



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ORTIS ALMEIDA SOUSA

**A SALA DE AULA: ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO DE  
MÚLTIPLAS APRENDIZAGENS**

CAMPINA GRANDE – PB  
DEZEMBRO / 2014

**ORTIS ALMEIDA SOUSA**

**A SALA DE AULA: ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO DE  
MÚLTIPLAS APRENDIZAGENS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do título de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria José Guerra

CAMPINA GRANDE – PB  
DEZEMBRO / 2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S725s Sousa, Ortis Almeida.

A sala de aula [manuscrito] : espaço de desenvolvimento de múltiplas aprendizagens / Ortis Almeida Sousa. - 2014.

45 p. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Profa. Dra. Maria José Guerra, Departamento de Educação".

1. Educação. 2. Sala de aula. 3. Texto oral. 4. Diálogo. 5. Prática pedagógica I. Título.

21. ed. CDD 370

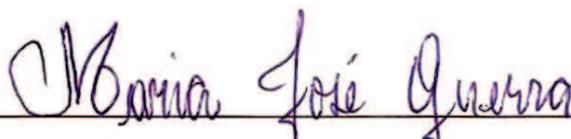
**ORTIS ALMEIDA SOUSA**

**A SALA DE AULA: ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO DE  
MÚLTIPLAS APRENDIZAGENS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do título de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia.

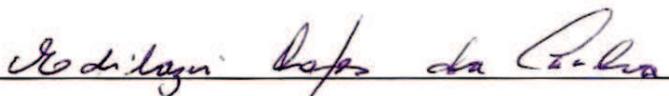
Aprovado em: 04 / 12 / 2014

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria José Guerra – Orientadora / UEPB



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Edilazir Lopes da Cunha – Banca Examinadora / UEPB



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Paula Almeida de Castro – Banca Examinadora / UEPB

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por ter me ajudado nesse longo caminho que percorri até a realização deste trabalho.

Ao meu pai José e a minha mãe Socorro Almeida, que me deram estrutura e base para meus estudos.

A minhas irmãs, pelo incentivo que me deram para que eu pudesse fazer mais outro curso na UEPB.

Não poderia me esquecer de todos(as) os/as meus/minhas colegas de turma e dos meus professores e professoras, que sempre me incentivaram e deram apoio durante todo o curso de Pedagogia, em especial a professora e minha orientadora Dr<sup>a</sup>. Maria José Guerra, que não mediu esforços para que eu pudesse realizar este trabalho.

Aos meus alunos e minhas alunas que me fizeram entender, de algum modo, a necessidade de aprimorar-me cada vez mais e entender melhor sobre a difícil missão que é educar, sem nem sempre ser reconhecido.

Enfim, a todos que contribuíram de forma direta, ou indiretamente, para concretização deste trabalho.

Aqui expresso meus sinceros agradecimentos.

Por tudo!

## A ÁGUIA E A GALINHA

*Era uma vez um camponês que foi à floresta vizinha apanhar um pássaro para mantê-lo cativo em sua casa. Conseguiu pegar um filhote de águia. Colocou-o no galinheiro junto com as galinhas. Comia milho e ração própria para galinhas. Embora a águia fosse o rei/rainha de todos os pássaros. Depois de cinco anos, este homem recebeu em sua casa a visita de um naturalista. Enquanto passeavam pelo jardim, disse o naturalista:*

*– Esse pássaro aí não é galinha. É uma águia.*

*– De fato – disse o camponês. – É águia. Mas eu a criei como galinha. Ela não é mais uma águia. Transformou-se em galinha como as outras, apesar das asas de quase três metros de extensão.*

*– Não – retrucou o naturalista. – Ela é e será sempre uma águia, pois tem um coração de águia. Este coração a fará um dia voar às alturas.*

*– Não, não – insistiu o camponês. – Ela virou galinha e jamais voará como águia.*

*Então decidiram fazer uma prova. O naturalista tomou a águia, ergueu-a bem alto e desafiando-a disse:*

*– Já que você de fato é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, então abra suas asas e voe!*

*A águia pousou sobre o braço estendido do naturalista. Olhava distraidamente ao redor. Viu as galinhas lá embaixo, ciscando grãos. E pulou para junto delas.*

*O camponês comentou:*

*– Eu lhe disse, ela virou uma simples galinha!*

*– Não – tornou a insistir o naturalista. – Ela é uma águia. E uma águia será sempre uma águia. Vamos experimentar novamente amanhã.*

*No dia seguinte, o naturalista subiu com a águia no teto da casa. Sussurrou-lhe:*

*– Águia, já que você é uma águia, abra suas asas e voe!*

*Mas quando a águia viu lá embaixo as galinhas, ciscando o chão, pulou e foi para junto delas.*

*O camponês sorriu e voltou a insistir:*

*– Eu lhe havia dito, ela virou galinha!*

*– Não – respondeu firmemente o naturalista. – Ela é águia, possuirá um coração de águia. Vamos experimentar ainda uma última vez. Amanhã a farei voar.*

*No dia seguinte, o naturalista e o camponês levantaram bem cedo. Pegaram a águia, levaram-na para fora da cidade, longe das casas dos homens, no alto de uma montanha. O sol nascente dourava os picos das montanhas.*

*O naturalista ergueu a águia para o alto e ordenou-lhe:*

*– Águia, já que você é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, abra suas asas e voe!*

*A águia olhou ao redor. Tremia como se experimentasse nova vida. Mas não voou. Então o naturalista segurou-a firmemente, bem na direção do sol, para que seus olhos pudessem encher-se da claridade solar e da vastidão do horizonte.*

*Nesse momento, ela abriu suas potentes asas, grasnou com o típico kau-kau das águias e ergueu-se, soberana, sobre si mesma. E começou a voar, a voar para o alto, a voar cada vez mais para o alto. Voou... voou... até confundir-se com o azul do firmamento.*

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade,  
sem ela, tampouco, a sociedade muda.*

*Paulo Freire*

## RESUMO

O presente estudo aborda a sala de aula, como espaço social de construção da aprendizagem entre alunos(as) e professores(as). Nessa tarefa de construção do objeto do conhecimento, surgem múltiplas vozes, marcadas pelo dizer dos sujeitos do diálogo da aprendizagem educativa. Este trabalho de conclusão do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia tem por objetivo compreender como se efetiva o diálogo da prática pedagógica de uma sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental, a partir da análise do texto oral construído, na relação entre professor(a) e alunos(as) sobre as estratégias utilizadas para o processo de ensinar/aprender conteúdos escolares, no âmbito do que acontece em sala de aula, nessa modalidade de educação. A pesquisa foi realizada, em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, composta por 25 alunos, na faixa etária entre 7 e 14 anos, matriculados numa escola pública do município de Massaranduba - PB. Nesse sentido, foi definidor a opção pela metodologia qualitativo do tipo etnográfica, por meio de observações sistemáticas, o registro de diversas atividades e de conversas informais realizadas entre professora e alunos (as), além de anotações no diário de campo, os quais se constituem como *corpus* dessa análise. Buscamos apoio nos estudos de pesquisadores, como André (2010), Althusser (1989), Barbosa (1994), Coll (2004), Faraco (2011), Freire (1996), Kleiman (2001), Libâneo (2010), Luckesi (2008), Marcuschi (1999), Moreira (2007), Orlandi (in: VALENTE, 1999), Perrenoud (2000), Suassuna (2006), Zabala (1998 e 1999) entre outros. Este trabalho conclui que a sala de aula é um verdadeiro laboratório de aprendizagem, onde tanto o(a) professor(a) quanto os(as) alunos(as) podem compartilhar suas experiências, discuti-las e aprender mutuamente, desde que haja espaço para convivência com o diálogo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Sala de Aula. Conteúdo do texto oral do diálogo. Prática Pedagógica.

## ABSTRACT

This study addresses the classroom as a social construction of learning among students (as) and teachers (as). In this work of construction of the object of knowledge, there are multiple voices, marked by the mean of the subjects of the educational learning dialogue. This work graduation of Full Degree in Education aims to understand how effective the teaching practice of dialogue a classroom of the 2nd year of primary school, from the oral text analysis built on the relationship between teacher (the) and students (as) about the strategies used in the process of teaching / learning school subjects, as part of what happens in the classroom, this type of education. The survey was conducted on a group of 2nd year of elementary school, consisting of 25 students, aged between 7 and 14 years enrolled in a public school in the city of Massaranduba - PB. Thus, it was defining the choice of qualitative methodology of ethnographic, through systematic observations, the record of various activities and informal conversations held between teacher and students (as), and notes in field diary, which constitute the corpus of this analysis. We seek to support the studies of researchers such as Andrew (2010), Althusser (1989), Barbosa (1994), Coll (2004), Faraco (2011), Freire (1996), Kleiman (2001), Libâneo (2010), Luckesi (2008), Marcuschi (1999), Moreira (2007), Orlandi (in: VALENTE , 1999) , Perrenoud (2000) , Suassuna (2006) , Zabala (1998 and 1999) among others. This paper concludes that the classroom is a real laboratory of learning, where both (a) teacher (a) as the (as) students (as) can share their experiences, discuss them and learn from each other, provided that there is space to live with the dialogue.

**KEYWORDS:** Education. Classroom. Content spoken language dialogue. Teaching Practice.

## LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1: Capa do livro *A Pequena Sereia* de Hans Christian Andersen .....37
- FIGURA 2: Capa do DVD *A Pequena Sereia* (versão dos estúdios Disney).....37

## LISTA DE SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica (do CNE)
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PB	Paraíba
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	14
1.1 O direito à educação escolar no Brasil.....	14
1.2 O conhecimento escolar.....	16
1.3 Um novo significado para o conteúdo escolar.....	21
CAPÍTULO II: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	24
2.1 Traçando elementos do percurso.....	24
CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	27
3.1 A análise coletiva do texto oral que circula em sala de aula: com a palavra a professora e alunos(as) do 2º ano.....	27
3.2 Diálogo, texto e discurso da professora e dos(as) alunos(as) do 2º ano, durante as aulas pesquisadas.....	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS.....	43

## INTRODUÇÃO

Atualmente, o direito à Educação Básica no Brasil é assegurado por lei a todos os brasileiros<sup>1</sup>, estando estes em idade escolar ou não. Mas, este direito só passou a ser garantido por lei, em nosso país, somente no final da segunda metade do século passado a partir da nova Constituição Federal de 1988. Ou seja, antes da atual CF o governo brasileiro não tinha a responsabilidade legal de oferecer, garantir e assegurar a educação pública, obrigatória e gratuita para todos. Hoje todas as crianças com 6 (seis) anos<sup>2</sup> de idade devem estar obrigatoriamente matriculadas e cursando, assiduamente, o 1º Ano do Ensino Fundamental.

