sala de aula e com os colegas e a professora, vou insistir em aconselhar que continues mais interessado nas atividades do que nas conversas paralelas e brincadeiras nos momentos de aprendizagem, pois teu rendimento poderia ter crescido se tua atenção estivesse mais voltada ao que está sendo estudado. Sabes que tens condições de evoluir no aprendizado se te dedicares mais.”* No 2º trimestre: *“Sabes das dificuldades que tens com relação ao aprendizado, e apesar de participares das atividades com o grupo ainda não consegues realizá-las sem a ajuda constante dos colegas e da professora. Poderias acrescentar ao grupo de trabalho tuas opiniões e ideias com maior frequência. És um menino esperto para brincadeiras, procura demonstrar esse ânimo para a realização das atividades.”* E no 3º trimestre: *“Não conseguiste alcançar os objetivos para uma aprovação no 2º ano. Precisas te dedicar mais e principalmente prestar mais atenção nas aulas. Procura fazer as atividades mesmo errando pois, só assim, vai conseguir aprender o que é o certo. Também precisa melhorar teus relacionamentos com os colegas para construir uma boa convivência com eles e os professores.”* Além do aluno estar sendo informado da reprovação, ainda é responsabilizado por falta de dedicação e atenção. Se a falta de dedicação e atenção fosse a causa do aprender, o aluno B1 também não teria sido aprovado, já que nos três trimestres a professora fez referência a isto e ele conseguiu a aprovação.

Na entrevista, a professora B afirma estar satisfeita com o registro da escola: *“Eu acho que o relatório é bem melhor. O relatório tu escreves mais, as dificuldades. Se ele*

[aluno] *está ruim na escrita, por exemplo, mas na matemática não, tu consegues descrever, com nota não. Alguns pais perguntam se tem nota, porque é uma questão cultural, se não tem nota eles ficam inseguros com o parecer. Mas, eu tenho me comunicado bem com eles. Fica bem claro”.*

Para esta professora, além da questão social e familiar, a principal causa da aprendizagem está relacionada à autoestima do aluno. O adulto deve reforçar que ele é capaz, para que possa se sentir seguro. Em vários momentos a professora reforça a questão da autoestima: *“É uma série de fatores. Tem toda uma questão social, familiar. Principalmente familiar. Geralmente aquelas crianças que são criadas pela avó, outras pela dinda, isto influencia muito na autoestima de querer aprender. Outras crianças que têm pai e mãe, mas ouvem: ‘você é burro, como o pai, não vai aprender mesmo’”.*

O incentivo é importante para o avanço cognitivo do aluno, mas, sem ele, mesmo que o aluno tenha as estruturas para aprender, pode desanimar: *“Por outro lado, tem os que estão bem no início do ano e se tu não ficares incentivando o tempo todo aquela criança, ele não avança, porque mesmo ele sabendo ele não tem aquele incentivo, aquele ânimo.”*

Ao ser questionada sobre o que é incentivo, responde: B – *Eu sou muito chocadeira, as crianças sempre em volta de mim. Eu falo: “você vai conseguir sim, tu sabes”... Insisto: “o que é aquilo ali? E aquilo ali? [se referindo às letras, pois esta professora alfabetiza pelas famílias silábicas] Vamos juntar? Viu como tu consegues? E daí todo mundo aplaude, a gente tem disto na sala. Eu sou muito pelo lado afetivo das crianças. Por exemplo, quando estamos construindo frases no quadro, eu começo com aqueles que já sabem para irem memorizando [se refere aos que ainda não conseguem ler], então quando chega neles a gente diz: “nós vamos ajudar” e aí eles se sentem acolhidos. Eu não sei trabalhar de outro jeito, porque assim funciona bem.*

Observo o carinho que ela demonstra pelas crianças. Outro aspecto a ser considerado é sua valorização na participação dos alunos durante a aula, o que deixa claro nos relatórios. Mas parece haver uma contradição neste aspecto, pois, ao mesmo tempo em que usa o método das famílias silábicas para alfabetizar, e deixa bem claro, o leitor verá, a seguir, que a aprendizagem se dá por repetição, ela valoriza a participação dos alunos e salienta que um colega pode ajudar o outro. Para ela, o aprender, além da

autoestima do aluno, depende da repetição e reforço, além da dedicação e esforço do próprio aluno.

J - Para ti, como a criança aprende a ler? A leitura depende da memorização? “*A gente repete bastante [ênfase nesta palavra], bastante as letras do alfabeto, eu trabalho bastante com as famílias silábicas. A criança que não aprende é porque ela tem dificuldade de memorizar, não fica dentro de ti [a professora fez o gesto de colocar a mão na cabeça], por mais que tu repitas. Agora como acontece isto não sei. Como uma criança consegue copiar e não gravar? Porque às vezes vai gravando em função do que está fazendo.*” O que faz a professora não desconstruir a crença de que é repetindo que se aprende? Vale lembrar que a professora B tem graduação e especialização na área, entretanto essa formação qualificada não responde por si só suas dúvidas “agora como acontece isto não sei”. Também a professora ao atribuir a não aprendizagem à dificuldade de memorizar parece desconsiderar que há mais de uma teoria acerca de como se dá a aquisição da leitura e escrita. O que faz a professora não desconstruir a crença de que é repetindo que se aprende? Reafirmo a importância de estudos acerca das propostas curriculares dos cursos de formação. Quais as ênfases de abordagem?

Esta pergunta ao final da entrevista deixa clara a concepção de que copiar é igual a escrever e que copiando se aprende porque se memoriza a escrita. Numa visão construtivista, Emília Ferreiro e Teberosky (1999) pesquisaram a aquisição da leitura e escrita e descobriram que a criança cria hipóteses e vai progressivamente construindo a capacidade de ler e escrever ortograficamente. A psicogênese da leitura e da escrita foi fortemente influenciada pela teoria piagetiana nos anos 70, e isto fez com que educadores rompessem com métodos tradicionais de alfabetização. No entanto, como no exemplo desta docente, o ensino por famílias silábicas ainda é utilizado.

Com a psicogênese da leitura e escrita, um dos pressupostos para o trabalho do professor é o de que copiar não é escrever. Ler não é decifrar, e é lendo que se aprende a ler. Sendo assim, atualmente parte-se do princípio de que a alfabetização deve partir da leitura de diversos tipos de textos e estar junto ao letramento.

Letramento é um conceito que surgiu nas ciências linguísticas a partir da década de 80 (SOARES, 1996). A intenção foi a de ampliar o conceito de alfabetização,

processo que deve ir além de codificar e decodificar (ler e escrever). Com este novo conceito, a alfabetização tem como desafio voltar-se para as necessidades sociais em que se faz necessária a compreensão da linguagem. A ação pedagógica adequada é aquela que passa a articular a alfabetização e o letramento.

Ressalto a palavra articulação porque assim como o método de alfabetizar a partir de letras ou sílabas, sem nenhum sentido ao sujeito sofreu críticas por formar sujeitos analfabetos funcionais (aquele que decodifica, mas não compreende o que leu), também oportunizar textos e não refletir sobre o sistema linguístico pouco contribui para a apropriação e construção da linguagem escrita. Conforme Arthur Gomes de Moraes (2006, p.12),

[...] para não promover a exclusão, o ideal é aliar um ensino sistemático da notação alfabética com a vivência cotidiana de práticas letradas [...] a compreensão das propriedades da escrita alfabética requer o desenvolvimento de habilidades fonológicas que a escola deve promover em lugar de esperar que os alunos, sozinhos, descubram.

Assim, parte-se de textos, mas não se deixa de analisar a palavra, sílabas e letras, para que o aluno entenda o funcionamento da língua. Letramento é a apropriação da escrita de um indivíduo ou grupo social, mas “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 1996, p. 86).

Uma pessoa pode ser analfabeta (não saber ler e escrever), mas letrado se “faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita” (idem, p. 86). Um exemplo é um adulto que não lê, mas entende os noticiários e leitura feita por outras pessoas.

PROFESSORA C

Tem curso técnico em magistério, Licenciatura e especialização. Nos relatórios do primeiro e segundo trimestre aparecem relatos sobre as aprendizagens dos conteúdos de português e matemática e, ainda, alguma recomendação para melhorar a aprendizagem enquanto nos relatórios do terceiro trimestre há a aprovação ou não do aluno. Nos dez relatórios do primeiro trimestre a professora escreveu: “A *revisão diária*

dos conteúdos vistos em aula é um grande passo para o entendimento e fixação da aprendizagem, e, para isso, é preciso determinar um horário de estudos.” Das cinco professoras, esta é a única que digita os relatórios dando a sensação que há um “copia e cola”. Semelhante à professora B, esta docente também ressalta o esforço e dedicação por parte do aluno no aprender.

