

VIVIANE DO ROCIO BARBOSA

**ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

CURITIBA

2008

VIVIANE DO ROCIO BARBOSA

**ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Sandra R. Kirchner Guimarães

CURITIBA

2008

Barbosa, Viviane do Rocio
B238 Estudo comparativo entre as concepções teóricas e a
prática pedagógica de professores alfabetizadores/
Viviane do Rocio Barbosa – Curitiba, 2008.

234 f.:

Orientador: Sandra R. Kirchner Guimarães
Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Univer-
sidade Federal do Paraná.

1. Alfabetização. 2. Professores alfabetizadores.
I. Guimarães, Sandra R. Kirchner
II. Universidade Federal do Paraná. III. Título

CDD 372.4

RESUMO

Retrata as comparações entre discurso e prática pedagógica alfabetizadora e verifica possíveis convergências e divergências que resultam da análise dos encaminhamentos metodológicos utilizados e da fundamentação teórica proferida. Os participantes são cinco professoras alfabetizadoras, atuantes no 2º ano do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, divididas em dois grupos: duas com menos de cinco anos de atuação na alfabetização e três com mais de cinco anos de experiência nesta área. Utiliza oito dias de observação em sala e entrevistas individuais. Após análise qualitativa dos dados, indica pontos de convergência e divergência entre discurso e prática identificados no estudo. Evidencia que mesmo com o diferente tempo de experiência das participantes existe carência de conteúdo no que diz respeito ao objeto de conhecimento – a escrita, bem como na parte metodológica. Demonstra que os professores participantes dizem ter por objetivos formar leitores e escritores ativos e críticos, porém a prática desenvolvida em sala pouco favorece isso. Aponta que as práticas evidenciam mais o desenvolvimento das habilidades fonológicas, que as lexicais, semânticas, sintáticas e pragmáticas. Identifica que o trabalho com o nome das letras é desenvolvido por todas as cinco participantes. Confirma que há divergências entre discurso e prática, porém indica a necessidade de um estudo mais aprofundado e específico sobre os conteúdos curriculares que compõem a grade da formação inicial de professores que atuarão na alfabetização, bem como a importância de se proporcionar formação continuada voltada para questões de conteúdo da língua, além de aspectos metodológicos diferenciados.

Palavras-chave: alfabetização; prática pedagógica na alfabetização; concepção teórica de professores alfabetizadores.

ABSTRACT

Portrays the comparisons between speech and the actual performing of writing and reading teaching, and checks possible convergences and divergences that result from the analysis of the methodological directions used and of the expressed theoretical grounds. The participants are five female writing and reading teachers, practicing in the 2nd year of the City of Curitiba's Teaching Net of Basic Teaching, divided in two groups: two of them with less than five years of experience in writing and reading teaching, and three with more than five years of experience in that same area. It uses eight days of observation in the classroom and one-on-one interviews. After qualitative analysis of the given information, it pinpoints issues of convergence and divergence between speech and practice identified in the study. It shows up that even with the participants' different amount of experience there is a lack of content as to what concerns the knowledge object – the writing, and in the methodology as well. It exposes that the teachers participating claim to have as their goals to graduate active and critical writers and readers, however the actual behavior in the classroom favors that but a little. It points out that the practices reveal rather the development of phonological skills, than the lexical, semantic, syntactic and pragmatic ones. It identifies that the work done with the name of the letters is developed by all five participants. It confirms that there are divergences between speech and reality, however it indicates there is a need for a deeper and specific study on the curricular contents that make up the schedule for the initial education of the teachers who will practice in the writing and reading teaching, as well as the importance of providing a follow-up for their education on linguistic issues, and, in addition to that, differentiated methodological aspects.

Key words: writing and reading teaching; pedagogical practice in writing and reading teaching; theoretical conception of writing and reading teachers.

AGRADECIMENTOS

Considerando esta dissertação como resultado de uma caminhada que não começou neste curso de Mestrado, agradecer pode não ser tarefa fácil, nem justa. Agradeço primeiramente a Deus, que me deu força e perseverança para acreditar no que eu seria capaz de fazer, apesar das inúmeras dificuldades vividas.

Para não correr o risco da injustiça, de antemão, gostaria de agradecer a todos que de alguma forma passaram pela minha vida e contribuíram para a construção de quem sou hoje.