Desse modo, a escola se torna um espaço de interação social e de aprendizagem entre a criança e seus pares. Além de permitir o contato, quase que permanente, da criança com outros adultos fora do primeiro grupo social em que vive (a família), como: professoras, professores, diretor(a) escolar e demais funcionários(as) da escola, que são chamados(as) pelas crianças de “tias” e/ou “tios”.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivos:

*Geral:*

- Compreender como se desenvolve a prática pedagógica de uma sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental, a partir da análise do texto oral construído na relação entre professor/aluno sobre as estratégias utilizadas para ensinar e aprender conteúdos escolares nessa modalidade de educação.

*Específicos:*

- Identificar quais são os procedimentos adotados, enquanto prática pedagógica, que são utilizados pela professora no espaço de sala de aula (do 2º ano inicial), visando o desenvolvimento da aprendizagem dos(as) alunos(as);
- Estudar as principais leis e documentos oficiais que garantem e regulamentam o direito à Educação Básica para todos os brasileiros, à luz da prática docente pesquisada numa turma do 2º ano do Ensino Fundamental;

---

<sup>1</sup> O direito à educação para todos os brasileiros está expresso no artigo 205 da atual Constituição Federal do Brasil.

<sup>2</sup> O Conselho Nacional de Educação (CNE) alterou, desde maio de 2005, a idade mínima para o acesso da criança ao Ensino Fundamental, através da Lei Federal nº 11.114/2005. Tal mudança alterou a redação do art. 6º da LDB (Lei Federal nº 9.394/96) que passou a vigorar da seguinte forma: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental”. (BRASIL, 1996)

- Transcrever e analisar o significado dos conteúdos que circulam no espaço da sala de aula e caracterizam a prática educativa da professora e alunos(as) do 2º ano (dos anos iniciais) da escola pública pesquisada.

Partindo desses objetivos procuramos uma escola pública, no município de Massaranduba – PB, onde realizamos nosso estudo, numa turma do 2º Ano do Ensino Fundamental, durante o primeiro semestre letivo do ano de 2012.

Para a realização do presente estudo escolhemos a abordagem qualitativa do tipo etnográfica. Nessa perspectiva, fizemos uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, para nos oferecer um aporte teórico, utilizamos as teorias de Moreira e Candau (2007), Hornburg e Silva (2007), Veiga Neto (2002), Coll e Martí (2004), Zabala (1998), Libâneo (2010), André (2010), Marcuschi (1999), além da legislação brasileira e documentos oficiais referentes ao tema em estudo, entre outros. Também, realizamos um trabalho de campo, na sala de aula, onde fizemos observações sistemáticas, registro de diversas atividades, conversas informais realizadas entre professora e alunos(as), além de anotações no diário de campo, os quais se constituem o *corpus* dessa análise.

Desse modo, este trabalho de conclusão de curso está organizado em 3 (três) capítulos. No primeiro capítulo fazemos uma breve análise sobre as principais leis e documentos oficiais do Brasil, que garantem e regulamentam o direito a Educação Básica para todos brasileiros em idade escolar, ou não. No segundo capítulo, apresentamos os fundamentos metodológicos para realização do presente estudo, bem como alguns dados sobre a escola e a sala de aula (campo da pesquisa). No terceiro capítulo, trazemos a análise dos dados coletados, em sala de aula, através da observação e do registro das práticas pedagógicas da professora, do 2º Ano do Ensino Fundamental, e do discurso que circula em sala de aula.

Esse trabalho de conclusão de curso, ainda, contém as considerações finais, onde trazemos o resultado e as reflexões de nosso estudo, reconhecendo os objetivos alcançados e identificando as metodologias utilizadas pela professora em sala de aula, bem como, os reflexos dessas práticas pedagógicas na aprendizagem dos alunos. Por fim, apresentamos as referências consultadas para a realização do estudo em questão.

## CAPÍTULO I

### A EDUCAÇÃO ESCOLAR

*A educação escolar é cheia de intenções, visa a atingir determinados objetivos educacionais, sejam estes relativos a valores, atitudes ou aos conteúdos escolares.*  
(FERNANDES e FREITAS, 2007, p. 20)

#### 1.1 O direito à educação escolar no Brasil

A sala de aula é um espaço de aprendizagem e de interação social. É nesse espaço escolar que o aluno tem acesso aos conhecimentos humanos socialmente elaborados, através de gerações. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>3</sup>:

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com poucas infraestrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado. (BRASIL, 2001, p. 35)

A educação é um direito de todos os cidadãos, conforme está assegurado na CF, na LDB e expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Por isso, com o advento da modernidade, a sociedade dita “moderna” elegeu a escola como a instituição responsável pela educação formal de seus futuros cidadãos. Assim, para que a nova geração receba a formação necessária para o exercício pleno de sua cidadania, participando ativa e criticamente das práticas sociais, é preciso que antes tenha recebido a educação escolar.

Ainda de acordo com os PCN, é responsabilidade de o Estado<sup>4</sup> garantir este direito respeitando as diferenças socioculturais do Brasil. Ou seja, “é papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo

<sup>3</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o Brasil. Têm como objetivo estabelecer uma referência curricular e apoiar a revisão e/ou elaboração da proposta curricular dos estados ou das escolas integrantes dos sistemas de ensino de todo o país. Não possuem caráter de obrigatoriedade e, portanto, pressupõe-se que serão adaptados às peculiaridades locais.

<sup>4</sup> Segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o termo “Estado” (com letra inicial maiúscula) significa: “o conjunto dos poderes políticos duma nação; governo.” Ou ainda, “Nação politicamente organizada”.

democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social”. (BRASIL, 2001, p. 33)

No Brasil, o direito à educação pública e gratuita é garantido por lei e faz parte de um conjunto de direitos sociais, que tem como inspiração o princípio da igualdade entre as pessoas. Este direito foi reconhecido a partir da Constituição Federal Brasileira<sup>5</sup> de 1988, pois antes de sua promulgação o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação pública e de qualidade a todos os brasileiros. Dessa forma, o ensino público no Brasil, até então, tinha uma perspectiva assistencialista, ou seja, o ensino era tratado como uma mera assistência, ou um amparo, dado àqueles que não podiam pagar seus estudos.

Entretanto, com a promulgação da Constituição de 1988 a responsabilidade do Estado em promover a Educação Básica, pública e gratuita foi repensada, passando a ser do Estado o dever de garantir a educação a todos, conforme assevera o art. 205 da Constituição Federal de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988)

Como o próprio texto, do artigo 205 da atual CF (Constituição Federal), nos esclarece, acima, a educação é dever não só do Estado como também da família. Além de ser incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento das pessoas ao pleno exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho.

Além da Constituição Federal de 1988 existem ainda outras duas leis, no Brasil, que regulamenta, ratifica e complementa o art. 205 da CF, referente ao direito à Educação, são elas: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>6</sup>, de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)<sup>7</sup>, de 1996.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi criado em 13 de julho de 1990, através da Lei Federal 8.069/90, cujo principal objetivo é assegurar e proteger, integralmente, os direitos das crianças e dos adolescentes de todo território brasileiro, como futuros cidadãos.

---

<sup>5</sup> A atual Constituição da República Federativa do Brasil, também conhecida como *Constituição Cidadã* foi promulgada no dia 5 de outubro de 1988. A CF é a lei fundamental e suprema do Brasil, servindo de parâmetro de validade a todas as demais espécies normativas, situando-se no topo do ordenamento jurídico.

<sup>6</sup> O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, sancionado nos termos da Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, há mais de duas décadas tem conferido aos menores de nosso país mais direitos e garantias, além dos previstos e estipulados na atual Constituição Federal do Brasil.

<sup>7</sup> A Lei de Diretrizes e Bases – LDB, sancionada nos termos da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é a lei orgânica e geral da educação brasileira. Ela define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Federal.

Um dos principais direitos sociais, que toda criança e adolescente do Brasil têm, é o direito à educação escolar, conforme está expresso no art. 53 do ECA:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 1990)

O direito da educação para todos brasileiros, também está assegurado no art. 2º da Lei Federal 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – que trata dos Princípios e Fins da Educação Nacional: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Percebemos que, de acordo com os princípios e fins da LDB, a educação é dever da família, no que se refere a matrícula, frequência e permanência dos seus dependentes, menores de idade, na escola. Já o Estado deve garantir esse direito a todas as pessoas que queiram estudar, mesmo que sejam maiores de idade, e não tenham conseguido concluir a Educação Básica<sup>8</sup> em idade apropriada.

Juntas, estas leis são mecanismos que abrem as portas da escola pública e gratuita de Educação Infantil<sup>9</sup>, Ensino Fundamental e Médio a todos os brasileiros, já que nenhuma criança, jovem ou adulto pode deixar de estudar por falta de vaga.

## 1.2 O conhecimento escolar

O conhecimento aprendido na escola é sistematicamente planejado e organizado pelos grupos sociais que estão no poder. Pois, existe uma preocupação, por parte dos grupos dominantes de selecionar os conteúdos que terão prioridade no currículo escolar.

<sup>8</sup> De acordo com o art. 21 da LDB, a Educação Básica no Brasil é composta por três etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

<sup>9</sup> A Educação Infantil será de matrícula obrigatória para as crianças de 4 (quatro) anos de idade completos, a partir de 2016, conforme estabelece o art. 6º da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 e o novo Plano Nacional de Educação – PNE, Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que tem como primeira meta: “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE”.

De acordo com Silva (apud MOREIRA; CANDAU):

[...] o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno de diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para construção de identidades sociais e culturais. (SILVA apud MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 28)

Outros autores também compartilham da ideia de que o currículo escolar não é neutro, e também que não se restringe apenas aos conteúdos escolares, uma vez que envolve:

[...] questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos. (HORNBERG e SILVA, 2007, p.1)

De certa forma, a seleção dos conteúdos escolares presentes no currículo é intencional e pode variar, dependendo dos aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos que compõem o contexto histórico de cada época.

De acordo com Veiga-Neto:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (VEIGA-NETO, 2002, p.7)

Dessa forma, o Estado delega à escola o papel de ensinar os conhecimentos humanos historicamente adquiridos, pois é necessário que as novas gerações aprendam esses conhecimentos através dos conteúdos escolares, que são aceitos pela sociedade, de determinada época, como se fossem “verdades” absolutas.

Esses conhecimentos aprendidos na escola, principalmente no ambiente da sala de aula, são aceitos socialmente pela maioria dos pais e/ou responsáveis dos alunos e alunas. E o que é pior, muitos professores e professoras, também, lecionam sem se quer fazer uma reflexão acerca das “intencionalidades” subjacentes aos conteúdos presentes no currículo escolar.