Para o aluno C1, no relatório do 1º trimestre a professora descreve: *“É um aluno esforçado, seu caderno e trabalhos são bem organizados e caprichados. Apresenta algumas dificuldades de aprendizagem principalmente na matemática, leitura, interpretação e produção de textos. Recomendo que, para melhorar o desenvolvimento nos cálculos, seja necessário praticar em casa, revisar as atividades, refazendo, para que, assim, exercite as quatro operações e também o entendimento da resolução de problemas matemáticos. A revisão diária dos conteúdos vistos em aula é um grande passo para o entendimento e fixação da aprendizagem, e, para isso, é preciso determinar um horário de estudos.”* No 2º trimestre: *“Continua esforçado e com boa organização, capricho no caderno e nos trabalhos, mas deve manter o caderno completo com os conteúdos atualizados e com as atividades realizadas. As dificuldades que apresenta nos cálculos das quatro operações e na resolução de problemas podem ser superadas com a revisão das atividades dadas em aula e com a prática de exercícios em casa. A dedicação de leitura de livros, revistas e jornais é fundamental para melhorar o vocabulário, a leitura e a escrita. Recomendo mais comprometimento com os estudos, com os assuntos de aula e atividades da escola, para que, assim, com mais dedicação, alcance os objetivos do ano letivo.”* E no 3º trimestre: *“Está apto a frequentar o quinto ano do ensino fundamental.”* Ao mesmo tempo em que a professora ressalta que o aluno é esforçado, recomenda mais comprometimento e dedicação. A professora C, usa, com frequência, a palavra dificuldade. Por que há uma insistência no que o aluno ainda não sabe realizar? Este termo é usado pela professora C e demais professoras com frequência. Há uma lista de objetivos a serem alcançados. Esta lista de desempenho é parâmetro para a professora. Se o aluno não alcançou esta lista, supõe-se que tenha dificuldade de aprendizagem. As professoras questionam-se a respeito do que o aluno é capaz de aprender no momento?

Dificuldade de aprendizagem refere-se a um distúrbio - requer um diagnóstico psicopedagógico – o qual pode afetar o desempenho escolar. Se um aluno não alcançou

determinado objetivo talvez ainda não tenha estruturas necessárias para assimilá-lo, ou seja, isto não significa ter dificuldades.

Quanto ao aluno C2, no relatório do 1º trimestre informa: *“É um aluno que tenta se concentrar em aula, mas muitas vezes distrai-se com conversas ou outros assuntos que o atrapalham na conclusão das atividades. Apresenta algumas dificuldades de aprendizagem principalmente na matemática, leitura, interpretação e produção de textos. Recomendo que para melhorar o desenvolvimento nos cálculos seja necessário praticar em casa, revisar as atividades, refazendo, para que, assim, exercite as quatro operações e também o entendimento da resolução de problemas matemáticos. A revisão diária dos conteúdos vistos em aula é um grande passo para o entendimento e fixação da aprendizagem, e, para isso, é preciso determinar um horário de estudos. Com mais dedicação deverá alcançar os próximos objetivos propostos.”* No 2º trimestre: *“Deveria ser mais esforçado e comprometido com os estudos da escola, concluir as atividades e manter o caderno completo. Durante a aula ter mais atenção e concentração nas explicações e na realização das atividades. As dificuldades que apresenta nos cálculos das quatro operações e na resolução de problemas podem ser superadas com a revisão das atividades dadas em aula e com a prática de exercícios em casa com um horário de estudos. Recomendo mais comprometimento com os estudos, com os assuntos de aula e atividades da escola, para que, assim, com mais dedicação alcance os objetivos do ano letivo.* E no 3º trimestre: *“Está apto a frequentar o quinto ano do ensino fundamental.”*

Para a aluna C4, no relatório do 1º trimestre a professora informa: *“É uma aluna com comportamento bem difícil, atrapalha muitas vezes a aula com intervenções desnecessárias por falta de atenção e concentração na atividade que foi proposta. Muitas atividades e trabalhos ficam incompletos porque perde muito tempo com a falta de organização. Apresenta algumas dificuldades de aprendizagem principalmente na matemática, leitura, interpretação e produção de textos. Recomendo que para melhorar o desenvolvimento nos cálculos seja necessário praticar em casa, revisar as atividades, refazendo, para que, assim, exercite as quatro operações e também o entendimento da resolução de problemas matemáticos. Com mais dedicação deverá alcançar os próximos objetivos propostos.”* Só mais dedicação basta? Será que a aluna já construiu as bases para a compreensão do número? No 2º trimestre: *“Está com muitas dificuldades na matemática, principalmente na realização das quatro operações e na*

resolução de problemas. Não está conseguindo expressar suas interpretações através da escrita e está confusa e sem uma sequência lógica no registro de ideias. Durante as aulas recomendo mais atenção e concentração nas explicações e na realização das atividades. No próximo trimestre será encaminhada para o laboratório de aprendizagem. Recomendo mais comprometimento com os estudos, com os assuntos de aula e atividades da escola, para que, assim, com mais dedicação, alcance os objetivos do ano letivo.” E no 3º trimestre: “Está apta a frequentar o quinto ano do ensino fundamental.”

Quanto ao aluno C5, no relatório do 1º trimestre a professora escreve: *“O problema do aluno são as faltas. Não consegue acompanhar o andamento dos conteúdos, não finaliza as atividades e não entrega os trabalhos. É muito difícil a aprendizagem de quem não acompanha todos os dias as aulas e por isto apresenta muitas dificuldades de aprendizagem, principalmente na matemática, leitura, interpretação e produção de textos. A prioridade é frequentar as aulas e dedicar-se aos estudos, só assim poderá melhorar e recuperar o tempo perdido com ausência e a falta de conteúdos.”* E no 3º trimestre: *“O aluno necessita de um maior envolvimento com a vida escolar, ser mais assíduo e estudar mais. O aluno deverá frequentar o quarto ano para sanar as dificuldades que ainda apresenta.”*

A professora demonstra não estar satisfeita com os relatórios porque os pais não compreendem. Para ela, o preenchimento deste relatório é burocrático: *“Penso e vejo que eles não entendem muito bem este tipo de relatório, eles não leem. Eles olham e perguntam como o aluno está. Tem muita coisa para ler: os objetivos, o ‘atingiu’ e ‘não atingiu’, eles não prestam atenção no que foi desenvolvido com o filho e o que o filho aprendeu. Eu acho que não é muito válido porque fica só no está bom, não está bom.”*

J- Então, para que serve este relatório? *“Pois é?! Pra que serve? Deveria servir de parâmetro para ver qual é o trabalho que a professora está desenvolvendo, o que os alunos estão aprendendo e o que a escola está fazendo. Mas não serve pra isto porque eles não leem, não se aprofundam no que está escrito.”*

Para a professora C, a aprendizagem depende de fatores como: estímulos e capacidades inatas dos sujeitos. Para a pergunta ao que se deve a aprendizagem ou não dos alunos, ela responde: *“para mim, o cognitivo tem muito a ver com os estímulos que eles recebem. Antes de entrar na escola, tudo já influencia na aprendizagem. Claro que*

não dá para padronizar, porque tem alunos que têm habilidades maiores. Que nascem com estas habilidades e conseguem estabelecer a decodificação da leitura. Conseguem fazer isto melhor, mas tem uns que não têm estímulos nenhum, não são motivados, não vivem num ambiente propício à aprendizagem. Isto fica só para a escola e fica muito difícil. A escola não dá conta de sozinha desenvolver toda a aprendizagem que o aluno precisa.”

O ambiente propício ao desenvolvimento é fundamental, e não depende só da escola, mas de quatro fatores básicos, de acordo com Piaget, maturação, papel da experiência física e lógico-matemática, transmissão social e equilíbrio. Entretanto, se lidamos com um público no qual o meio social não possibilitou o desenvolvimento esperado até a chegada do aluno na escola, cabe à escola propiciar os meios necessários à aprendizagem, mas, para isto, é preciso entender como o seu aluno está pensando, para, a partir daí, dar continuidade ao processo. E, como professora, percebo que esta tem sido uma grande dificuldade, pois recebemos alunos com diferentes vivências, algumas das quais pouco contribuíram para o desenvolvimento de estruturas necessárias à alfabetização. Então, ao longo do ano letivo o aluno se desenvolve, porque a aprendizagem sempre avança, entretanto, um ano, com relação ao segundo ano do ensino fundamental, não é suficiente para que o aluno aprenda a ler, a escrever e a interpretar. Essa é uma das angústias de professoras alfabetizadoras.

Com a intenção de compreender se a concepção epistemológica era empirista, devido aos estímulos ou inatista, devido à habilidade por ela mencionada, perguntei: Do que depende a aprendizagem? *“De vários fatores. Da motivação, da interação, do cognitivo- se tem a habilidade para desenvolver o sistema da leitura e escrita, porque ela cria um sistema dentro dela”*. **J - A partir do que ela cria este sistema?** *“Cria a partir dela, é dela isto. É interno, tanto que tem criança que não vem na escola e se alfabetiza. Claro que tu demonstras, tu apresentas, mas é dentro dela que este sistema é desenvolvido.”* **J - Sozinha a criança se alfabetiza?** *“Sozinha não. Seria ela criando a partir do que ela vivencia, do que ela vê das coisas que ela vai observando e vai, dentro dela, criando. Ela vai achar um jeito de aprender. Não tem método, é a criança que cria o seu. Quando ela está pronta, ela lê”*. **J - O que é estar pronta? Quando isto acontece?** *“Não tem tempo determinado, não é com seis, não é com sete. Quando ela está abastecida de todas as informações e ambiente alfabetizador, quando ela consegue*

estabelecer isto, ela dá conta.” Primeiro a criança tem que estar abastecida, mas ao mesmo tempo já traz a capacidade com ela. **J – Alguma criança não nasce com a habilidade para ser alfabetizada?** *“Eu acho que algumas não têm. Algumas não conseguem. Deve ter alguma coisa que libera este sistema de leitura e escrita. De repente o neurológico libera para alguns e para outros não. Porque tem criança que anos estão na escola e não conseguem. E desistem de estudar porque não conseguem. Por mais estímulos que tenha sido apresentado. É alguma deficiência.”* Nesta posição, as intervenções da professora são desnecessárias, fica dispensado qualquer esforço docente.