É agradeço, particularmente, a algumas pessoas pela contribuição direta na construção deste trabalho:

À minha orientadora Professora Doutora Sandra Regina Kirchner Guimarães, por sempre estar ao meu lado, dando-me oportunidades efetivas de aprendizado e proporcionando discussões teóricas que favoreceram diretamente meu crescimento enquanto pessoa, pesquisadora e docente. Por ter sido companheira e paciente na orientação desta pesquisa e ter me dado a oportunidade de acompanhar outros trabalhos de campo que foram extremamente importantes nesta caminhada.

A todos os professores e colegas da linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, em especial ao Professor Doutor Paulo Vinícius Baptista da Silva que abriu espaço de discussões em suas aulas e em outra pesquisa de campo que também me fez reavaliar alguns posicionamentos enquanto pessoa e pesquisadora. Às amigas Sheila, Marta e Nelly pelo companheirismo e amizade.

À Professora Doutora Maria José dos Santos e Professora Doutora Araci Asinelli da Luz, por terem aceitado meu convite de forma gentil e atenciosa.

Às amigas Annelyse, Ramolise e Andréia, pelo incentivo, força, amizade, carinho que partilhamos durante nosso caminhar... nas discussões e trocas, nos devaneios, nos momentos felizes e tristes que compartilhamos, na luta por essa vaga e no constante aprendizado...

Às professoras participantes deste estudo, que abriram espaço em suas salas para que eu pudesse desenvolver este estudo.

Ao meu esposo Thiago, pela paciência, companheirismo e amor dispensados a mim a cada minuto de estudo.

À minha mãe Vilma e meu pai Hamilton, que estiveram sempre ao meu lado dando apoio e me incentivando a vida inteira à sempre estudar e jamais desistir de meus ideais.

Aos meus irmãos, Wellington, Vanéli e Daiane, pelo carinho e força que me dão, por estarmos sempre juntos nos momentos mais importantes, por "contar" com vocês!

Ao meu sobrinho João Vitor, por abrilhantar minha vida com sua alegria e trazer a alegria infantil que ainda não tenho dentro do meu lar.

SUMÁRIO

RESUMO	iv
ABSTRACT	v
AGRADECIMENTOS	vi
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 PROBLEMA	3
1.2 OBJETIVOS	7
1.3 PRESSUPOSTOS.....	8
2 REVISÃO DE LITERATURA	9
2.1 LOCALIZANDO A PROBLEMÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DE ESTUDOS RECENTES	9
2.2 CONTEXTUALIZANDO A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO	13
2.2.1 O aprendizado da escrita e da leitura	16
2.2.2 Habilidades necessárias à alfabetização.....	30
2.3 INÚMERAS TENTATIVAS E PERSPECTIVAS EM PROL DO SUCESSO NA ALFABETIZAÇÃO.....	38
3 METODOLOGIA	49
3.1 CAMPO DE ESTUDO	50
3.2 DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS.....	51
3.3 SELEÇÃO DOS SUJEITOS	55
3.3.1 Caracterização dos participantes e o ambiente observado	58
3.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	63
3.4.1 Critérios que nortearam as sessões de observação.....	65
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	67
4.1 OBSERVAÇÕES.....	67
4.1.1 Observações na escola “A”.....	67
4.1.2 Observações na escola “B”.....	87
4.1.3 Observações na escola “C”	97
4.2 ENTREVISTAS	118
4.2.1 Formação e capacitação.....	119
4.2.2 Magistério e experiências pessoais	122
4.2.3 Planejamento e avaliação.....	124
4.2.4 Alfabetização: processo, metodologia, etc.....	130
4.2.5 Alfabetização x letramento.....	133
4.3 SÍNTESE DOS RESULTADOS: análise e discussão dos dados	135
5 CONCLUSÃO	159
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICES	171
APÊNDICE 1 - MODELO DE ENTREVISTA UTILIZADO	171

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	173
APÊNDICE 3 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA SÔNIA	175
APÊNDICE 4 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA MONIQUE	189
APÊNDICE 4 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DALVA.....	210
APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELA PROFESSORA JULIANA	226
APÊNDICE 7 – TEXTO DISPONIBILIZADO PELA PROFESSORA PAULA.....	231

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a retratar concepções trazidas por professores alfabetizadores e suas práticas e tecer comentários comparativos que possam subsidiar reflexões e ações na intensa busca pela qualidade no processo de aquisição da linguagem escrita – a alfabetização.