Segundo Coll e Martí:

A escola é uma instituição utilizada pela sociedade para oferecer aos membros das novas gerações as experiências de aprendizagem que lhes permitam se incorporar ativa e criticamente a ela. A importância de sua função justifica que a escolarização seja considerada um direito de qualquer cidadão, e seu descumprimento represente um ataque à igualdade de oportunidades. A escola assim entendida é um dos recursos educativos que os grupos sociais possuem, assim como também é

depositária de uma missão concreta. De fato, ao contrário do que sucede na maioria dos outros contextos de desenvolvimento, a instituição escolar precisa definir explicitamente suas intenções educativas, isto é, estabelecer sua parcela de responsabilidade na tarefa de contribuir com o desenvolvimento e com a socialização das pessoas. (COLL e MARTÍ, 2004, p. 14)

Nesse sentido, a escola é o lugar onde as crianças e os jovens aprendem os conhecimentos necessários para sua formação como futuros cidadãos críticos, autônomos e participativos. Ou seja, a sociedade civil delegou a essa instituição o direito de ensinar os conhecimentos necessários à prática social e preparar as futuras gerações, através de seus conteúdos: conceituais, procedimentais e atitudinais, para atuarem como verdadeiros cidadãos. Ao mesmo tempo, se faz necessário que a instituição escolar defina, claramente, suas intenções educativas através dos seus objetivos gerais e específicos, que devem estar expostas na sua proposta de ensino presente no seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Conforme já vimos, anteriormente, é papel do Estado investir na escola pública, forçando o acesso de crianças e jovens à educação de qualidade para que todos tenham as mesmas possibilidades de participação social.

Segundo os PCN:

Para isso faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações do aluno e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (BRASIL, 2001, p.33)

Atualmente os meios de comunicação, e a mídia em geral, divulgam amplamente, o direito das crianças, em idade escolar, de estudar e frequentar a escola. O próprio governo federal faz campanhas ano após ano, incentivando os pais a matriculem seus filhos cada vez mais cedo, como tentativa de erradicar o analfabetismo e o trabalho infantil, ou proteger as crianças contra outros tipos de exploração. Além de lhes garantir o direito constitucional de acesso a educação pública e gratuita.

Alguns órgãos públicos de defesa dos direitos da criança e do adolescente, como o Conselho Tutelar e o Ministério Público, são responsáveis pela realização de fiscalizações para verificar a frequência escolar das crianças e dos adolescentes, cujo principal objetivo dessas fiscalizações, além da erradicação da evasão escolar, é assegurar os direitos destes à educação. Representantes destes órgãos chegam a afirmar que “lugar de criança é na escola”,

e por isso, cobram dos pais e responsáveis a matrícula de seus filhos com idades de 6 (seis) anos até 17 (dezesete) anos e 11 (onze) meses, sob pena de crime de abandono intelectual<sup>10</sup>.

Nesse sentido, atualmente, todas as crianças com 6 (seis) anos de idade devem estar obrigatoriamente matriculadas e cursando, assiduamente, o 1º Ano do Ensino Fundamental. A antecipação da idade mínima para o ingresso da criança ao Ensino Fundamental, que antes era de 7 (sete) anos de idade, passou a ser de 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, conforme estabelece a Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de outubro de 2010, e a Resolução CNE/CEB nº 07, de 14 dezembro de 2010. Essas duas resoluções fazem parte de um conjunto de documentos legais que têm como objetivo complementar e ratificar a Lei nº 11.274/2006, que ampliou a duração do Ensino Fundamental<sup>11</sup>, no Brasil, para 9 (nove) anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Além da obrigatoriedade da matrícula das crianças e dos adolescentes, em idade escolar, alguns pais sentem a necessidade de colocar seus filhos na escola por outras razões, como: o trabalho, a falta de tempo ou até mesmo a carência econômica. Ou seja, pelo fato de muitos pais terem que trabalhar o dia todo, longe de casa, para garantir o sustento da família, e não tendo com quem deixar seus filhos menores de idade, esses pais encontram na escola a parceira ideal para educar e cuidar de seus filhos. Dessa forma, percebemos que cada vez mais a instituição escolar fica sendo a responsável pela “educação integral” dessas crianças e adolescentes.

Percebemos que grande parte da responsabilidade da educação das crianças está sendo transferida do âmbito familiar para o âmbito escolar. Além de instruir e desenvolver habilidades de leitura, de escrita, de cálculos, de raciocínio lógico, e conhecimentos em geral, nas diversas áreas do saber, a escola de um modo geral deve educar o aluno, ensinando valores aceitos socialmente, cuja responsabilidade, em outras épocas, era delegada a família.

Segundo Zabala:

[...] Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas. Quando se tenta potencializar certo tipo de capacidades cognitivas, ao mesmo tempo se está influenciando nas demais capacidades, mesmo que negativamente. A capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educativas são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que

<sup>10</sup> O crime de abandono intelectual está previsto no Código Penal Brasileiro (Lei Nº 2.848/40), em seu artigo 246, no qual enfatiza que: “Deixar, sem justa causa, de prover a instrução primária de filho em idade escolar”. Terá como pena a detenção dos pais ou responsáveis durante: “15 (quinze) dias a 1 (um) mês, ou multa”.

<sup>11</sup> Antes da Lei Federal nº 11.274 de 6 de fevereiro 2006, o Ensino Fundamental no Brasil tinha duração de 8 (oito) anos.

condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os demais. A posição dos adultos frente à vida e às imagens que oferecemos aos mais jovens, a forma de estabelecer as comunicações na aula, o tipo de regras de jogo e de convivência incidem em todas as capacidades da pessoa. (ZABALA, 1998, p. 28)

Nesse sentido, a escola assume o papel de educar as crianças e os jovens para torná-los cidadãos e cidadãs conscientes, potencializando suas capacidades cognitivas de forma positiva ou negativa, pois nenhum conhecimento é estanque e nossos alunos podem relacionar os conteúdos escolares com outros conhecimentos existentes fora da escola, ampliando cada vez mais o seu universo cognitivo. Por isso, é importante que os (as) professores(as) reflitam sobre seu papel quanto formadores(as) de opinião e se situem ideologicamente quanto sua importância na formação intelectual dos(as) alunos(as) porque o (a) professor(a) é um modelo que as crianças e/ou os jovens iram seguir.

Desse modo, suas atitudes são constantemente analisadas, avaliadas e/ou criticadas pelos alunos, pais e responsáveis de alunos ou pela própria equipe pedagógica da escola, etc. Grande parte do que é feito ou dito pelos educadores, em sala de aula, pode, como disse Zabala (1998), potencializar as capacidades cognitivas, do aluno, positivamente ou negativamente. É preciso que o(a) professor(a) tenha consciência do trabalho que realiza em sala de aula, desde o momento que planeja a aula até o momento de execução da mesma. Pois, nem tudo que acontece na sala de aula está presente ou previsto no plano de ensino, porque faz parte do chamado currículo oculto<sup>12</sup> e está implícito nas aulas.

De acordo com Zabala:

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação. (ZABALA, 1998, p. 29)

Portanto, se faz necessário que cada professor ou professora tenha consciência e reflita sobre o seu trabalho pedagógico e o papel que a escola tem na atualidade. Hoje, mais do que nunca, os professores e professoras, das mais diversas escolas do Brasil, vêm assumindo a difícil tarefa de educar as crianças e jovens, quase que de forma integral. Isso acontece porque muitos pais e/ou responsáveis precisam trabalhar e não tendo com quem deixar seus filhos, decidem matriculá-los desde a mais tenra idade em creches ou escola, ficando sob a

---

<sup>12</sup> O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma explícita, para aprendizagens sociais relevantes. Segundo Silva (2003, p. 78): “O currículo oculto nas escolas serve para reforçar as regras que cercam a natureza e o uso dos conflitos. E estabelece uma rede de suposições que visa determinar regras sobre a conduta dos estudantes”.

responsabilidade das “tias”, como são chamadas as professoras da Educação Infantil, a responsabilidade de educar as crianças.

Para Libâneo:

Educar (em latim, **e-ducare**) é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação. O ato pedagógico pode, então, ser definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto ao nível do intrapessoal, quanto ao nível da influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os torne elementos ativos desta própria ação exercida. Presume-se, aí a interligação no ato pedagógico de três componentes: um **agente** (alguém, um grupo, um meio social etc.), uma **mensagem** transmitida (conteúdos, métodos, automatismos, habilidades etc.) e um **educando** (aluno, grupos de alunos, uma geração etc.). (LIBÂNEO, 2010, p. 97)

Portanto, faz-se necessário planejar de forma organizada e sistematizada os conteúdos que vamos ensinar para nossos(as) alunos(as), principalmente, os(as) da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujos conteúdos são predominantemente atitudinais, os quais consiste em ensinar os valores, as normas e as regras as crianças através dos conteúdos atitudinais.

### 1.3 Um novo significado para o conteúdo escolar

O termo conteúdo ainda é muito criticado por alguns educadores que o associa ao modelo de educação tradicional, estritamente propedêutico. Tal fato não é de se estranhar, pois esse modelo de educação predominou no Brasil durante décadas e deixou muitas marcas. Entretanto, na atualidade, o termo conteúdo deve ser entendido de outra forma, uma vez que ele adquiriu um novo significado.

De acordo com Zabala:

O termo “conteúdo” normalmente foi utilizado para expressar aquilo que deve se aprender, mas em relação quase exclusiva aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas e, habitualmente, para aludir àqueles que se expressam no conhecimento de nomes, conceitos, princípios, enunciados e teoremas. Assim, pois, se diz que uma matéria está muito carregada de conteúdo, fazendo alusão a este tipo de conhecimentos. Este sentido, estritamente disciplinar e de caráter cognitivo, geralmente também tem sido utilizado na avaliação do papel que os conteúdos devem ter no ensino, de forma que nas concepções que entendem a educação como formação integral se tem criticado o uso dos conteúdos como única forma de definir as intenções educacionais. Devemos nos desprender desta leitura restrita do termo “conteúdo” e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. (ZABALA, 1998, p. 30)

Nesse sentido, o termo conteúdo deve ser entendido de forma mais ampla, como tudo aquilo que se tem aprendido, na escola, para se alcançar os objetivos propostos no plano de ensino de cada professor ou professora. Nessa nova perspectiva, os conteúdos podem ser classificados em três tipos distintos, são eles: os *conteúdos conceituais*, os *conteúdos procedimentais* e os *conteúdos atitudinais*.