Esta professora compreende que o “*sistema*” não está pronto, “*ela [a criança] cria dentro dela*”. Assim como não nega a transmissão social: “*que tu demonstras, tu apresentas*”. Entretanto, “a falta de uma visão teórica competente tende a reduzir a limites estreitos a compreensão do processo de conhecimento, e, por consequência, a fazer o mesmo com a aprendizagem e o ensino” (BECKER, 1993, p. 95). A contradição está em assumir que este sistema é criado, porém, uns “*nascem com estas habilidades e conseguem estabelecer a decodificação da leitura*”, outros, não.

Fernando Becker (1993) ressalta que as oscilações epistemológicas acontecem por não haver uma consistência teórica. Embora a observação informal do trabalho da professora demonstre que ela tem uma prática pedagógica coerente com o construtivismo, pois proporciona atividades desafiadoras, questiona os alunos e devolve as perguntas com outro tipo de pergunta para que eles possam pensar. Entretanto, a explicação para a aprendizagem está próxima de uma abordagem inatista, ora entendida como um *insight* por parte do aluno, e ora ressaltando a importância dos estímulos e vivências de cada um. Há uma contradição: apesar de a prática ser coerente com o interacionismo, ela argumenta que a aprendizagem é uma capacidade inata. Ora ela defende a ideia de que a criança cria o sistema a partir das vivências ora ela admite que esse sistema deve-se às capacidades herdadas. Estas diversas manifestações das professoras me fazem insistir em questionamentos sobre os cursos de formação: como estão problematizando as concepções de aprendizagem? Subsidiarão para que as professoras se identifiquem com uma epistemologia do conhecimento?

PROFESSORA D

Tem curso técnico em magistério, Licenciatura e especialização. A professora D assinala os objetivos e na parte escrita faz poucas considerações. Exemplo dos relatórios desta professora para diferentes alunos: *“A aluna atingiu todos os objetivos. Parabéns!”*; *“É importante estudar, participar mais das aulas e ser mais assídua.”*; *“O aluno necessita de maior envolvimento com a vida escolar, ser mais assíduo e estudar mais.”*; *“A aluna deverá buscar empenhar-se mais em relação aos estudos, estudar tendo mais atenção, dedicação e disciplina.”*

A professora D não concorda com o tipo de registro da escola porque os pais, segundo ela, não entendem ou não querem ler. Para ela: *“Os pais, para entender, têm que ser educados para isto. Eles precisam entender o que é um objetivo alcançado ou não. Isto é complexo para os pais, então a gente faz um registro que no fundo não atinge o objetivo que deveria. A teoria é linda, mas a prática é bem diferente. Bem conturbado e bem distanciado da realidade. Para mim, os pais só querem saber se o filho está mal ou está bem. É esta a preocupação que eles têm. A grande maioria não entende muito. Não sei qual seria a melhor maneira, mas esta dificulta para o pai entender. Até para nós, é difícil avaliar determinados objetivos, porque tem coisas que eles alcançam em parte, e colocar isto fica complicado.”* Se os pais querem saber se os alunos estão bem ou mal, por que a professora não detalha o relatório quanto às aprendizagens alcançadas ou não? O que estes escritos representam para os pais? *“A aluna atingiu todos os objetivos. Parabéns!”*; *“É importante estudar, participar mais das aulas e ser mais assídua.”* Se a preocupação é saber os avanços em termos cognitivos e ela afirma isto *“É esta a preocupação que eles têm”* deveriam estar relatadas questões referentes aos avanços.

Segundo a professora D, a aprendizagem depende de o indivíduo estar motivado para isto, o que não deixa de ser verdade, porém, para ela, o incentivo é proporcionado pelo adulto, através dos recursos disponibilizados. O incentivo é *“Muito importante para aprender. O apoio da família, um ambiente motivador e desafiador, também fora da escola. O incentivo está aí, não é só a professor que tem que incentivar. O pai oferecer, dentro do possível, um livro, mostrar diferentes formas de letras, oferecerem um lápis. Tem muito a ver com estímulo. Isto auxilia no processo de aprender.”*

A professora afirma que quem proporciona o incentivo é o adulto: *“Quando este incentivo não vem de fora, quando não vem do externo, ele deixa de ser incentivo. Porque são os outros que tem que te proporcionar o incentivo. Quando é a criança que tem que fazer alguma coisa, aí é questão de motivação. ‘eu preciso me motivar, eu preciso acreditar em mim’”*. **J - Como ela cria esta motivação? Da onde vem isto?** *“Eu acho que além de coisas que são internas, dela mesma, que algumas têm mais do que outras, tem a ver com o externo, porque se tu tens certa dificuldade em alguma coisa, mas tem alguém te incentivando, dizendo que tu consegues, daqui a pouco tu comesças a te motivar e comesças a fazer.”* **E as crianças que têm muita vontade e não conseguem?** *“Aí tem que investigar outros tipos de problemas. Às vezes é uma criança esforçada, motivada, sempre pronta para conhecer as coisas e não consegue, temos que ver outros tipos de dificuldades. Pode ser alguma coisa cognitiva, dificuldade de aprendizagem ou alguma coisa orgânica. Seriam outras instâncias, além da escola. Claro que, também tem aqueles que são malandros, não querem aprender”* **J - Por exemplo, uma criança que num ano não aprendeu a multiplicar, mas no outro sim e foi aprovada, sem passar por estas outras instâncias. O que aconteceu? Por que aprendeu?** *“Eu vejo vários fatores. Pode ser uma questão de maturação. Tudo acontece no momento exato. De repente, na primeira vez que fez a série, não estava com a cabeça pronta. É o tempo de maturidade para aprender. Crianças que têm o apoio, a motivação, acabam aprendendo no momento próprio.”* **J - Como tu explicas esta maturação?** *“É o estar pronto, maduro, preparado. Tem a ver com estrutura psíquica, cognitiva, orgânica, emocional”*. Para Piaget (1972), a maturação é condição necessária para o desenvolvimento, que possibilita a aprendizagem, mas a maturação não é suficiente.

Interessante como a tentativa de ir para o próprio querer do aluno não é sustentável, e a professora D acaba novamente justificando a motivação pelo mundo externo: *“tem alguém te incentivando, dizendo que tu consegues, daqui a pouco tu comesças a te motivar e comesças a fazer.”* Em vários momentos ela afirma ser algo externo ao sujeito e depende do incentivo e/ou estímulo. O sujeito parece ser um ser passivo, e o incentivo só pode vir do exterior.

Tem licenciatura e especialização. Trabalha no laboratório de aprendizagem e não faz relatórios para os responsáveis. Entrega aos professores dos alunos do laboratório um parecer escrito sobre os alunos e se detém em questões de aprendizagem da língua escrita e na área matemática em relação à construção do número. Ela não faz referência às questões de comportamento, esforço, atenção e conversa.

Exemplo dos pareceres:

Aluno E1: *“O aluno está em transição para o nível silábico. Não lê, e, pelo que trabalhei, percebi que reconhece e quantifica os números até vinte. Confunde número de letras com número de sílabas, identifica letras e sons. Algumas vezes perde a concentração. Tem dificuldades para respeitar as regras dos jogos.”*

E2: *“Está silábico alfabética, lê algumas palavras simples, reconhece letras e sons. Pelo que trabalhei, percebi que reconhece e quantifica até vinte. Tem dificuldade para subtrair e nos conceitos de dezena e unidade. Tem dificuldade para trabalho em grupo.”*

E3: *“Tem muitas faltas, escrita garatuja. Não reconhece letras e sons. Reconhece os números até cinco. Escreve o nome com muita dificuldade. Confunde letras com números. Não sabe a sequência numérica.”*

E4: *“Obteve avanço no laboratório. Está silábico. Quantifica até vinte. É imaturo. Identifica os números até onze. Tem dificuldade nos conceitos de dezena e unidade. Tem dificuldade para trabalhar em grupo.”*

E5: *“Escreve o nome. Está pré-silábico. Reconhece apenas as vogais. Reconhece os números até quatro e quantifica até dez. Tem dificuldade na coordenação motora. Às vezes é agitado, outras vezes tranquilo.”*

E6: *“Está em transição para o nível alfabético. Até onde trabalhei percebi que quantifica até vinte e cinco. Lê algumas palavras simples. Identifica dezena e unidade. Às vezes perde a concentração. Demonstra desinteresse e tem dificuldade para jogo em grupo.”*

E7: *“Está silábica. Distrai-se facilmente”*. Este relato foi bem sucinto, enquanto para os outros ela detalhou mais.