Discutir o processo a partir da prática e compará-lo ao discurso oral dos sujeitos foi considerado algo arriscado e delicado pela pesquisadora, todavia isso foi sendo colocado à prova e desmistificado no decorrer das observações que se efetivaram, bem como por meio do contato e aproximação de ambas as partes.

O interesse pela temática que envolve a apropriação da leitura e da escrita nas séries iniciais surgiu no decorrer do curso de graduação da pesquisadora, quando na disciplina de alfabetização, foram abordadas questões relativas à prática que se quer e a que se tem nos ambientes escolares. Atrelado às reflexões feitas nesse período, a pesquisadora desenvolveu trabalhos práticos de investigação como alfabetizadora regional em algumas escolas públicas, onde pode-se observar que a prática atual exclui estudantes que estão além ou mesmo aquém do restante da turma, na medida em que aplica-se o mesmo encaminhamento pedagógico para todos, bem como contribui para uma sociedade meritocrática e não inclusiva.

Antes mesmo de iniciar o curso de Mestrado, pelo contato com profissionais que atuam diretamente com essas situações, a pesquisadora iniciou uma observação assistemática e aguçou o repensar da prática pessoal e a de outros educadores. Infelizmente, muitos profissionais que atuam em classes de alfabetização, buscam acima de tudo métodos eficientes (receitas prontas) a fim de atingir seus objetivos, sem antes rever suas próprias concepções de aprendizagem,

bem como sua prática pedagógica. Destaca-se que, muitas vezes, o próprio professor não construiu adequadamente o conhecimento sobre o objeto com o qual trabalha – a linguagem escrita.

A pesquisadora acredita que este estudo pode ser relevante, tanto do ponto de vista acadêmico quanto do profissional, pois visa focalizar o ensino público, aprofundando e socializando o conhecimento existente e o que se pretende construir.

Tem-se como meta buscar subsídios para instrumentalização dos professores para uma prática alfabetizadora de mais qualidade. Ou seja, acredita-se que este trabalho de investigação possibilitará reflexões que poderão contribuir para uma futura intervenção por parte dos responsáveis pela capacitação dos professores alfabetizadores, socializando este conhecimento entre os profissionais que atuam nas séries iniciais da rede pública. Espera-se que ao desvelar a realidade vivenciada pelos professores das séries iniciais eles possam ser auxiliados a repensar seu trabalho, de forma que contemplem positivamente as diversas situações de aprendizagem que envolvem os sujeitos desse processo (eles próprios e os alunos), bem como revejam suas estratégias pedagógicas (ou de ensino) de forma que atendam as diversidades existentes no ambiente escolar.

Em síntese, espera-se subsidiar um repensar da práxis, no sentido de orientar e alertar os professores alfabetizadores quanto à utilização distorcida de métodos que indicam estratégias excludentes e não respeitam as diversidades em sala de aula, pois cabe ao professor alfabetizador ter o conhecimento sobre o “objeto escrita” e sobre a linguagem (BRANCO, 1991).

A seguir serão apresentados os apontamentos bibliográficos pesquisados e que serviram de base para buscar atingir os objetivos ao qual este estudo se propõe.

Após identificar a base teórica, serão apresentados os dados coletados na metodologia indicada, bem como far-se-á uma análise qualitativa dos mesmos através de discussão subsidiada pela teoria, de modo a identificar as possíveis divergências e convergências identificadas na fala e na prática observadas durante a pesquisa de campo. Por fim propõem-se as conclusões que levam a confirmação do primeiro pressuposto e direciona a necessidade de um estudo mais específico para que o segundo seja confirmado com mais exatidão, apesar de se perceber a partir da análise que existe a necessidade de se retomar as grades dos cursos de formação de professores e os cursos de formação continuada no que diz respeito ao conteúdo voltado a aquisição da linguagem escrita

1.1 PROBLEMA

O processo de ensino-aprendizagem, que envolve a leitura e a escrita, propõe um grande desafio ao professor. Para que ele possa se dar de maneira eficiente, é importante que o educador possua algum conhecimento sobre os mecanismos que levam ao aprendizado de seu educando. As discussões acerca do processo de alfabetização por vezes centram-se em métodos de ensino e em algumas circunstâncias se focalizam nas concepções de aprendizagem que os professores possuem. Faz-se necessário que se supere essa dicotomia na medida em que se percebe a necessidade de se inter-relacionar as duas discussões de modo a buscar a partir de métodos e distintas estratégias de ensino a real aprendizagem, considerando a forma sob a qual o sujeito aprende e valorizando situações nas quais esse resultado seja atingido positivamente.