Na concepção do autor Antoni Zabala os conteúdos conceituais são termos abstratos, que englobam os conceitos e os princípios, ou seja:

Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação. São exemplos de conceitos: mamíferos, densidade, nepotismo, cidade, potência, concerto, cambalhota, etc. São princípios as leis ou regras como a de Arquimedes, as que relacionam demografia e território, as conexões que se estabelecem entre diferentes axiomas matemáticos. (ZABALA, 1998, p. 42)

Muitos professores acham que o termo conteúdo se refere apenas aos conceitos, pois se limitam a ensinar seus/suas alunos(as) de forma propedêutica. Entretanto, para ensinar os conteúdos os(as) professores(as) utilizam durante a aula procedimentos metodológicos, que correspondem, na verdade, aos conteúdos procedimentais.

Segundo Zabala, estes procedimentos:

[...] inclui entre outras coisas as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos – é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar, etc. Conteúdos que, como podemos ver, apesar de terem como denominador comum o fato de serem ações ou conjunto de ações, são suficientemente diferentes para que a aprendizagem de cada um deles tenha características bem específicas. Para a identificação destas características diferenciais podemos situar cada conteúdo procedimental em três eixos ou parâmetros: o primeiro parâmetro se define conforme as ações que se realizam impliquem componentes mais ou menos motores ou cognitivos: a linha contínua *motor/ cognitivo*. [...]. O segundo parâmetro está determinado pelo número de ações que a intervêm. Assim, teremos certos conteúdos procedimentais compostos por poucas ações e outros por múltiplas ações. [...]. O terceiro parâmetro tem presente o grau de determinação da ordem das sequências, quer dizer, o *continuum algorítmico/heurístico*. Segundo este eixo, teríamos mais próximo do extremo algorítmico os conteúdos cuja ordem das ações é sempre a mesma. No extremo oposto, estariam os conteúdos procedimentais cujas ações a serem realizadas e a maneira de organizá-las dependem em cada caso das características da situação em que se deve aplicá-los como as estratégias de leitura ou qualquer estratégia de aprendizagem. (ZABALA, 1998, p. 43-44)

Nesse sentido, os conteúdos procedimentais são as ações ou o conjunto de ações utilizadas pelo(a) aluno(a) em sala de aula, ou fora dela, para atingir um determinado objetivo proposto pelo(a) professor(a). Tal objetivo tem como finalidade a aprendizagem do conteúdo

conceitual de forma significativa, através das ações propostas, isto é, dos conteúdos procedimentais sugeridos pelo(a) professor(a).

Além dos conteúdos conceituais e dos conteúdos procedimentais Zabala (1998) menciona, também, os conteúdos atitudinais que correspondem aos valores e regras sociais que todo(a) professor(a) transmite em sala de aula, direta ou indiretamente, através do currículo oficial ou do currículo oculto. Segundo esse autor: “O termo conteúdos atitudinais engloba uma série de conteúdos que por sua vez podemos agrupar em valores, atitudes e normas. Cada um destes grupos tem uma natureza suficientemente diferenciada que necessitará, em dado momento, de aproximação específica”. (ZABALA, 1998, p. 46)

Portanto, é através dos conteúdos escolares – *conceituais, procedimentais e atitudinais* – que os(as) alunos(as) adquirem a educação escolar, ou seja, reconstróem sua experiência de vida, por meio do complexo processo da aprendizagem e adquirem algo novo, possibilitando o seu desenvolvimento cognitivo, em todos os sentidos. É ainda, no meio escolar, que a grande maioria das crianças e jovens aprendem, através das relações interpessoais, todas as dimensões dos conteúdos que são trabalhadas, em sala de aula, pela maioria dos(das) professores(as). Nessa nova perspectiva de aprendizagem não basta o(a) aluno(a) *saber* (conteúdos conceituais), assim como ocorre no ensino propedêutico, ele(ela) deve *saber fazer* (conteúdo procedimental) e *ser* (conteúdo atitudinal). Dessa forma, o(a) professor(a) deixa de ser um mero transmissor dos conhecimentos e passa a ser um educador, com toda acepção da palavra, porque muito mais que ensinar esse(a) professor(a) irá educar e formar cidadãos e cidadãs para a vida em sociedade.

## CAPÍTULO II

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 2.1 Traçando elementos do percurso

Para a realização do presente estudo escolhemos a abordagem qualitativa do tipo etnográfica, segundo a visão de André (2010, p. 41): “A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”. Dessa forma, através da pesquisa qualitativa do tipo etnográfica é possível, o pesquisador, realizar uma observação participante, descrever as ações e as representações dos atores sociais, além de reconstruí-las e documentá-las, ou não.

Do ponto de vista dos autores Bogdan e Biklen:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. O investigador coloca constantemente questões como: Por que é que estas carteiras estão arrumadas desta maneira? Por que é que algumas salas estão decoradas com gravuras e outras não? Por que é que determinados professores se vestem de maneira diferente das outras? Há alguma razão para que determinadas atividades ocorram em determinado local? Por que é que há uma televisão na sala se nunca é utilizada? Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum escape ao escrutínio. (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p. 49)

Portanto, ao realizar uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica devemos considerar todos os elementos envolvidos na pesquisa como importantes. Ou seja, nada deve escapar à avaliação do pesquisador adepto da pesquisa qualitativa. Nesse sentido, pretendemos analisar algumas situações do cotidiano escolar ocorridas numa sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental.

#### *Locus e sujeitos da pesquisa*

Realizamos nossa pesquisa numa escola pública<sup>13</sup> (da rede municipal), localizada na periferia da cidade de Massaranduba / PB - Brasil. De acordo com dados do IBGE, o

---

<sup>13</sup> Por uma questão de ética ocultaremos o nome da escola e da professora da turma pesquisada.

município de Massaranduba está situado no agreste do estado da Paraíba, na região metropolitana de Campina Grande, a uma distância aproximada, de 125 km da capital do estado João Pessoa.

O período de observação, da presente pesquisa, aconteceu durante o primeiro semestre do ano letivo de 2012, numa turma de 2º Ano do Ensino Fundamental, composta por 25 (vinte e cinco) alunos, sendo 10 (dez) meninos e 15 (quinze) meninas, com a faixa etária de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos. Desse total de 25 (vinte e cinco) alunos, 4 (quatro) são repetentes<sup>14</sup>. A professora da turma é formada no curso de Licenciatura em Pedagogia, pela UVA (Universidade Estadual Vale do Acaraú), e tem mais de quinze anos de experiência lecionando em salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A escola onde realizamos a pesquisa foi fundada na década de 80 (do século XX) e é de pequeno porte, funcionado apenas três salas de aula, no turno matutino, e três no turno vespertino. Além das turmas da Educação Infantil (Pré I e Pré II)<sup>15</sup>, a escola tem turmas de 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, atendendo alunos(as) tanto da zona urbana, quanto da zona rural do município. Apesar se ter quase trinta anos de fundação, a escola, ainda, não tem o PPP (Projeto Político Pedagógico), o qual, segundo a diretora da escola, está em construção.

### *Coleta de dados*

Os dados da presente pesquisa de campo foram coletados em uma sala de aula do 2º Ano do Ensino Fundamental, através de observações sistemáticas, registro de diversas atividades, conversas informais realizadas entre professora e alunos(as), além de anotações no diário de campo, os quais se constituem o *corpus* dessa análise.

A escolha do campo de pesquisa se deu no início do primeiro semestre letivo de 2012. Durante os meses de abril a junho (do mesmo ano), observei a prática pedagógica de uma professora do 2º Ano do Ensino Fundamental, sua metodologia, a forma como conduzia a aula, a interação professora-alunos(as), alunos(as)-professora e alunos(as)-alunos(as), os recursos didáticos utilizados em sala de aula, e como ela agia para resolver alguma situação inusitada, que por ventura acontecesse, ao longo da aula. Dessa forma, fizemos um recorte de três situações vivenciadas, em sala de aula, para que fossem analisadas no presente trabalho.

---

<sup>14</sup> Os alunos repetentes, no caso, são 4 (quatro) meninos com faixa etária de 12 (doze) a 14 (quatorze) anos.

<sup>15</sup> Uma curiosidade observada, na escola, durante a pesquisa é que os alunos do Pré I e Pré II estudavam juntos, numa mesma sala de aula. Ou seja, a escola tem três salas de aula e funciona da seguinte forma pela manhã: sala 1 (turmas do Pré I e Pré II), sala 2 (2º Ano), sala 3 (3º Ano); já a tarde a disposição das turmas eram a seguinte: sala 1 (1º Ano), sala 2 (4º Ano), sala 3 (5º Ano).

No que se refere à transcrição das falas, no presente estudo, seguiremos as orientações de Marcuschi (1999) e utilizamos algumas denominações como: **P** (para a professora); **A1**, **A2**, **A3...** (para se referir, respectivamente, as falas dos alunos); **Ax** (para fala de vários alunos durante a aula); e ainda, **Ep** (para estagiário pesquisador). Dessa forma, analisaremos a seguir algumas situações selecionadas durante o período de observação da pesquisa, as quais aconteceram no primeiro semestre de 2012, numa sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental, na cidade de Massaranduba / PB.

## CAPÍTULO III

### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

#### 3.1 A análise coletiva do texto oral que circula em sala de aula: com a palavra a professora e alunos(as) do 2º ano

*O texto oral, como sabemos, é a unidade de análise. Para o leitor, é a unidade empírica que ele tem diante de si, feita de som, letra, imagem, sequências com uma extensão, (imaginariamente) com começo, meio e fim e que tem um autor que se representa em sua unidade 'dando' coerência, progressão, finalidade ao texto que produz. (Orlandi, In: VALENTE, 1999, p.155).*

O trecho acima, sugerido pelos estudos discursivos de Eni Pulcinele Orlandi, nos conduz a constituir um campo de reflexão e análise sobre o funcionamento da linguagem que circula no ambiente de sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Massaranduba - Paraíba, Brasil, a partir do que diz os sujeitos pesquisados.

Nessa perspectiva, precisamos, antes de tudo, definirmos um método de análise dos dados pesquisados no qual os próprios falantes descrevem sua própria atividade em situação do processo de ensino e aprendizagem que ocorre em sala de aula. Para isso, necessário se faz compreendermos quem são os sujeitos pesquisados envolvidos nas diversas situações, isto é: Quem são os emissores da linguagem ou quem fala? Quem são os receptores da linguagem falada ou quem escuta? Fala-se sobre qual conteúdo? Para quem compreender? Pensando um pouco sobre essas questões passamos a adotar algumas convenções para a transcrição das falas que ocorrem no espaço de sala de aula, cujo resultado foi o seguinte: para a professora do 2º ANO adotamos **(P)**, em relação à fala de cada aluno(a) utilizaremos a seguinte convenção **(A1, A2, A3, A4, A5...)**, mas quando fala vários alunos de uma só vez, passamos a representá-la, por meio de **(Ax)** e para o estagiário pesquisador deste trabalho, **(Ep)**.