E8: *“Tem dificuldade ao relacionar números e quantidades. Não reconhece a maioria das letras e seus sons.”*

E9: *“Reconhece as vogais e seus sons. Quantifica até vinte. Reconhece os números até dez. Tem dificuldade para trabalhar em grupo e classificar.”*

A professora E também entende, semelhante à professora A, que uma cobrança por parte dos pais, se os filhos não vão bem na escola, poderia melhorar o comprometimento deles com a aprendizagem: *“Eles não leem os objetivos, fazem a contagem de quantos foram ‘atingidos’ e, assim, eles não cobram nada. Eu não sei como deveria ser, mas se fosse algo que informasse melhor, talvez a aprendizagem melhorasse também.”* **J - A aprendizagem está relacionada com a cobrança em casa, por isto os alunos não se interessam?** *“Eu acho que sim, claro que são vários fatores, não é um único, mas que a falta de cobrança por parte da família influencia, com certeza. Eles não se interessam.”*

Esta professora reconhece que não há um único fator para a aprendizagem, embora outras também digam isto, acabam ora dizendo que é a família, ora a maturação, ora os estímulos. A professora E parece ter mais clareza quanto a um conjunto de fatores, embora não os descreva (maturação, experiência, transmissão social e equilíbrio). Também não cita a função docente, mas tem o entendimento de que se o aluno não aprende em vários anos não é porque realmente tem alguma dificuldade, pois depende de outras instâncias da escola, e não porque não tem estímulos ou depende da família, como outras docentes justificam a não aprendizagem. Mas entende a aprendizagem como um processo que depende de saberes anteriores. Se o sujeito ainda não aprendeu é porque *“não construiu ainda”*. **J - Tu que estás no laboratório de aprendizagem, e acompanha alunos com dificuldades, ao que tu atribuis essas dificuldades?** *“Eu acho que tem vários fatores. Não é um único. Ou a criança tem algo neurológico e não foi diagnosticado nada ainda, ou é um problema de visão. Dificuldade na fala, na escrita isto atrapalha bastante, outros não têm interesse, ou vêm com defasagens de outros anos e vai se acumulando porque não construiu ainda, enfim...”*

Esta professora entende a aprendizagem enquanto processo de construção que depende do aluno em interação com o meio: *“Eu não posso, por exemplo, ficar*

insistindo na expressão numérica se o aluno ainda não construiu a adição. Não posso ficar fazendo exercícios de expressão numérica para o aluno ficar repetindo e repetindo enquanto não for construído o conceito de adição.”

Durante a entrevista, ela faz referências às informações vinculadas à epistemologia genética: *“eu observo que tem alunos do quarto ano que ainda estão no período concreto, ainda não conseguem abstrair. Não somam e nem diminuem cálculos simples de adição e subtração. Então, eu tenho que trabalhar com concreto, até eles conseguirem ir para o nível abstrato. Aí é material dourado, ábaco, palitos, para que ele possa entender. O quadro de valor (centena, dezena e unidade), porque muitos deles não sabem o valor posicional do número.”*

Ela compreende que a aprendizagem acontece quando o sujeito compreende suas próprias ações, que é um processo, há uma sequência de estruturas, ou seja, se não construiu adição, não é possível compreender expressão, pois depende do entendimento da adição.

Interessante sua posição quanto à função do professor, que reforça sua posição construtivista: *“Ele precisa entender o processo, que o resultado não é por acaso. Outro exemplo são alunos de 2º ano que não diferenciam letras de números, não sabem classificar. Como vão entender a escrita e a formação dos números. Não adianta eu chegar e dizer: Fulaninho: números e letras. Números sevem para contar, 1, 2, 3 etc ... E letras para escrever. A, b, c, d, e... Como vai entrar isto na cabeça da criança?”*

Ela compreende que os períodos de desenvolvimento não estão relacionados com a idade. Perguntei se não depende de o professor ensinar, e a resposta foi a seguinte: *“É aquilo que o Paulo Freire chamava de educação bancária, depósito, não sou eu que vou colocar na cabeça deles. E também existem educadores que não querem trabalhar desta forma, porque dá mais trabalho trabalhar com material concreto, com certeza. E também tem aquela preocupação de vencer os conteúdos que muitas vezes vai atropelando tudo e nem servem para nada. Eu penso que o mais importante nos anos iniciais é ensinar a ler, escrever, interpretar, e as quatro operações. Porque, se eles tiverem isto bem construído, eles mesmos vão ter tino para ir atrás de outras coisas do interesse deles, porque daí vão saber ler, interpretar, pesquisar.”*

É possível perceber não somente nesta professora, mas em outras também, o questionamento a respeito do que deve ser trabalhado nos anos iniciais do ensino fundamental. Esta concepção de que os anos iniciais devem ter ênfase na leitura, escrita, interpretação e as quatro operações aritméticas é praticamente generalizada entre as docentes com quem tenho convivência. Na sala de professores, em reuniões e palestras, percebe-se que as professoras estão preocupadas em dar ênfase nestas áreas.

3.2 O que as professoras pensam sobre avaliação

Todas as professoras afirmam que não fazem provas como única avaliação dos alunos, mas que, mesmo que a utilizem, não acreditam que seja suficiente para indicar o nível de conhecimento deles. Elas demonstram, na entrevista, ter clareza que a avaliação é processual e dizem conhecer seus alunos pelas observações diárias.

Perguntadas sobre qual o ponto de partida para a organização dos relatórios de avaliação, as respostas demonstraram que a avaliação é feita a partir do conhecimento que as docentes têm das observações diárias em relação aos alunos.

A professora A afirma: *“Através das testagens. Quem alfabetiza sempre sabe o nível sem precisar fazer uma testagem científica, mas a gente acaba tendo que cumprir o protocolo. Então eu sempre faço uma avaliação mensal para ver em que níveis eles estão de escrita e de leitura. Eu tenho uma tabelinha na qual eu vou marcando o nível de escrita da Emília Ferreira e os de leitura que eu mais ou menos bolei para eu me guiar. Por exemplo: decodifica sílabas, reconhece letras, já consegue fazer leituras com sílabas simples, sílabas complexas e assim eu vou acompanhando para ver como está a evolução dele.”* Nos anos iniciais há a possibilidade de conhecer os alunos na sua singularidade, porque as docentes estão todos os dias com a turma, e se a professora conhece cada aluno é porque está atenta a eles. Percebe-se que há uma preocupação em acompanhar a evolução ao longo do processo do aluno.

Esta professora afirma fazer o registro do nível de escrita e leitura do aluno. Para Hoffmann (2001, p. 175), é importante ter os registros porque nossa memória não consegue guardar os avanços de cada aluno.

Ao acompanhar vários alunos, em diferentes momentos de aprendizagem, é preciso registrar o que se observa de significativo

como um recurso de memória diante da diversidade e um exercício de 'prestar atenção ao processo.

Diante da mesma questão, a professora B responde: *“Eu não faço prova. Eu faço avaliação de tudo, todo dia. Os trabalhos que eu recolho, os que eu não recolho, mas olho, principalmente, o caderno, o trabalho individual, o trabalho em grupo, eu gosto de fazer ditado de palavras, visual, vários tipos. De vez em quando eu os separo, mas falo que vou fazer um trabalho.”*

A professora C afirma: *“Da observação diária, todos os dias. Tudo é avaliado. Aos poucos eu vou registrando estas observações, porque são muitos alunos e a gente acaba não se lembrando de tudo. Até faço prova, porque todas as turmas fazem, mas eu nem levo muito em consideração, porque a prova não serve de parâmetro para saber o quanto o aluno sabe e eles não demonstram tudo o que sabem na prova.”*

Percebe-se que a palavra prova é evitada pelas docentes, como se quem utilizasse esta ferramenta estivesse deixando de ter uma prática avaliativa adequada: *“eu falo que vou fazer um trabalho”* (B) e a outra justifica *“até faço prova, porque todas as turmas fazem”* (C). Não há problemas em realizar provas, desde que estas sejam elaboradas com questões que exijam raciocínio e argumentos por parte dos alunos, evitando questões fechadas, com respostas únicas e memorizadas.

Para recuperar o valor formativo dos exames, é necessário fazer perguntas inteligentes como condição de qualidade nas exigências de aprendizagem. Se realmente pretendemos desenvolver a inteligência, é necessário fazer perguntas que a estimulem, e não que a paralisem ou a limitem a tarefas que não exigem reflexão, tarefas de repetição e de memória sem sentido, ou, o que é pior, a esclerosem (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 117).

A formação docente é um assunto que ainda se destaca como condição para a melhoria da educação. A docente C, ao afirmar que faz o registro das observações, está em consonância com o que propõe Jussara Hoffmann. Mas, para fazer este registro com autonomia é preciso ter consciência da sua importância, pois *“assim como o aluno não irá escrever um bom texto sobre um assunto que não conhece, não basta dizer ao professor para escrever se ele não estiver mobilizado a uma análise epistemológica das tarefas. Sobre o que não percebe, não poderá registrar, refletir, agir”* (HOFFMANN,

2001, p. 211). Assim, tanto a professora C como a professora A reconhecem a necessidade de anotar as observações diárias como acompanhamento.

Enquanto professora, sei como é difícil fazer este registro durante a aula com os alunos, visto que eles exigem atenção o tempo todo, mas é possível ter um diário de anotações e escrever, sempre que se pode, os avanços observados. Guardar trabalhos e atividades ao longo do ano letivo também é importante para observar o crescimento cognitivo de cada um, e certamente sempre haverá avanços. Tem que haver avanços. Ter os trabalhos e registro de observações, que alguns chamam de portfólio, pode ser uma forma de o professor perceber o quanto o aluno cresceu, se comparado a ele mesmo.

Talvez um aluno que tenha iniciado o ano pré-silábico¹¹, sem diferenciar letras de números e nem identificá-los não chegue ao final do ano lendo, interpretando um texto e escrevendo ortograficamente, mas no mínimo deve ter avançado para um nível onde se percebe letra inicial de palavras. São avanços individuais que devem ser destacados no relatório, daí a importância de ter os registros e trabalhos ao longo do processo. “Se avaliar significa ‘acompanhar a construção’ do conhecimento, não há como acompanhar vários alunos ao mesmo tempo sem registros diários, contínuos, articulados em tempos e significados” (HOFFMANN, 2005, p. 205).