Nos últimos anos a abordagem a respeito da problemática alfabetização tem sido objeto de investigação de muitos pesquisadores. O enfoque em torno de dificuldades de aprendizagem, formação docente, aperfeiçoamento da leitura e da escrita, dentre outros temas, pontuam a grande preocupação com a qualidade da prática pedagógica em ambientes de alfabetização (principalmente nas séries iniciais).

Fazendo uma análise inicial do estado do conhecimento na área de alfabetização a partir da pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”, efetivada na Universidade Federal de Minas Gerais, pode-se confirmar que são muitas as inquietações investigadas (970 teses e dissertações entre 1961 a 2001) na área em que se pretende desenvolver este estudo, porém com sujeitos, ambientes e focos distintos.

Uma grande preocupação que pode ser colocada como pano de fundo para todos esses estudos situa-se no fracasso escolar que, segundo Biersteker (2003), muitas vezes está diretamente ligado às dificuldades de muitos professores em ensinar a ler e a escrever.

Atualmente, o fracasso escolar ainda é atribuído à má formação docente, problemas sócio-culturais, dentre outras questões. Independentemente das causas muitos alunos não se apropriam adequadamente da linguagem escrita, assim a falta de um domínio pleno da leitura e da escrita por parte dos alunos é um problema que preocupa políticos, educadores, enfim a sociedade em geral. Comprovando que essa preocupação é pertinente e que o caminho a se trilhar ainda precisa de ajustes, o Ministério da Educação criou em 2007 um novo indicador de qualidade, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que visa ampliar possibilidades de mobilização social em favor da educação à partir de resultados referentes a

aprendizagem e ao fluxo (dados extraídos por meio dos censos escolares e dos indicadores do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb e Prova Brasil). Pode-se verificar que a combinação desses resultados garantirá que se equilibrem duas dimensões:

[...] se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema (IDEB, 2008).

A meta proposta pelo Ideb é que o Brasil atinja o índice 6,0 (esse dado baseia-se no nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento - taxa de aprovação -, da média dos países desenvolvidos observada atualmente) até o ano de 2021. No entanto, para que isso ocorra são necessários esforços contínuos de unidades da Federação, municípios e escolas em prol do crescimento real na qualidade da educação nacional. O que se vê atualmente é que o índice atual brasileiro identificado em 2005 encontra-se em 3,8 em sua totalidade nas séries iniciais, logo tem-se a pretensão de atingir em dezesseis anos o índice de no mínimo 2,2 pontos, um crescimento de aproximadamente 37% do índice esperado.

Vale também ressaltar que os dados levantados pelo Saeb 2005 indicam 2,9 pontos (BRASIL, 2007, p. 07) de diferença significativa estatisticamente analisada entre os anos de 2003 e 2005 quanto aos índices de proficiência em Língua Portuguesa das séries iniciais do Ensino Fundamental em nível de Brasil. Isso indica que os primeiros sinais de mudança começam a surgir, porém as medidas para se obter a qualidade da educação não devem se esgotar, nem tampouco deve-se deslumbrar-se com índices que, aparentemente, destacam certo crescimento, porém

retratam uma realidade pública que muito tem a progredir e ainda está longe do ideal almejado por todos. Isso pode ser verificado no quadro a seguir:

Quadro 1: Médias de Proficiência em Língua Portuguesa - 4ª série E.F. Escolas Urbanas Brasileiras (Estaduais e Municipais) - em 2005

BRASIL E REGIÕES	TOTAL
Brasil	170,6 (1,3)
Norte	160,8 (1,4)
Nordeste	152,4 (1,2)
Sudeste	180,4 (2,7)
Sul	179,0 (2,0)
Centro-oeste	171,2 (1,6)

Fonte: DAEB/Inep/MEC (BRASIL, 2007, p. 21)

Pode-se verificar a partir dos dados da tabela acima que as regiões cujo destaque equipara-se aos índices da totalidade nacional (170,6) são as que possuem características de desenvolvimento sócio-econômico positivo – Sudeste (180,4), Sul (179,0) e Centro-oeste (171,2). Já, as regiões Norte e Nordeste aparecem com índices inferiores ao nacional, 160,8 e 152,4 consecutivamente. Isto indica que dever-se-iam pontuar ações mais específicas nessas localidades, visto que são dados da escola pública brasileira e esta é responsabilidade dos governos vigentes, logo cabe a estes buscar alternativas que favoreçam a melhoria da qualidade educacional.