Para o que está posto neste texto falado como objeto de análise, observa-se que nessas “novas leituras”, são evidências de procedimentos didático-pedagógicos adotados pela professora que, mostra inclusive, a relevância aos mecanismos seja de uso da linguagem, seja ao simbólico, e ao aspecto histórico-social. Importa, pois, a tarefa dessa escuta no jogo das relações experimentadas, desde os enunciados planejados aos criados como linguisticamente descritível porque sinaliza para o “outro”, o que de certo modo, também oferece lugar de

interpretação de cunho diverso, não somente em relação aos conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mas de acontecimentos guiados, muitas vezes, por esse imaginário, que se constrói no efeito-leitor através de sua relação com a linguagem materializada no sentido já dado.

A seguir, transcrevemos o diálogo/texto/discurso da pesquisa realizada em sala de aula.

### 3.2 Diálogo, texto e discurso da professora e dos(as) alunos(as) do 2º ano, durante as aulas pesquisadas

**TRANSCRIÇÃO DA AULA Nº 1 - Contexto:** A **P** inicia a atividade de sala de aula fazendo a apresentação do **Ep** para turma. Informa a temática de estudo que é sobre a Páscoa, apresenta uma música, distribui para os alunos a letra da música, e também escreve no quadro de giz a cópia da mesma, em seguida, faz uso da prática da leitura oral/escrita e da pintura de um símbolo da Páscoa, em sala de aula, a partir do gênero textual: música. (Data da coleta: 17/04/2012)

**P** Bom dia!

**Ax** Bom dia!

**P** Hoje vou apresentar para vocês o professor (*a professora cita o nome do estagiário-pesquisador*). Ele faz o curso de Pedagogia e está aqui para realizar um estágio. Fiquem quietinhos, pois ele vai observar o comportamento de vocês durante algumas aulas. Por isso, se comportem... (*A turma fica em silêncio*). Bem, como vocês sabem estamos no período da Páscoa. Vocês conhecem aquela música do “Coelhinho da Páscoa”?

**Ax** Sim!

**P** Então, vou entregar para vocês uma folha com a letra dessa música. Vocês vão ler, depois devem pintar o desenho. Observem que ao lado da letra da música tem a figura de um coelhinho para ser pintado após a leitura. (*A professora caminha pela sala, entregando uma folha de papel ofício mimeografada, com a letra da música e o desenho, para os alunos e pede para eles lerem em silêncio. Depois, ela caminha até o seu birô pega um giz e diz aos alunos que irá copiar no quadro de giz para que eles venham ler no quadro, quando ela chamar. Enquanto a professora escreve no quadro a letra da música em caixa alta, uma aluna se aproxima dela e escuta-se*).

**A1** Tia eu posso pintar o coelhinho agora?

**P** Não. Primeiro é a leitura, depois vocês pintam o coelhinho. Vá sentar em seu lugar. Agora, vamos cantar a música. (*A professora aponta para a letra da música que copiou no quadro e começa a cantá-la. Ela pede aos alunos que todos a acompanhe*).

**Ax** “Coelhinho da Páscoa, que traz pra mim?

Um ovo, dois ovos, três ovos assim [2x]

Coelhinho da Páscoa que cor eles têm?

Azul, amarelo, vermelho também” [2x]

**P** Agora eu vou chamar ao quadro alguns alunos para identificar algumas palavras que têm na letra da música (*a professora chama uma aluna para identificar a palavra Páscoa. A aluna vai até o quadro e aponta a palavra solicitada, pela professora, no quadro*).

**A2** Tia é esta?

- P** Muito bem, você acertou! Agora vá sentar ((a professora continua lendo a letra da música. Ela faz uma parada e pede a outro aluno que venha ao quadro e identifique a palavra “coelhinho”. O aluno se levanta e vai até o quadro e aponta uma palavra aleatoriamente)).
- A3** É essa?
- P** Ele acertou turma?
- Ax** Não!
- A3** Ah! Tia eu não sei ler. Não sei qual é a palavra.
- P** Você devia ter prestado mais atenção à leitura. Pode ir sentar ((o aluno obedece à professora e vai sentar)). Na letra da música também aparece o nome de alguns numerais. Alguém sabe me dizer quais são eles?
- Ax** Sim.
- P** Venha até o quadro e mostre para nós onde está o nome de cada numeral.
- A4** São estes tia? Um, dois, três.
- P** Sim. Correto. Agora, vocês podem pintar o desenho do coelhinho.
- A5** Tia ((O aluno **A5** cita o nome do aluno **A6** para informar que seu colega não quer fazer a atividade de pintura)) disse que não vai pintar.
- P** Mas por que você não vai pintar?
- A6** Tia eu não vou pintar, porque minha mãe disse que quem é evangélico não deve acreditar em “Coelho da Páscoa”.
- P** Mas, ((a professora fala com **A6** para animá-lo)) todos os seus coleguinhas estão fazendo a atividade. Pinte o seu desenho também.
- A6** Tá certo tia. Mas, eu não vou levar pra casa porque minha mãe disse que eu não fizesse. ((Mesmo sem querer pintar o desenho **A6** realiza a atividade proposta porque a professora o convence a fazê-la)).

Para a análise da aula transcrita acima, conforme Marcuschi (2009), tomamos por base as ocorrências observadas na **Aula N° 1** e, a partir de então, podemos verificar que a professora, ao chegar à sala de aula, apresenta o **Ep** (estagiário pesquisador) tentando explicar a sua presença na sala de aula. Na tentativa de manter a ordem da turma, a professora diz para os(as) alunos(as) que o **Ep** está ali para observar o comportamento dos alunos, e não para observar as aulas e a sua prática pedagógica.

Em seguida, a professora tenta contextualizar o conteúdo da aula, leitura do gênero textual música, com a data comemorativa Páscoa. Para tanto, ela parte da exploração do conhecimento prévio dos(as) alunos(as) acerca da música popular “Coelhinho da Páscoa”, através de uma conversa informal com a turma.

Ao verificar que a maioria dos(as) alunos(as) conhece a música, a professora entrega a letra da mesma numa folha mimeografada a eles(elas), e explica quais os procedimentos que deverão fazer para realizar as atividades propostas (Zabala, 1998). Ou seja, eles/elas deverão ler individualmente o texto, depois pintar o desenho do “Coelhinho da Páscoa”. Após entregar o texto, a professora decide copiá-lo no quadro de giz para que os(as) alunos(as) possam ler coletivamente. Como a maioria dos (as) alunos(as) está em processo de alfabetização, ela escreve a letra da música em “caixa alta” para facilitar a leitura (Barbosa, 1994). Uma das

crianças diz que quer pintar primeiro o desenho, ao invés de ler o texto. Mas a professora é taxativa e diz que primeiro ela deve ler o texto, depois pintar o desenho.

Os recursos utilizados pela professora são o quadro de giz e o texto mimeografado, com o desenho de um coelhinho na mesma folha. Isso fez com que os alunos ficassem dispersos, primeiro porque o desenho do coelho chamou mais atenção das crianças do que o texto propriamente dito; segundo porque nem todos(as) os(as) alunos(as) sabiam ler, no dizer de Perrenoud (2000) é competência do(a) professor(a) saber trabalhar com esse aluno. Uma forma de evitar situações como esta seria a professora levar o texto em um cartaz e expor na sala de aula, em seguida, poderia ser entregue o desenho do coelhinho aos alunos.

No decorrer da aula a professora faz a leitura da letra da música no quadro de giz. Ela pede que todos(as) os(as) alunos(as) a acompanhe, mas eles(elas) cantam porque decoraram a letra da música e não porque sabem ler. Isso fica evidente quando um dos alunos é chamado ao quadro, para fazer a leitura de palavras do texto, e o mesmo diz que não sabe ler. Ao invés de ensinar o aluno a ler, a professora reclama porque ele não prestou atenção à leitura como os demais colegas e manda-o sentar.

A professora, ainda, explora o nome dos numerais que aparecem na letra da música, da seguinte forma: um dos alunos é chamado para ir até o quadro, para que aponte o nome dos numerais solicitados. A atividade é realizada com êxito pelo aluno, o qual recebe elogio da professora. Apesar de na letra da música aparecer o nome das cores (dos ovos de Páscoa), a professora não fez nenhuma referência, nem a exploração das mesmas.

No momento seguinte, após a exploração das palavras do texto a professora permite que os alunos pintem o desenho do coelhinho. Entretanto, um dos alunos (A6 que é evangélico) se recusa a pintar o desenho, pois alega que a mãe dele falou para não acreditar nos símbolos da Páscoa. Apesar de ser uma situação lúdica (pintar um desenho) a criança de apenas sete anos se recusa a fazê-la, pois a mesma tem seus valores e crenças adquiridos no meio familiar e não aceita participar da atividade, sugerida pela professora. Diante dessa situação, a atitude da professora foi conversar com A6 para convencê-lo a realizar a tarefa. O aluno aceitou pintar o desenho, mas disse que não o levaria para casa. A professora respeitou a opinião do menino e guardou o desenho, após a pintura.

Apesar de no Brasil a escola pública ser laica<sup>16</sup>, obrigatória e gratuita, percebemos que muitas escolas incluem no seu currículo as datas comemorativas, como: Páscoa, Dia das Mães, Dia dos Pais, Natal, etc. O problema de se trabalhar com essas datas está na diversidade

---

<sup>16</sup> Numa escola laica, os alunos de todas as confissões religiosas, assim como os ateus, devem ser admitidos indistintamente e igualmente respeitados na sua condição de indivíduos em formação.

de alunos que encontramos nas escolas, ou seja, a diversidade religiosa, cultural, étnica, e até mesmo no modelo familiar, o qual nossos(as) alunos(as) estão inseridos(as). É preciso respeitar essa diversidade e não querer, simplesmente, impor os valores de um grupo que é considerado pela sociedade como a maioria sobre a minoria. Se a professora não tiver preparada para lidar com situações como esta poderá constranger os(as) alunos(as), no que se refere ao ensino desses valores expressos através dos chamados conteúdos atitudinais.

Percebemos que a professora, em questão, tem uma prática pedagógica do tipo tradicional, apesar de tentar inovar com a leitura de músicas da cultura popular. Ela demonstra uma postura tradicional ao querer que os alunos decorem a letra da música (Coelhinho da Páscoa), decodifiquem palavras aleatoriamente em um texto, pintem um desenho, ao invés de incentivar os(as) alunos(as) a produzirem ilustrações e fazer com que eles/elas reflitam sobre as mesmas.