Ainda referente à pergunta de onde partiam para a escrita dos relatórios de avaliação, a professora D afirma: “*Das observações em aula, das atitudes dos alunos, das conversas entre eles, das tarefas que eu faço. Eu uso o termo tarefa avaliativa e não prova. Eu aviso eles que farei a tarefa avaliativa sobre determinado conteúdo e faço num dia da semana. Isto durante todo o trimestre.*”

As professoras, educadoras com formação de nível superior, devem ter lido teorias educacionais e sabem das críticas de teóricos quanto à aplicação de provas para medir o conhecimento e conseqüentemente utilizá-la como única ferramenta de avaliação. Entretanto, parece que, com isto, quem aplica provas está errando, o que não é coerente, pois:

¹¹ Pré-silábico é a escrita sem relação com o valor sonoro das letras. O sujeito coloca qualquer letra, para a escrita de palavras e textos. Por exemplo: “KJLMTDMPLEKS” para GIRAFÁ.

O que realmente importa são os usos (internos e externos, de controle) e os modos nos quais são utilizados os resultados das avaliações. Não podemos falar de mudanças concretas nas formas nas quais a avaliação é usada: de mecanismos de seleção a caminho de integração; de instrumento de classificação a ajuda de diagnóstico para atender a necessidades específicas (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 111).

A crítica não está no uso da prova como avaliação, mas no que se faz do resultado deste material: reprovar ou aprovar. Esse recurso deveria ser um auxílio para análise das aprendizagens e um novo planejamento do professor, que não se torna construtivista ou empirista pelo fato de aplicar ou não aplicar provas.

3.3 Os pais perante a avaliação, segundo as professoras

Questionadas sobre o que acham que os pais pensam a respeito do tipo de registro avaliativo que a escola propõe, somente a professora B demonstra estar satisfeita com o registro, porque conversa com os pais sempre que possível, então eles sabem das aprendizagens do aluno: *“Deixo bem claro como as crianças estão, quais são as dificuldades, a ajuda que elas precisam em casa, então nunca ninguém questionou.”* Ou seja, há uma conversa com os responsáveis, o que torna o relatório inquestionável, já que, através da comunicação oral, a professora faz o relato das dificuldades.

Outra professora responde: *“Sinceramente, eu acredito que eles não compreendam muito os relatórios. É uma dificuldade bem grande que a gente tem de atingir estes pais porque a maioria ou não sabe ler ou não entende, por mais que a gente tente usar um vocabulário bem acessível, eles não compreendem”* (Professora A). Os responsáveis não compreendem porque têm dificuldade de compreensão ou por que os relatórios não são claros? Se a valorização está nos aspectos de comportamento e conversa, qual é o entendimento que terão quanto à aprendizagem?

A professora C afirma: *“Penso e vejo que eles não entendem muito bem este tipo de relatório, eles não leem ... Eu acho que não é muito válido porque fica só no está bom, não está bom.”*. *“Isto é complexo para os pais, então a gente faz um registro que no fundo não atinge o objetivo que deveria. A teoria é linda, mas a prática é bem diferente. Bem conturbado e bem distanciado da realidade.”* (Professora D) Esta

professora afirma que o interesse dos pais é em saber como os alunos estão cognitivamente. Porém, nos relatórios, não faz referência aos aspectos cognitivos. O relatório se resume a: “*deve ser mais assídua em aula*” ou “*atingiu os objetivos, parabéns!*”

A professora E responde que “*Eles não leem os objetivos, fazem a contagem de quantos foram ‘atingidos’ e, assim, eles não cobram nada.*” Mais uma vez a afirmação de que os responsáveis não leem os relatórios e o entendimento de que este documento deveria ser para cobrar maior esforço do aluno.

3.4 A importância das notas, segundo as professoras

As docentes compreendem que o relatório não permite aos responsáveis ver qual é a real situação de aprendizagem do aluno, e, sendo assim, por não o compreenderem, acabam não cobrando um esforço dele na escola. Para elas, a cobrança da família, ao ver que o aluno não está conseguindo acompanhar os objetivos, faria com que a aprendizagem melhorasse. Na pergunta sobre qual seria o registro ideal para que os pais compreendessem a aprendizagem, em algumas situações não sabem o que propor, mas justificam que o registro atual não serve porque a família não está cobrando ou punindo os alunos pelo que ainda não aprenderam.

A professora A argumenta que “*É complicado porque só a nota pela nota não dá alguns pontos, ela não revela os aspectos de cada aluno, porque na alfabetização cada um tem um ritmo, cada um tem um andamento. Mas para o pai compreender, em termos chulos, se ele está bem ou se ele está mal, a nota é melhor. Ela esclarece mais porque daí o pai sabe ‘meu filho precisa estudar mais’, ‘eu tenho que dar um auxílio maior’, ‘eu tenho que olhar mais o caderno’, ‘eu tenho que conversar com a professora’, porque às vezes quem vem buscar o relatório não é nem a mãe, é a avó, o avô, então, na verdade, eles só passam para a mãe aquele relatório. A mãe é que puxa depois, então, tendo a nota, a mãe consegue verificar melhor.*” Apesar de esta professora ter a clareza de que é difícil quantificar o processo de aprendizagem da leitura e escrita, defende que o sistema atual da escola não revela as aprendizagens ainda não alcançadas. Por que há um privilégio naquilo que ainda não foi alcançado?

Por que os pais precisariam compreender os fracassos e não os sucessos? A preocupação da professora parece estar em enfatizar o que ainda não foi compreendido. Por que os responsáveis devem conversar com a professora quando algo não está bem? Se o aluno tem um bom desenvolvimento, estas conquistas não precisam ser destacadas?

O aluno que tem um acompanhamento em casa do que está aprendendo na escola é positivo, já que percebe que está tendo atenção da família em seus estudos. Mas isto não é o que vai fazer com que ele tenha um melhor desenvolvimento. Se o sujeito ainda não tem esquemas que permitam a compreensão do sistema linguístico, não é a atenção ou cobrança da família que vai fazer com que ele construa este conhecimento.

A professora B é a única que está satisfeita com o sistema de registro da escola. Entretanto, também ressalta mais o que o aluno ainda não aprendeu do que ao contrário: *“Eu gosto, eu prefiro a rotular por nota. Poderia até estar junto, mas eu acho que o relatório é bem melhor. O relatório tu escreves mais as dificuldades. Se ele [aluno] está ruim na escrita, por exemplo, mas na matemática não, tu consegues descrever, com nota não.”*

Para a mesma questão, a professora E responde: *“Mas que a nota faria com que os pais e os alunos se assustassem um pouco mais e os pais cobrassem em casa, com certeza o vermelho ia fazer com que eles enxergassem que o filho não está bem.”*

A nota seria uma espécie de controle sobre os alunos. Sendo assim, o sentido da avaliação se distancia do objetivo que deveria ter: a aprendizagem. Se o interesse é uma avaliação voltada para a aprendizagem, a nota para que os responsáveis cobrem mais dos alunos perde seu significado, pois avaliar significa conhecer, e não classificar alunos em aptos ou não aptos.

3.5 O que as professoras pensam sobre a conversa

Há, com bastante frequência, manifestação nos escritos das professoras quanto ao esforço, atenção e comportamento dos alunos. A professora A escreve: *“envolve-se em conversas e brincadeiras demasiadas em sala de aula, atrapalhando o bom andamento da mesma e seu próprio desempenho.”* A professora B também afirma: *“Um*

pouco mais de compromisso na realização dos trabalhos com certeza teriam oportunizado melhores produções nas atividades.” A professora C escreve: *“É uma aluna com comportamento bem difícil, atrapalha muitas vezes a aula com intervenções desnecessárias por falta de atenção e concentração na atividade que foi proposta.”* E a professora D ressalta: *“A aluna deverá buscar empenhar-se mais em relação aos estudos, estudar tendo mais atenção, dedicação e disciplina.”* A professora E não escreve nada a respeito de comportamento. Apesar de, para o aluno E1 ela afirmar que “perde a concentração”, interpreto como uma descrição sem tom de chamar atenção para que se concentre mais ou que isto esteja prejudicando seu aprendizado.

A professora A faz referência à conversa em nove relatórios, dos dez analisados. Para a professora A fiz a seguinte pergunta: **E aqueles que conversam bastante durante a aula? Achas que este aluno aprende também?** *“Depende da maturidade. Às vezes sim, e às vezes não. Na maioria das vezes não. Na maioria das vezes é difícil. Porque a alfabetização tem coisas bem específicas. Precisa ter a concentração e a vontade de querer aprender e dele conseguir trabalhar com estas informações com ele. Mas tem aluno que se dispersa e consegue tranquilamente. Cada um tem um ritmo, é muito complicado, é um turbilhão de coisas.”* **J - O que é maturidade?** *“A maturidade de conseguir lidar com todas estas informações e vivências que ele tem e conseguir construir este aprendizado, porque às vezes isto acaba atrapalhando, às vezes ele se dispersa. No aprendizado atrapalha se ele não tem esta maturidade de conseguir adequar o que tu estás trabalhando com o que ele está aprendendo.”* Esta professora compreende que o aluno aprende a partir de suas vivências e as informações do meio. No entanto, relaciona a aprendizagem da leitura e escrita com a conversa em sala de aula: *“Em alguns momentos envolveu-se com conversas paralelas à aula, ou distraiu-se facilmente atrapalhando um melhor resultado em seu processo de alfabetização”* (A3).

Parece haver confusão entre desenvolvimento e maturidade. Para Piaget, o desenvolvimento não acontece sem a maturação, porém, este não é condição suficiente para a aprendizagem. A maturação, por si só, não explica a passagem de estruturas mais simples para outras mais complexas ou elaboradas. As professoras tendem a confundir estes conceitos. Utilizam maturação como desenvolvimento. Porém, para Piaget, maturação está relacionado ao desenvolvimento orgânico, durante o crescimento

biológico, mas o desenvolvimento é a nível de estruturas do pensamento, que permitem a aprendizagem.