**TRANSCRIÇÃO DA AULA Nº 2 – Contexto:** A P inicia a atividade de sala de aula informando a temática de estudo, que é sobre problemas de subtração. Em seguida, ela copia e ler a atividade no quadro de giz, explicando a tarefa para os(as) alunos(as). Após algumas intervenções junto com os(as) alunos(as), a professora retoma a operação de adição, trabalhando dessa vez a ideia de adição como operação inversa à subtração e vice-versa. (Data da coleta: 22/04/2012).

- P** Bom dia.  
**Ax** Bom dia!  
**P** Hoje nós vamos estudar alguns probleminhas de subtração. Eu vou copiar no quadro e vocês copiem no caderno para depois vocês responderem.  
**A1** Tia por que a senhora não faz continhas?  
**P** Não, vamos fazer esses probleminhas. Pois, para resolvê-los será preciso que vocês calculem algumas continhas também.  
**A1** Ah! Tá. *((Os alunos copiam a atividade em silêncio. Momentos depois a professora pergunta))*.  
**P** Vocês já copiaram?  
**Ax** Sim!  
**P** Então prestem atenção que eu vou ler e explicar o problema para vocês. *((A professora faz a leitura do problema em voz alta))*.  
**P** Joãozinho comprou 5 (cinco) laranjas. Ele chupou 3 (três). Com quantas laranjas Joãozinho ficou?  
**A2** Tia a conta desse problema é de mais ou de menos?  
**P** De menos, vocês devem tirar 3 (três) de 5 (cinco).  
**A3** Tia eu não sei fazer.  
**P** É só você desenhar cinco laranjas no caderno. Depois você risca três delas, as laranjas que não foram riscadas será a resposta.  
**A3** Agora eu sei fazer tia. É fácil.  
**P** Todos vocês estão conseguindo fazer? *((A professora caminha pela sala de aula, de repente ela para ao lado da carteira de um aluno e pergunta))* Por que você ainda não fez? *((O aluno olha para a professora em silêncio, em seguida responde))*.  
**A4** Eu não sei.

- P** Mas, eu não expliquei agora mesmo como se faz. Se você tivesse prestado atenção já teria aprendido. Alguém mais não conseguiu resolver o problema?
- A5** Eu também não sei fazer não tia.
- P** Alguém gostaria de vir até o quadro e mostrar para seus coleguinhas como fez para descobrir a resposta? *((O aluno A6 levanta a mão e responde))*.
- A6** Eu vou tia.
- P** Está bem pode fazer A6. *((O aluno A6 vai até o quadro e desenha cinco laranjas. Em seguida risca três delas, e diz que as duas que ficaram sem ser riscadas é a resposta. Com a ajuda da professora A6 escreve no quadro o seguinte algoritmo:  $5 - 3 = 2$ ))*.
- P** Muito bem *((A professora diz o nome de A6))*. Vá sentar que agora eu vou escrever algumas continhas no quadro para vocês resolverem. *((A professora escreve várias continhas de adição e de subtração, cujo resultado é sempre menor que 20))*.
- A7** Tia eu acertei? *((A7 mostra a tarefa no caderno para a professora))*.
- P** Não. Você errou algumas, faça de novo. É só você contar nos dedos. Quanto é  $9 + 7$ ?
- A7** Dezessete.
- P** Não conte de novo.
- A7** Um, dois, três, quatro, cinco, sete, oito, dez, vinte, onze, quinze...
- P** Não. Faça um risquinho para cada numeral depois você conta. *((O aluno não consegue fazer porque não sabe a ordem e a sequência dos numerais))*. Alguém quer responder aqui no quadro?
- Ax** Sim.
- P** Então, eu vou chamar um de cada vez. Mas, primeiro eu quero ver se vocês fizeram no caderno. *((A professora chama os(as) alunos(as) para corrigir o exercício no caderno, depois pede para que eles/elas façam as continhas no quadro. Ao término da correção da atividade a turma sai para o intervalo))*.

Na análise da **Aula N° 2** observou-se que a professora tem como objetivo ensinar a operação fundamental de subtração, a partir de uma situação-problema, mesmo contrariando as ideias de um dos seus alunos (Althusser, 1989). Pois, um dos alunos pede para que ela fizesse “continhas”, ou seja, o algoritmo da subtração sem contextualizá-lo. Contudo, a professora explica que durante a realização de problemas será necessário que os(as) alunos(as) “armem as continhas”, isto é, façam o algoritmo da subtração. Mas, em momento algum se ensina, explica, mostra se constrói o conceito do que significa “uma situação-problema”. (Coll, 2004)

Com relação à resolução de problemas os PCN de Matemática esclarecem que: “a resolução de problemas não é uma atividade para ser desenvolvida em paralelo ou como aplicação da aprendizagem, mas uma orientação para a aprendizagem, pois proporciona o contexto em que se pode apreender conceitos, procedimentos e atitudes matemáticas”. (BRASIL, 2001, p. 44)

A metodologia utilizada pela professora para explicar e ensinar a situação-problema parte da leitura em voz alta do problema exposto no quadro de giz. Ela não utiliza nenhum recurso didático para facilitar a compreensão dos(as) alunos(as), como: livro didático, objetos concretos, desenhos, ilustrações, material dourado, entre outros.

Percebemos que a metodologia utilizada, pela referida professora do 2º Ano (do 1º ciclo) do Ensino Fundamental, não está de acordo com a proposta sugerida pelos PCN de Matemática, quando afirma que: “ao explorarem as situações-problema, os alunos deste ciclo precisam do apoio de recursos como materiais de contagem (fichas, palitos, reprodução de cédulas e moedas), instrumentos de medidas, calendários embalagens, figuras tridimensionais e bidimensionais, etc.” (BRASIL, 2001, p. 64)

Dessa forma, as crianças, nesta fase da vida escolar, ainda não são capazes de compreender sozinhas os conceitos abstratos de matemática, como os problemas de subtração, por exemplo. Por esse motivo é necessário que o(a) professor(a) haja como mediador(a) entre estes conteúdos escolares e os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as), utilizando materiais concretos, até que as crianças sejam capazes de realizar situações-problema sozinhas.

Após a leitura do seguinte problema: “Joãozinho comprou 5 (cinco) laranjas. Ele chupou 3 (três). Com quantas laranjas Joãozinho ficou?”, os alunos perguntam a professora se a “continha é de mais ou de menos?”. Ou seja, a simples leitura de uma situação-problema realizada pela professora para a turma do 2º Ano do Ensino Fundamental, sem a utilização de ilustrações ou de materiais concretos, não é suficiente para que os(as) alunos(as) assimilem o conceito de subtração. (BRASIL, 2001)

Em uma situação como esta, acima, a professora poderia ter feito uma dramatização para ilustrar o problema, além de utilizar materiais concretos e/ou desenhos, ao invés de simplesmente dizer que “a continha é de menos”.

Em geral, as crianças apresentam um grau elevado de dificuldades para compreender o conceito de subtração. Nos estudos piagetianos (*apud* TOLEDO; TOLEDO, 1997, p.109) comenta-se a existência de três dos principais motivos que dificultam a compreensão da subtração, *primeiro* porque o raciocínio das crianças se concentra em aspectos positivos da ação, percepção e cognição. Os aspectos negativos, como inverso e recíproco, só são construídos mais tarde. No *segundo* princípio, porque a subtração, embora presente desde muito cedo no dia-a-dia das crianças, tem um aspecto afetivo adverso, muitas vezes ligado a situações de perda (...). Por último, como *terceiro* princípio porque em Piaget, a subtração envolve ideias bastante diferentes entre si, como a capacidade de tirar, comparar, completar.

Além desses motivos, o vocabulário utilizado para representar as situações-problemas de subtração podem induzir as crianças ao erro, se não forem claros e objetivos. Ou seja, “na aprendizagem da Matemática a expressão oral também desempenha um papel fundamental”. (BRASIL, 2001, p.64)

Depois da leitura e da tentativa de explicar como os alunos deveriam resolver à situação-problema de subtração, a professora pergunta se todos entenderam como deveriam proceder para resolver o problema. Dois alunos dizem que não entenderam. Então, a professora chama o aluno A6 para demonstrar a resolução do problema aos demais alunos no quadro de giz. A6 faz a resolução do problema (da mesma forma como a professora tinha explicado) e recebe elogios dela. Sobre essa questão os PCN de matemática afirmam que:

Uma característica marcante dos alunos deste ciclo é que sua participação nas atividades tem um caráter bastante individualista, que os leva a não observar a produção dos colegas; nesse sentido, é fundamental a intervenção do professor, socializando as estratégias pessoais de abordagem de um problema, sejam elas semelhantes ou diferentes, e ensinando a compartilhar conhecimentos. (BRASIL, 2014, p. 64)

Nesse sentido, é de fundamental importância que o(a) professor(a) intervenha sempre que necessário, para que todos os(as) alunos(as) compreendam a abordagem de um problema. Mesmo que um(a) dos(as) alunos(as) seja convidado(a) para demonstrar sua estratégia de resolução de problema, no quadro, é preciso que o(a) professor(a) intervenha prestando assistência individual e/ou coletiva de modo que todos(as) alunos(as) ampliem seus conhecimentos.

Por fim, a professora resolve escrever algumas “continhas” de adição e subtração, no quadro de giz, para que os(as) alunos(as) resolvam. Entretanto, ao mostrar a tarefa à professora, o aluno A7 ouve dela que errou algumas. Na tentativa de ajudá-lo a professora pergunta quanto é “ $9 + 7$ ” e o aluno responde que é “dezessete”. Ela, então, manda o aluno contar nos dedos, ou desenhar risquinhos para representar os numerais. O aluno, por sua vez, começa a contar aleatoriamente os numerais, pois ainda não sabe sequência numérica. A professora pergunta, então, se alguém sabe fazer as continhas no quadro. Alguns alunos respondem que sim. Ela diz que vai chamar os(as) alunos(as) ao quadro, mas primeiro vai verificar os cadernos de cada um(a) deles(as). Desta vez, a professora auxilia os(as) alunos(as), individualmente, na resolução dos algoritmos de adição e subtração até o horário do intervalo.

**TRANSCRIÇÃO DA AULA Nº 3 - Contexto:** Ao retornar do intervalo a **P** diz que vai passar um filme em DVD para os alunos, pois alega que não está se sentindo bem. Como não consegue o aparelho de DVD, o **Ep** propõe ler um livro do gênero textual conto de fadas para as crianças. O livro escolhido foi *A Pequena Sereia* de Hans Christian Andersen<sup>17</sup>. As crianças ouvem a história, depois comparam a versão

<sup>17</sup> ANDERSEN, Hans Christian. *A Pequena Sereia*. Adaptação Muriel Molhant; tradução Sérgio Marinho; ilustração Quentin Greban. São Paulo: Edições SM, 2010.

original do livro com a versão do filme dos estúdios Disney, cujo título é igual ao do livro. (Data da coleta: 22/04/2012).