A professora B também afirma que a conversa na turma atrapalha: *“Porque daí eles não se concentram, não deixam os outros se concentrarem, distrai a concentração mesmo daquele que não participa da conversa. Eu acho que atrapalha sim, e muito.”* Percebe-se que, por trás desta fala, há uma concepção de que para aprender o aluno precisa estar passivo para receber as informações que vêm da professora.

Piaget (1973) afirma que a cooperação, que é a troca de pontos de vista diferentes, permite a reciprocidade entre os sujeitos, fundamentadas no respeito mútuo. Quando os alunos têm a possibilidade de trabalhar em grupo, criar hipóteses e obedecer ou construir regras em um jogo, por exemplo, eles tendem a substituir o egocentrismo (falta de capacidade para compreender o ponto de vista do outro) pela descentração. A coletividade permite que as ações tornem-se cooperação.

Para a professora D perguntei: **Quanto ao comportamento, o que tem a ver com a aprendizagem?** *“Três coisas se relacionam: a concentração, a motivação e o comportamento adequado para que a aprendizagem aconteça. Não pode aprender sem estar concentrado, exige concentração e comportamento.”* Qual é o comportamento adequado? A aprendizagem está relacionada à atividade do sujeito em entender suas próprias ações. Aqui também há uma visão empirista de que o conhecimento está nas mãos do professor e ao aluno basta prestar atenção para poder aprender.

A transmissão social também faz parte da aprendizagem e em especial na alfabetização, é necessário que haja reflexão e análise da linguagem escrita. Somente o contato com o mundo da escrita não é suficiente para a compreensão do sistema linguístico, pois, se fosse assim, a escola seria dispensável, pois é a crença inatista de que os sujeitos nascem com as capacidades prontas. Porém, segundo a compreensão apresentada nesses comentários, a aprendizagem não acontece se não há atenção e comportamento. Por trás, há uma concepção empirista, em que o aluno recebe passivamente todas as informações externas.

Por que há insistência em reprimir a conversa dos alunos? A fala, se organizada, é democrática, e é um processo que permite avançar no conhecimento, porque organiza o pensamento.

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer se rele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão (FREIRE, 2005, p. 89).

A relação entre os sujeitos não pode se dar de forma vertical, mas dialógica.

3.6 A importância da família, segundo as professoras

O sucesso escolar também está relacionado às condições de ambiente propício à aprendizagem desde o nascimento da criança. A vivência que o aluno traz consigo ao ingressar na escolarização é de suma importância para a continuidade de seu aprendizado. Porém, se as experiências sociais não foram favorecedoras até este momento, cabe à escola e ao docente criar os meios para que este aluno venha a se desenvolver. Um aluno que ingressa no primeiro ano do ensino fundamental sem ter tido acesso a situações que lhe permitissem seriar, classificar, e ter contatos diversos com leituras e vivências de letramento, não pode ser comparado a outro que desde antes da escolarização teve um ambiente propício ao seu desenvolvimento. Entretanto, o professor precisa compreender que isto não significa que o primeiro tenha dificuldades ou problemas de aprendizagem. É questão de estruturas cognitivas construídas até ali. Mas todos têm capacidade para aprender, desde que ao seu nível, de acordo com o que o patamar de conhecimento permite no momento.

Ressalto a importância do laboratório de aprendizagem que atende alunos em turno inverso ao período em que ele está em sala de aula. Este espaço é uma possibilidade de proporcionar momentos mais individuais que o professor não consegue dar conta em sala de aula. Este espaço pode e deve colaborar para que o aluno se desenvolva cognitivamente.

As primeiras vivências sociais que a criança tem é com a família. É com ela que vai se desenvolver até ingressar na escola. Este convívio tem sua parte no que a criança construiu de estruturas até ingressar na escola. No entanto, não podemos responsabilizar a família pela aprendizagem ou não do aluno porque é função da escola prover o acesso, permanência e o desenvolvimento de todos.

As crianças, todas as crianças, conquistaram - ao menos no espírito das leis - o direito à educação básica, ocorrendo sua realização, pública e gratuita na escola. Crianças que têm o mesmo direito à educação, porém, só podem realizá-la na prática se suas diferenças, suas histórias de vida, suas formas de interação com o mundo, seus mecanismos de construção de conhecimento, seus processos de desenvolvimento, suas relações e expectativas sociais forem considerados (MACEDO, 2001, p. 7).

Durante as entrevistas, procurei questionar até que ponto a estrutura da família é fundamental, já que encontramos alunos que têm esta família dita ideal e nem sempre têm um bom desenvolvimento, ao passo que também encontramos alunos menos favorecidos de atenção familiar e se alfabetizam em um ano escolar. A professora E foi a única que não responsabilizou a família pelo processo de aprender. Ela ressalta a função da escola em entender o pensamento do aluno para, a partir daí, dar continuidade a outros objetivos de aprendizagens.

3.7 Quem aprende, de acordo com as professoras?

Apresento os achados e seus contrastes para a pergunta: A que se deve a aprendizagem ou não de um aluno? Encontrei a responsabilidade da família como fator principal da aprendizagem, tanto quanto o aluno que tem uma família dita estruturada e presente na vida estudantil, quanto aquela família que não é a idealizada pelas docentes.

3.7.1 Aprende quem tem apoio familiar

Neste tópico, apresento o entendimento das docentes de que os alunos que aprendem são aqueles que têm uma família participativa na vida escolar, ajudando em casa e proporcionando um ambiente mais favorecedor à aprendizagem.

Professora A: *“Eu acho inegável que quem tem o apoio familiar e o amparo em casa tem mais facilidade.”*

Professora B: *“Então aqueles cuja família pega junto, eles vencem as dificuldades, vencem sim. Tem alunos que no início do ano não reconhecem nem as letras, mas a família pegando junto, logo dispara.”*

Professora C: *“claro que vai ser diferente de uma criança que tem todos os recursos possíveis: vai numa biblioteca, numa livraria, num teatro, num cinema.*

Criança que a mãe conversa, lê histórias, é diferente de uma criança que não tem contato com nada disto.”

Professora D: *“O apoio da família, um ambiente motivador e desafiador, também fora da escola.”*

Segundo as professoras, o apoio da família está relacionado às vivências de letramento. Ida a teatros, cinemas e biblioteca, vivências importantes em termos de experiências culturais. No entanto, deparamo-nos com alunos cujas vivências fora da escola são de pouco contato com esta cultura, mas que têm outras experiências de contato com a escrita, pois a vida social é organizada em torno disto. No dia a dia, a leitura e escrita estão presentes em todos os espaços, em diferentes funções. Nos documentos pessoais, nos ônibus, nas propagandas, nos jornais. Isto possibilita que o aluno chegue à escola com alguma bagagem de conhecimento, e possibilita que dê conta de se alfabetizar. Mas a aprendizagem envolve diversos fatores. É preciso que leitura e escrita sejam significativas para o aluno, o que envolve afetividade. Para que a alfabetização ocorra, a criança deve ter conhecimentos prévios. No entanto, a escola deve se preocupar em partir do nível em que o aluno está para possibilitar a continuidade do processo. É por isso que o tempo de aprender difere de aluno para aluno, independente da família, idade ou posição social.

3.7.2 Não tem apoio familiar e aprende

Durante as entrevistas, quando apareceu o fator apoio da família em relação à aprendizagem, perguntei sobre os que não têm este apoio e conseguem aprender.

A Professora A respondeu: *“Eu acho que todos conseguem aprender. Tem aquele aluno, por exemplo, que às vezes não copia nada e aprende. É a vontade, mas às vezes uma questão de maturidade. Porque uma criança, por exemplo, que não tem apoio familiar, é na escola que ele tem este montante de informação, de cultura, de lazer, de esporte, de tudo de aprendizagem.”* Se o aluno não tem apoio e mesmo assim aprende, então é porque atingiu uma maturidade e tem vontade de aprender, fatores importantes, mas não isolados. A professora entende que copiar não é sinônimo de aprender e, para aprender, é preciso a afetividade do aluno, o que ela chama de vontade. Isto é um avanço em termos de concepção de aprendizagem, mas parece que a função do sujeito seria receber “o montante de informação.”

Para a professora B, o aluno só aprende se tiver incentivo em casa. Sem este apoio, o aluno não aprende. Em vários momentos da entrevista ela ressalta isto: *“Por outro lado tem os que estão bem no início do ano e se tu não ficares incentivando o tempo todo aquela criança ele não avança, porque mesmo ele sabendo ele não tem aquele incentivo, aquele ânimo... Então aqueles cuja família pega junto, eles vencem as dificuldades, vencem sim... Os que as famílias mais pegam junto, é os que vão”*. Esta professora não admite a aprendizagem sem o apoio da família.

A professora C acredita na capacidade inata e nos estímulos para que o aluno aprenda. Então, se a vivência familiar não é favorecedora, mas o aluno tem habilidades, ele vai aprender, mesmo sem o ambiente favorecedor de casa: *“Não é determinante para aprender ser carente, pobre etc. Porque tem uns que têm habilidade inerente ao ambiente. Eles nascem com esta habilidade e conseguem desenvolver, mas é característico delas, não são todas, mas algumas. Mas, claro que vai ser diferente de uma criança que tem todos os recursos possíveis: vai a uma biblioteca, a uma livraria, a um teatro, a um cinema. Criança que a mãe conversa, lê histórias, é diferente de uma criança que não tem contato com nada disto. Por mais que ela queira: a argumentação, o vocabulário, tudo vai ser mais empobrecido pelo meio em que ela vive.”*

Professora D: *“Eu acho que além de coisas que é interna, dela mesma, que algumas têm mais do que outras, tem a ver com o externo, porque se tu tens uma certa dificuldade em alguma coisa, mas tem alguém te incentivando, dizendo que tu consegues, daqui a pouco tu comesças a te motivar e começa a fazer. Eles às vezes não têm este incentivo, e como consequência não têm a motivação e não conseguem aprender. Acaba sobrando isto para a escola.”* Aprender depende de o externo conseguir motivar o interno. A motivação vem de fora, não é o próprio sujeito que se motiva.