- P** Vamos turma, sentem que já acabou o intervalo.
- A1** Tia, a gente vai estudar o quê agora?
- P** Eu ia fazer uma atividade de português, mas não estou me sentindo bem. Então, eu vou falar com o vigia pra pegar o aparelho de DVD e a televisão para passar um filme pra vocês até o final da aula.
- A2** Tia traz um DVD de desenho.
- P** Certo. Fiquem quietos que vou falar com o vigia pra providenciar o aparelho de DVD e a televisão. *((A professora sai da sala de aula e vai falar com o vigia. Ao retornar à sala de aula, ela explica que o vigia não pode pegar o DVD, pois a diretora tinha saído para ir resolver um problema. Então, quando a P ia manda os alunos fazerem uma cópia, o Ep se prontifica a ler um livro para os alunos))*.
- Ep** Eu posso ler um livro para os alunos?
- P** Está bem.
- Ep** Vocês gostam de contos de fadas?
- Ax** Sim!
- Ep** Então eu vou pedir para professora pegar um livro de contos de fadas para ler para vocês. *((O livro escolhido foi A Pequena Sereia de Hans Christian Andersen))*.
- P** Eu trouxe esse, pois esse livro é novo e eles ainda não ouviram essa leitura.
- Ep** Vocês conhecem a história da Pequena Sereia?
- A3** Sim. Eu tenho o DVD da Pequena Sereia.
- A4** Eu também já vi esse DVD.
- Ep** Mas, vocês já ouviram a história do livro?
- Ax** Não.
- Ep** Essa versão do livro é um pouco diferente da versão do filme em DVD. Eu vou ler a história, depois nós vamos comparar as duas versões, aí vocês vão me dizer de qual gostaram mais. Certo?
- Ax** Certo.
- Ep** Observem a capa do livro. Essa imagem da capa é o desenho da Pequena Sereia.
- A3** Esse desenho da sereia é diferente da que tem no meu DVD. No filme que eu assisti a Pequena Sereia tinha o cabelo vermelho e o nome dela era Ariel. No livro ela tem o cabelo preto.
- Ep** O filme que você assistiu era a Pequena Sereia da Disney?
- A3** Sim.
- Ep** Essa versão é a original que foi escrita antes do filme, aliás, o filme da Disney é baseado nesse livro. *((A leitura é realizada e todos os alunos ouvem com bastante atenção. Ao término da leitura eles comentam sobre as principais impressões que tiveram sobre a história))*.
- A4** Essa história do livro é diferente do DVD.
- Ep** Qual delas vocês gostaram mais?
- Ax** Da história do (filme) DVD.
- Ep** Por quê?
- A3** Porque no (filme) DVD a Pequena Sereia se casa com o Príncipe Encantado.
- A4** E a Bruxa do Mar morre no final do filme.
- Ep** Por que vocês não gostaram da versão do livro?
- A5** Eu não gostei porque no final da história a Pequena Sereia virou espuma e não realizou o seu sonho.
- A6** Ela devia ter se casado com o Príncipe. Mas, nesse livro, quem casou com o príncipe foi outra princesa e a bruxa ficou com a voz da Pequena Sereia.
- Ep** No filme tinha essa outra princesa?
- A6** Não. No filme era a bruxa quem se disfarçava como uma moça, depois encantava o príncipe e tentava se casar com o ele.

- Ep** Na história do livro a Pequena Sereia faz um acordo com a bruxa do mar e aceita trocar sua voz por uma porção mágica para se tornar humana. No filme, isso também acontece?
- A7** Sim. Mas, Ariel (*A Pequena Sereia*) recupera a voz e o Príncipe Eric se apaixona por ela. Depois os dois se casam.
- A8** No livro ela fica muda e não consegue falar com o Príncipe.
- Ep** Se vocês pudessem mudar o final do livro o que vocês faria.
- A9** Eu deixaria a Pequena Sereia recuperar a voz dela e casar com o Príncipe, igual no filme.
- Ep** Certo, mas é importante conhecer as duas versões da história, depois vocês podem escolher qual delas gostam mais. Por isso, devemos ler também os livros, além de ver o filme em DVD.
- P** Obrigada pela leitura. Agora, abram o caderno e escrevam a tarefa de casa. (*A professora manda os alunos escrever uma lista de palavras iniciadas com cada letra do alfabeto*)).
- A5** Tia é pra fazer uma palavra para cada letra?
- P** Só não façam palavras com as letras: K, W e Y. Porque vocês não sabem ainda. Mas, com as outras letras sim. Guardem o caderno e façam essa tarefa em casa, porque já vai tocar e não vai dar tempo de corrigir a tarefa hoje. Amanhã a gente corrige.

Para a análise da **Aula N° 3**, transcrita acima, conforme orienta Marcuschi (2009), se passou a observar que nas ocorrências já dadas, no texto em análise, podemos verificar que aconteceu algo inusitado, pois a professora, ao retornar do intervalo da aula disse que não estava se sentindo bem. Como ela não poderia mandar os(as) alunos(as) de volta para casa, avisou que iria pegar a televisão e o aparelho de DVD para que a turma ficasse entretida até a hora da saída.

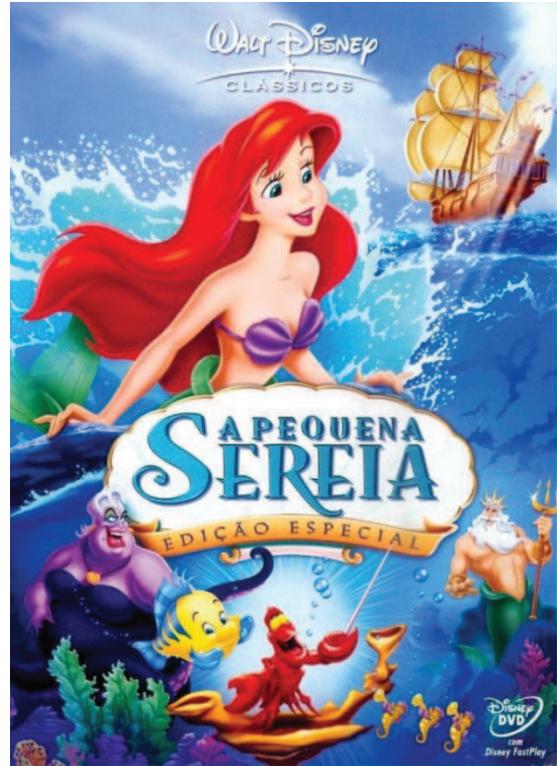
No entanto, outro problema aconteceu. Ao sair da sala de aula para falar com o vigia da escola, para que ele trouxesse a TV e o aparelho de DVD, a professora foi informada que os aparelhos estavam trancados na sala da diretora, e ela não se encontrava na escola. A professora resolveu mandar os(as) alunos(as) fazerem uma cópia do livro didático. Foi quando me prontifiquei a fazer uma leitura do gênero textual contos de fada. A professora aceitou a sugestão e pegou o livro *A Pequena Sereia* de Hans Christian Andersen, para que os(as) alunos(as) ouvissem pela primeira vez a versão original da história.

Primeiramente, perguntei aos(às) alunos(as) se gostavam de ouvir a leitura de histórias do gênero textual conto das fadas. Todos(as) responderam que sim. Depois, perguntei se já conheciam o conto: “A Pequena Sereia”. Uma aluna respondeu que sim, pois tinha o filme em DVD, outro aluno, também disse que conhecia, e que já tinha assistido ao filme em desenho. No entanto, ao serem indagados sobre a versão da história, do livro, nenhum(a) aluno(a) da turma a conhecia.

Após explorar o conhecimento prévio dos(as) alunos(as), apresentei a capa do livro, como enfatiza Orlandi (1999). Disse que a imagem que aparece na capa do livro era “A Pequena Sereia”.



Capa do livro *A Pequena Sereia* de Hans Christian Andersen. Ilustração de Quentin Gréban.



Capa do DVD *A Pequena Sereia*, versão dos estúdios Disney.

Imediatamente, a aluna **A3** disse que o desenho da sereia, na capa do livro, era diferente da sereia do filme, em DVD. **A3** falou que, no filme, a Pequena Sereia tinha o cabelo vermelho e o nome dela era Ariel, enquanto a sereia da capa do livro tinha o cabelo preto. Expliquei que a história do livro era a versão original, e que o filme (dos estúdios Disney) era baseado no livro.

Após a leitura do livro a aluna **A4** disse que a história do livro era diferente do filme. Perguntei qual foi das duas versões que gostaram mais e por que. Disseram que gostaram mais da versão do filme, porque a Pequena Sereia se casou com o Príncipe e a Bruxa do Mar morre no final do filme. Enquanto, na versão original, o Príncipe se casa com uma Princesa estrangeira, a Bruxa do Mar fica com a voz da Pequena Sereia, a qual morre no final da história e vira espuma do mar sem ter conseguido realizar o seu sonho, que era casar com o Príncipe Encantado.

Comparando as principais semelhanças e diferenças das duas versões do conto “A Pequena Sereia”, os(as) alunos(as) identificaram que na história original (do livro) existe a

personagem da princesa estrangeira, que se casa com o príncipe, enquanto, na versão do filme da Disney essa princesa não existe, e é a própria Bruxa do Mar que se disfarça como uma linda jovem e com a voz da sereiazinha, a bruxa, encanta o príncipe para tentar se casar com ele. Uma das semelhanças que existe entre as duas versões é que, em ambas, a sereiazinha faz um acordo com a Bruxa do Mar para se tornar humana. Ou seja, “A Pequena Sereia” aceita trocar a sua linda voz por uma porção mágica que a tornará humana. Na versão original, ela não consegue recuperar a sua voz, nem tão pouco se casar com o príncipe. Enquanto, na versão do filme dos estúdios Disney, “A Pequena Sereia” recupera sua voz, vence a Bruxa do Mar e consegue realizar o seu sonho, que era se casar com o Príncipe Encantado.

Ao serem questionadas sobre quais mudanças fariam no final da história *A Pequena Sereia* de Hans Christian Andersen, as crianças foram unânimes ao dizer que deixariam o final do conto igual ao do filme da Disney. Percebemos que, atualmente, as crianças preferem histórias infantis que apresentem um final feliz, com a superação de um problema e a realização de um sonho.

Contudo, é necessário que as crianças, da primeira fase do Ensino Fundamental, tenham acesso à leitura de diversos gêneros textuais. Dessa forma, também devemos apresentar os livros infantis consideradas clássicos universais, como *A Pequena Sereia* de Hans Christian Andersen, entre outros. Para tanto, é importante que o(a) professor(a) trabalhe com diferentes versões de uma mesma história e questione com seus/suas alunos(as) sobre as principais semelhanças e diferenças existentes entre elas, como salienta Perrenoud (2000).