Para a docente C, se o apoio (incentivo) não vem da família, mas o aluno tem incentivo da escola, então ele aprende: *“mas tem alguém te incentivando, dizendo que tu consegues, daqui a pouco tu comesças a te motivar e começa a fazer”*.

Quando o aluno não tem a família esperada, então se delega a responsabilidade da aprendizagem a outros fatores como: habilidades, incentivo da escola e maturidade.

3.7.3 Tem apoio familiar e não aprende

As explicações em relação à não aprendizagem mesmo quando se tem uma família dita estruturada são variáveis, porém, relacionadas a problemas orgânicos ou a problemas emocionais “*porque a família sufoca o aluno, cobrando excessivamente*”, conforme apresento a seguir:

Professora A: “*Às vezes tem a questão que a família exige demais porque quando tu tens um filho, tu depositas todos os melhores desejos possíveis em cima daquele filho. Tu queres que ele corresponda ao que tu imaginaste dele.*” Neste caso, o aluno não aprende porque a família exige demais.

Professora B: “*Geralmente quando eu vejo que a coisa não anda e não anda, eu chamo a mãe, mostro os trabalhos e digo: ‘está difícil, quem sabe tu faz uma consulta ao pediatra, pede algum encaminhamento para fazer algum exame, quem sabe não tem algum probleminha, algum bloqueio?’ eu acredito que seja isto. **J - Então, quando a família está junto é porque tem algum problema?** “*Eu acredito que sim, porque às vezes te parece que é uma família interessada, parece uma família estruturada, mas sabe-se lá o que se passa dentro de casa para que esta criança tenha problema. Às vezes é até a própria família que sufoca. Ou tem alguma coisa. Sempre tem alguma coisa escondida*”. O aprender está diretamente relacionado com o externo. Se o aluno não aprende é porque o meio familiar não está permitindo isto.*

A professora C tem respostas com características inatistas, então se a criança tem “estímulos e apoio em casa” e mesmo assim não aprende no tempo determinado pela escola, ela não deve ter habilidade para aprender. “*Deve ter alguma coisa que libera este sistema de leitura e escrita. De repente o neurológico libera para alguns e para outros não. Porque tem criança que anos estão na escola e não conseguem. E desistem de estudar porque não conseguem. Por mais estímulos que tenha sido apresentado. É alguma deficiência. Não sou neurologista, mas penso que deve ser. Por exemplo: uma criança que tem todos os acessos, convivência e quer aprender, não falta aula... e não consegue. Não é nem uma negação, porque tem uns que se negam a aprender, por vários motivos que teria que fazer uma investigação.*”

Professora D: *“Pode ser alguma coisa cognitiva, dificuldade de aprendizagem ou alguma coisa orgânica. Seriam outras instâncias, além da escola. Claro que também tem aqueles que são malandros, não querem aprender.”*

Quando a explicação de um aluno que vai bem na escola está na justificativa de que a família apóia, e sem dúvida isto é significativo, as professoras entram em conflito com a questão de nos depararmos com alunos que têm uma família presente na escola, que não são de uma situação social desfavorável e ainda assim demoram mais para aprender. Assim como o oposto também acontece.

4. (IN) CONCLUSÃO

Esta pesquisa, cujo objetivo foi analisar as concepções de aprendizagem de docentes de anos iniciais do ensino fundamental, estabelecer relações entre as práticas avaliativas das professoras e suas concepções de aprendizagem e relacionar a construção dos relatórios com o entendimento e o significado dado pelas professoras a este documento, me proporcionou uma reflexão da minha própria prática avaliativa como docente. Ao analisar os relatórios de avaliação não tive a intenção de julgar o trabalho das professoras ou ser tendenciosa a respeito da melhor forma de fazer o registro avaliativo. Este assunto precisa de reflexões e diálogo permanente entre os educadores e a comunidade escolar, já que é preciso a compreensão de que o registro é apenas um registro e não tem o poder de fazer ninguém aprender.

Infelizmente, na formação docente, pouco se discute sobre processo de aprendizagem e construção do conhecimento. É difícil os estudantes de licenciatura perceberem a relação entre a teoria e a prática. Entender que a teoria vem da reflexão sobre a prática e a prática deve voltar-se a ela parece não ser claro às professoras, daí as expressões corriqueiras: “teoria é uma coisa e prática é outra”.

Para além da discussão a favor ou contra notas ou relatórios não se percebe a problematização sobre critérios avaliativos. Não basta a adoção de relatórios para que se efetive uma mudança. A marcação de um “xis” no “atingiu”, “atingiu parcialmente” ou “ainda não atingiu” pode gerar uma banalização do dito acompanhamento do processo do aluno. Quais são os critérios adotados pela professora ao assinalar com “xis” cada um dos objetivos trabalhados? Onde estão expressos? Se para a escola basta o preenchimento dos relatórios sem questionamentos de como a professora chegou à marcação de um “xis”, o problema se desloca para a gestão educacional.

Como a gestão da escola problematiza com as docentes, quais são os referenciais teóricos e as intenções pedagógicas e curriculares da escola para orientar a definição de seu sistema avaliativo? Quais são os encaminhamentos para levar o corpo docente a pensar e a assumir uma concepção epistemológica que dê sustentação à prática pedagógica e avaliativa?

Fazer esta pesquisa fez-me questionar a respeito do meu próprio trabalho enquanto docente. O que é adequado escrever nos relatórios? Como os relatórios que eu elaboro seriam lidos por uma pesquisadora? Estou tendo uma prática avaliativa coerente

com minha posição avaliativa? Tive, em alguns momentos, dificuldade de me colocar como pesquisadora, já que atuo em sala de aula e compreendo as angústias e incertezas docentes.

As concepções epistemológicas das professoras foram analisadas a partir das respostas às perguntas quanto à avaliação, aprendizagem e relatórios de avaliação. Encontrei características das três concepções: empirismo, inatismo e construtivismo. Em algumas docentes, há oscilações entre as epistemologias. Ora defendem a aprendizagem na visão inatista, ora na visão empirista e ora afirmando que é um processo de construção do próprio aluno. Isto remete a refletir sobre a formação docente. As cinco docentes têm formação superior e uma especialização na área da educação. A escola oferece formação continuada e horário para reunião pedagógica.

Há de se questionar: Como as formações continuadas estão acontecendo? Que assuntos estão sendo abordados em palestras e nas reuniões da escola? Há espaço para debates referentes à avaliação e processos de aprendizagem? Como os cursos de formação de professores estão organizados? Discutem-se concepções epistemológicas e práticas pedagógicas? As alunas de licenciatura terminam o curso de graduação com uma teoria que dê sustentação à sua prática em sala de aula, independente se empirista, inatista, ou interacionista, mas, que sustente sua prática e posição epistemológica para explicar a aprendizagem?

A fundamentação dos relatórios de avaliação está sustentada pelo empirismo: *“Deves prestar mais atenção para aprender”, “Distraiu-se facilmente, atrapalhando um melhor resultado em seu processo de alfabetização.”* Entretanto, na entrevista, argumenta-se a aprendizagem pela hereditariedade: *“Deve ter alguma coisa neurológica que libera este sistema para alguns e para outros não”*. Aprendizagem pela repetição: *“A gente repete e repete.”* E a aprendizagem por construção: *“Não adianta eu querer ensinar expressão numérica se o aluno ainda não compreendeu o conceito de adição.”*

Há uma forte relação do registro avaliativo com a concepção de aprendizagem das professoras. Quanto à função do relatório, há uma descrença entre as docentes da sua importância, que, no geral, argumentam que os pais não o entendem, ou que estes não expressam a situação de aprendizagem do aluno, assim, parece haver um ato

burocrático no preenchimento deste documento. Uma docente afirma: “*A gente acaba tendo que cumprir um protocolo.*”

O empirismo tem razão ao afirmar a importância do meio. Piaget afirma que o desenvolvimento depende das experiências sociais. Porém, este fator não é suficiente. O apriorismo inatista justifica a aprendizagem pela hereditariedade, o que, de fato, também é inegável. Porém, não suficiente. O construtivismo Piagetiano explica que o desenvolvimento depende de quatro fatores em conjunto, a saber: Maturação, experiência física e lógico matemática, transmissão social e equilíbrio.

A maturação é necessária, mas, não suficiente. A maturação é um dos fatores que permite que o sujeito se desenvolva, e o desenvolvimento implica em criação de estruturas cognitivas e passagem de estruturas mais simples para outras mais complexas. São as estruturas que permitem a aprendizagem. A experiência, física e lógico matemática, é necessária ao desenvolvimento. Porém, não suficiente. A transmissão social é indispensável, mas, não suficiente. Consiste no ensino da cultura ao sujeito. Não se aprende os nomes das letras se alguém não ensinar. Por fim, a equilíbrio, mais importante para Piaget.

Há uma necessidade de reflexão do grupo docente. O que uma nota 6, por exemplo, quer dizer ao aluno e familiares? Semelhantemente, o que um relatório com as seguintes palavras “*deves te esforçar mais*” ou “*parabéns, continues assim*” representa em termos de entendimento do nível de aprendizagem?