Assim, muito mais do que, simplesmente, ensinar “uma moral” no final das histórias infantis (no caso da história da sereiazinha adolescente, ensinamos que ela foi castigada por não ter obedecido a seu pai), também vamos fazer com que nossos(as) alunos(as) despertem o interesse por diversos gêneros textuais, presentes em variados portadores textuais, tornando-se leitores críticos, competentes e seletivos.

Por fim, a professora da turma agradece a leitura. Em seguida, pede para os(as) alunos(as) pegarem o caderno de tarefas de casa e manda eles/elas copiarem uma lista de palavras iniciadas com cada uma das letras do alfabeto. A aluna A5 pergunta se é para escrever palavras iniciadas com todas as letras. A professora diz que só não façam palavras com as letras: **K**, **W** e **Y**, pois a turma ainda não sabe. A tarefa fica para ser concluída em casa, a professora diz que a corrigirá no dia seguinte.

Portanto, ao longo de nossas observações e dos discursos ocorridos durante as aulas, da referida turma do 2º Ano do Ensino Fundamental, na cidade de Massaranduba – PB,

percebemos que a professora tem uma postura tradicional diante da turma. Além de subestimar a capacidade dos(as) alunos(as) em algumas situações, como a da escrita de palavras com as letras **K**, **W** e **Y**. Apesar dos(as) alunos(as) não saberem escrever sozinhos(as) palavras com estas letras **K**, **W** e **Y**, cabe a professora ensiná-las, como salienta Tardelli (2002). Pois de acordo com o Decreto Federal Nº 6.583, de 29 de setembro de 2008, agora, nosso alfabeto é composto por vinte e seis letras. Dessa forma, devemos ensinar o alfabeto com todas as letras, sem restrição. Afinal é na escola que os(as) nossos(as) alunos(as) aprendem a maior parte dos conteúdos escolares sejam eles conceituais, procedimentais e/ou atitudinais. Portanto, devemos garantir o direito de saber, conhecer e aprender a todos(as) aqueles(as) que queiram estudar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.*

João Guimarães Rosa

Para a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tivemos a oportunidade de analisar e refletir sobre a influência das leis e documentos oficiais do Brasil que garantem e regulamentam o direito à Educação Básica para todos, mas, não se sabe se isto realmente acontece em cada recanto do Brasil. Após a realização desse momento de reflexão à luz dos documentos oficiais estudados, chegamos à conclusão de que, atualmente, todos os brasileiros têm direito à educação escolar, mesmo os que estão fora de faixa etária, e que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos.

Desse modo, o Estado deve oferecer vagas para todos os brasileiros que ainda não concluíram a Educação Básica, estando estes em idade escolar ou não. Ao mesmo tempo, percebemos que hoje há a intenção dos poderes públicos de incentivar a matrícula e a manutenção das crianças e jovens (de seis a dezessete anos) na escola, como tentativa de erradicar o analfabetismo, além de combater o trabalho e a exploração infantil, entre outros. Para tanto, o governo deverá organizar e pôr em prática uma série de políticas públicas previstas no novo PNE (Lei Federal nº 13.005/2014) que prever, para o ano de 2016, a universalização da educação e a matrícula obrigatória para todos os brasileiros, a partir de 4 (quatro) anos de idade.

Nesse sentido, constatamos que nos dias de hoje a sociedade “que se diz moderna” reconhece a importância da escola como a principal instituição social responsável pela formação das futuras gerações e de cidadãos: críticos, autônomos e participativos. Ou seja, a escola se torna cada vez mais responsável pela formação, quase que integral, das nossas crianças e jovens. Uma vez que há o ingresso, cada vez mais cedo, das crianças nessa instituição de ensino, seja por obrigatoriedade da lei ou por necessidade dos pais, mães e/ou responsáveis, que precisam trabalhar fora de casa para manter o sustento da família. Estes, por sua vez, passam de forma parcial, ou integralmente, a responsabilidade da educação dos filhos para os(as) educadores(as) (“tias”, professores e professoras), desde a Educação Infantil até a conclusão da Educação Básica.

Diante da mudança de paradigmas da sociedade atual, e da intenção dos governantes de promover uma educação integral, constatamos que o termo conteúdo escolar adquiriu um novo significado, na atualidade. Desse modo, a expressão “conteúdo” passa a ser tudo o que

deve ser aprendido na escola para alcançar determinados objetivos. Daí, que no pensamento do estudioso Zabala (1998), os conteúdos assumem 3 (três) grupos de pertencimento como: conceituais, procedimentais e atitudinais.

Desse modo, pudemos compreender melhor como foram desenvolvidas as práticas pedagógicas numa sala de aula do 2º Ano do Ensino Fundamental, na cidade de Massaranduba – PB, e analisar as estratégias utilizadas pela professora da turma para ensinar e assegurar a aprendizagem dos conteúdos escolares aos(as) seus/suas alunos(as).

Com relação à turma pesquisada percebemos que todos(as) os(as) alunos(as) ainda estão em processo de alfabetização, pois ainda não dominam todas as habilidades de leitura e escrita. Constatamos que a professora, se mostrou, por vezes, autoritária, não dando oportunidade para o diálogo entre os(as) alunos(as), em sala de aula, nem abrindo espaço para debates acerca de determinados temas, como a Páscoa, por exemplo. No que se refere à questão da diversidade, foi possível constatar que o aluno evangélico não se identificou com a atividade sobre a Páscoa, pois segundo o mesmo, sua mãe disse para ele não acreditar em “Coelhinho da Páscoa”. Nesse caso, a professora respeitou a opinião do aluno e conversou com ele, o qual resolver pintar o desenho, mas ao término da atividade o menino não a levou para casa.

No tocante a prática pedagógica da professora da turma pesquisada, percebemos que a mesma tem uma prática pedagógica do tipo tradicional, apesar de tentar inovar com a leitura de músicas da cultura popular. Ela demonstra uma postura tradicional ao querer que os alunos decorem a letra da música (Coelhinho da Páscoa), decodifiquem palavras aleatoriamente em um texto, pintem um desenho, ao invés de incentivar os(as) alunos(as) a produzirem ilustrações e fazer com que eles/elas reflitam sobre as mesmas.

Em outro momento, durante a aula de matemática, verificamos que a metodologia utilizada pela professora para explicar e ensinar a situação-problema parte da leitura em voz alta do problema exposto no quadro de giz. Ela não utiliza nenhum recurso didático para facilitar a compreensão dos(as) alunos(as), como: livro didático, objetos concretos, desenhos, ilustrações, material dourado, etc. Percebemos que a metodologia utilizada, pela referida professora do 2º Ano do Ensino Fundamental, não está de acordo com a proposta sugerida pelos PCN de Matemática para esse ciclo de aprendizagem. Ou seja, as crianças, nesta fase da vida escolar, ainda não são capazes de compreender sozinhas os conceitos abstratos de matemática. Por esse motivo é necessário que o(a) professor(a) haja como mediador(a) entre

estes conteúdos escolares e os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as), utilizando materiais concretos, até que as crianças sejam capazes de realizar situações-problema sozinhas.

E finalmente, no terceiro momento com a turma, quando tive a oportunidade de interagir mais diretamente com os alunos, durante a leitura e interpretação do livro “A Pequena Sereia” de Hans Christian Andersen, constatou-se que os mesmos trazem consigo muitos conhecimentos prévios que deveriam ser explorados, em sala de aula, com mais frequência, bastaria à professora oportunizar estes momentos de leitura e de discussão dos textos para que os(as) alunos(as) adquiram o gosto e o prazer pela leitura. Entretanto a professora, em questão, manteve suas “velhas” práticas tradicionais e não deu margem para os(as) alunos(as) exporem suas expectativas com relação a sua aprendizagem, fazendo da escola, ou melhor, da sala de aula um espaço de desenvolvimento das múltiplas aprendizagens, onde possam aprender não só para a escola, mas para a vida.

Portanto, ao final deste estudo conclui que a escola ainda é o lugar onde todos podem adquirir as mesmas oportunidades de aprendizagem, embora nem sempre estas sejam garantidas da mesma forma para todos. Pois, o processo educativo é complexo e depende de muitos fatores, que vão desde a estrutura física da escola até a metodologia utilizada por nossos professores e professoras em sala de aula. Por isso, se faz necessário que cada vez mais, todos(as) educadores(as) do Brasil tenham em mente a necessidade de se atualizar e aprender cada vez mais, para atender as reais necessidades de aprendizagem dos(as) nossos(as) educandos(as).

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria J. Alvarez; Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, 2010. (Coleção Ciências da Educação).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm)>. Acesso: 20 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal nº 6.583, de 29 de setembro de 2008. Promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 set. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6583.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6583.htm). Acesso: 02 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estabelece o Estatuto da criança e do adolescente. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996, p. 27833. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 11 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 de mai. 2005, p. 1. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm)> Acesso em: 12/8/2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 de fev. 2006, p. 1. Disponível em

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)> Acesso em: 12/8/2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 de abr. 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 02 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 28 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Brasília: MEC/ SEF, 2001. v. 1, p. 35.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. 3. ed. Brasília: MEC/ SEF, 2001. v. 3.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. Resolução nº 06, de 20 de outubro de 2010. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 dez. 2010. Seção 1, p. 17.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 15 dez. 2010. Seção 1, p. 34.

COLL, César; MARTÍN, Elena [et al.]. **Aprender conteúdos & desenvolver capacidades**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. **Oficina de texto**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2013.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1838 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORNBURG, Nice. SILVA, Rubia da. **Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança**. Vol. 3, nº 10, jan. e jun./2007. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/520266/TEORIAS-SOBRE-CURRICULO>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Cidades@. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=250920>>. Acesso em: 05 ago. 2014.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 25. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Magistério: Formação do Professor).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1999.

MARI, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura. Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcineli. Os efeitos da leitura na relação discurso/texto. In: VALENTE, André (org.). **Aulas de português**: perspectivas inovadoras. Rio de Janeiro: Vozes, 1999 (pp.151-168).

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das interações à ação; tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SUASSUNA, Livia. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TARDELLI, Marlete Carboni. **O ensino da língua materna**: interações em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2002. vol. 9. (Coleção Aprender e Ensinar com Textos).

TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro. **Didática de matemática**: como dois e dois – a construção da matemática. São Paulo: FTD, 1997.

VAL, Maria da Graça Costa [et. al]. **Avaliação do texto escolar**: professor-leitor / aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica Editora / Ceale, 2009. (Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula).

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículos e diferenças. In: **Educação & Sociedade**. Revista Quadrimestral de ciência da Educação. Dossiê “Diferenças” Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). n. 79, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.