As cinco professoras entendem a avaliação como um processo, e disseram que avaliam ao longo do percurso, através das observações e intervenções diárias, sem ficarem restritas a uma avaliação unívoca. Duas professoras afirmaram que fazem o registro das aprendizagens alcançadas e ao final do ano letivo a decisão sobre a aprovação ou não é considerada em termos de quanto o aluno avançou durante o percurso de todo o ano. Para as cinco docentes, cada aluno é parâmetro de si mesmo, mas há requisitos mínimos em cada ano para a aprovação para o próximo ano.

Há uma insistência no que o aluno não alcançou. Nos relatórios de uma professora (ver p. 50), consta a palavra “*dificuldade*” em oito dos pareceres de um total de nove. Esses seriam exemplos sinalizadores da carência de uma formação continuada? Afirmar “*dificuldades*” é genérico, sem sentido pedagógico. O uso excessivo da palavra

dificuldade está associado à concepção epistemológica da professora. Ao estabelecer, para si, a lista dos objetivos que os alunos devem alcançar, ela supõe que aqueles ou aquelas que não alcançam da forma como ela espera apresentam dificuldades. Entretanto, a professora problematiza se suas ações e intervenções podem ser colaborativas no processo do aluno?

Muito antes de conclusões, mais indagações tenho. O que faz um professor ficar arraigado a uma visão da educação mais antiga, quando a escola era um privilégio de poucos? Por que lamentar por uma família que pouco existe nas escolas públicas atuais, devido a diversos fatores, seja situação econômica desfavorável, seja por uma questão cultural ou a realidade histórica do cotidiano corrido, que não facilita a presença dos responsáveis na escola e o tempo necessário com os filhos, acompanhando o que estão aprendendo na escola? O que os estudantes de licenciatura esperam da formação docente? Por que distanciam a teoria da prática e a desvalorizam, como se o ensino e a aprendizagem precisassem de técnicas bem aplicadas? Quais os espaços, os momentos escolares que instigam as professoras ao exercício de mediação [ação relevante na concepção interacionista]? A lista de “objetivos trabalhados” é compreendida como orientadora ou as professoras entendem que é limitadora de suas mediações?

Por que há repressão da fala do aluno? Quando há diálogo e cooperação os indivíduos tornam-se autônomos, pois há liberdade de pensamento, necessária para conduzir o indivíduo à objetividade e autonomia. São indagações em aberto, que ficarão para reflexões futuras.

REFERÊNCIAS

ÁVAREZ MÉNDEZ, Juan Emanuel. *Avaliar para conhecer examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor*. O cotidiano na escola. Porto Alegre: Vozes, 1993.

BECKER, Fernando. O sujeito do conhecimento: contribuições da Epistemologia Genética. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.24, n.1, p.73-88, jan./jun. 1999.

BECKER, Fernando. *Da ação a operação*: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire. Porto Alegre: Palmarinca, 1993.

BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BECKER, Fernando. Conhecimento: Transmissão ou construção? IN: ROMANOWSKI, Joana Paulim; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio R.A (org.) *Conhecimento local e conhecimento universal: A aula e os campos do conhecimento*. Curitiba: Champagnat, 2004.

BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação? IN: BECKER, Fernando e MARQUES, Tania B. I. (org.) *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BECKER, Fernando. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BECKER, Fernando e MARQUES, Tania B. I. Aprendizagem humana: processo de construção. *Pátio Revista Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed. Ano 4, n.15, nov2000/jan 2001.

BRASIL, Lei de Diretrizes e bases da educação. Lei nº9394/1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Acesso em nov. 2011
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

COSTA, Luciano Andreatta Carvalho. *A avaliação da aprendizagem no ensino de estruturas: epistemologia, tecnologia e educação a distância*. Porto Alegre, 2004. Tese de Doutorado, UFRGS.

DELVAL, J. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- FERREIRO, Ana & TEBEROSKY. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1992.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: compromisso deste século. IN: DEMO, Pedro, YVES de La Taille e HOFFMANN, Jussara. *Grandes pensadores em educação*. O desafio da aprendizagem, formação moral e da avaliação. Porto Alegre; Mediação, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. *O jogo contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- KEBACH, Carmem Fernanda Patrícia. O professor construtivista: um pesquisador em ação. IN: BECKER, Fernando e MARQUES, Tania B. I. (org.) *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- MACEDO, Lino. Prefácio. In: BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MACHADO, Juliana Almeida Gonçalves. *Relatórios de avaliação: Da burocratização ao compromisso com a avaliação formativa*. Porto Alegre, 2009. Trabalho de Conclusão de Curso. FAGED/UFRGS.
- MARCHEZAN, Maria Tereza Nunes. *Perfil de provas elaboradas por professores de inglês na escola pública fundamental*. Porto Alegre, 2005. Tese de Doutorado. UFRGS.
- MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. *Do egocentrismo à Descentração*. A docência no ensino superior. Porto Alegre: 2005. Tese de Doutorado, UFRGS.
- MORAES, Arthur Gomes de. *Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?* Arquivo pdf. 2006.
- PIAGET, Jean. GRÉCO, Pierre. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1959.
- PIAGET, Jean. [1972]. *Problemas de psicologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, Jean. [1969]. *Psicologia e pedagogia*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1976.

PIAGET, Jean. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência*. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* 11. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

PIAGET, Jean. *Desenvolvimento e aprendizagem*. In: LAVATELLY, C.S. e STENDLER. *Reading in child behavior and development*. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972c. (Tradução de Paulo Francisco Slomp).

PINHEIRO, Claudia Gewehr. *Pareceres Descritivos: narrativas que a escola nos contam*. Porto Alegre, 2006. Dissertação de Mestrado. UFRGS.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. *Inclusão, humana docência e alegria cultural como finalidade da prática pedagógica*. In: ÁVILA, Souza Ivany (org). *Escola e Sala de Aula Mitos e Ritos: Um olhar pelo avesso*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. *Planejamento: em busca de caminhos*. In: Xavier, Maria Luisa M. e Dalla Zen, Maria Isabel H. (orgs). *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000 (coleção cadernos Educação Básica, 5).

SOARES, Magda Becker. *Letramento/Alfabetismo*. *Presença Pedagógica*. Jul./ago. 1996 v.2 n.10.

ANEXOS

Relatório de Avaliação

Exemplo de uma turma de 2º ano

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO			
I Trimestre			
Aluno:..... Professora:..... Turma:			
Aulas dadas..... Número de Faltas : Data:			
Desempenho do aluno quanto aos OBJETIVOS TRABALHADOS:	ATINGIU	Atingiu parcialmente	Ainda não atingiu
Escreve seu nome com ortografia correta			
Identifica as letras do alfabeto e a ortografia das mesmas			
Reconhece os sons das letras do alfabeto			
Identifica a letra inicial das palavras			
Identifica a letra final das palavras			
Relata fatos e histórias oralmente			
Pinta, recorta e cola respeitando os limites estabelecidos			
Reconhece direita e esquerda			
Participa de atividades recreativas com organização e autonomia			
Reconhece os numerais até 10 (dez)			
Identifica a quantidade dos números trabalhados			
Resolve adição simples com desenhos e material concreto			
Identifica a quantidade dos números trabalhados			
Estabelece relações de igual e diferente, criando noções de classificação e seriação			
Identifica a água como fonte de vida			
Identifica hábitos de higiene e formas de cuidar do seu corpo			
Percebe a importância de preservar o meio ambiente			
Reconhece os órgãos dos sentidos			
Reconhece as partes do corpo e sua importância			
Reconhece o espaço escolar			
Identifica-se como membro de uma família			
Conhece as diferenças entre si para estabelecer relações de respeito e de amor ao próximo			
Reconhece as datas comemorativas do Trimestre (Páscoa, Dia do Índio, Dia das Mães, etc.)			
EDUCAÇÃO FÍSICA RECREATIVA			
Se expressa corporalmente e lateralmente, diante de diversas situações			
Participa de jogos lúdicos com a bola e a corda, aplicando valores			
BIBLIOTECA			
Participa das atividades propostas pela biblioteca			
Respeita o espaço de leitura, colaborando com silêncio e atenção			
Compreende a importância da leitura para seu cotidiano - necessidade de ler e o prazer de ler			
ARTE EDUCAÇÃO			
Demonstrou criatividade nas suas expressões artísticas			
Mostrou-se interessado pelas atividades propostas, realizando as atividades com empenho			
Foi responsável com seu material durante as aulas			
AMBIENTE INFORMATIZADO			
Interagir nas atividades propostas visando aprendizado			
Ajudar na construção de conhecimento – interação			

APÊNDICE

Termo de Consentimento Informado

Eu, _____,
RG número _____ autorizo o registro por escrito da entrevista e a utilização dos dados fornecidos em entrevista para fins exclusivos de pesquisa sobre concepções de aprendizagem em relatórios de avaliação dos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisadora Juliana Almeida Gonçalves, mestranda em Educação da UFRGS, sob orientação da Prof^a Dr^a Tania Beatriz Iwazsko Marques, se compromete a manter em sigilo os dados que possam identificar os sujeitos envolvidos, evitando, dessa forma, qualquer prejuízo que possa advir do uso dos mesmos.

Para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, entre em contato através do telefone xx xxxxxxxx ou do e-mail: xxxxxxxxxxxxxxxx

Nome completo do entrevistado

RG ou CPF

Assinatura do entrevistado

Assinatura da entrevistadora

Data: ____/____/____.