Outro fator que também deve ser lembrado é que em contra partida, mesmo nos índices mais elevados, sabe-se que após quatro (ou mais) anos de escolarização, os alunos testados ainda não são leitores competentes, não

desenvolveram muitas habilidades de leitura, tampouco chegaram a um nível de letramento que garantisse a compreensão das idéias contidas nos textos sugeridos nas avaliações propostas.

Neste sentido, entende-se que a aquisição da linguagem escrita deva ser o conteúdo central do trabalho desenvolvido pelos professores que atuam nas séries iniciais. Como está descrito nas Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal da Educação:

[...] é preciso que os/as alfabetizadores (as) se sintam responsáveis pelas decisões sobre os procedimentos metodológicos que norteiam o seu trabalho em sala de aula; que tenham apoio técnico necessário para o desenvolvimento de dinâmicas didáticas adequadas à construção da aprendizagem da linguagem escrita e que tenham acesso a saberes científicos que sustentem ações pedagógicas efetivas. (CURITIBA, 2006, p. 201-202)

Aspectos de extrema relevância foram apontados sobre a questão de como se dá o processo de aquisição da linguagem escrita, bem como o real conhecimento sobre leitura e escrita antes da escolarização por parte das crianças nas pesquisas de Ferreira (2001).

A partir do entendimento de que o processo de aprendizagem da linguagem escrita é algo delicado e que deve ser observado acima de tudo partindo do entendimento dos professores sobre sua prática e conhecimento teórico acumulado no decorrer de sua formação e experiência, pretende-se efetivar este estudo em três (03) escolas da rede pública, em turmas de primeira etapa do ciclo I, tendo como principal indagação: *quais as possíveis convergências e/ou divergências entre o discurso dos professores (fundamento teórico que dizem adotar) e sua prática pedagógica referente ao processo de aquisição da leitura e da escrita que podem ser observadas na realidade pedagógica do ciclo I, das escolas investigadas?*

1.2 OBJETIVOS

O objetivo geral deste estudo será analisar as possíveis convergências e/ou divergências entre o discurso dos professores (fundamento teórico que dizem adotar) e a sua prática docente (encaminhamento metodológico) no que diz respeito ao processo de alfabetização, observadas na realidade pedagógica do ciclo I, das escolas investigadas.

Considerando a abrangência do objetivo exposto, ele foi desdobrado em objetivos específicos – apresentados a seguir – que subsidiarão o planejamento da pesquisa e nortearão a sua condução:

- * Investigar e analisar as concepções dos professores a respeito da aprendizagem da linguagem escrita.

- * Observar os encaminhamentos metodológicos que esses profissionais têm utilizado nos momentos de alfabetização escolar.

- * Confrontar as práticas docentes com a fundamentação teórica que os participantes dizem adotar.

1.3 PRESSUPOSTOS

Além dos objetivos expostos, a presente pesquisa tem alguns pressupostos que poderão ser ou não confirmados após análise dos dados encontrados em campo:

- * O professor alfabetizador apresenta divergências entre o discurso que profere e a prática que desenvolve.

* A formação docente não instrumentaliza o professor alfabetizador de forma que ele consiga desenvolver uma prática pedagógica coerente com os conhecimentos já produzidos a respeito do processo de alfabetização.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste seguimento apresentar-se-á o aporte teórico que fundamenta este estudo e que servirá de subsídio para as reflexões que serão feitas a partir dos dados encontrados.

Inicialmente, será demonstrada uma abordagem sobre o contexto da alfabetização no campo teórico, bem como se retomarão conceitos diversos deste tema que perpassam pela aquisição da escrita enquanto código e seguem às discussões sobre letramento.

Questões mais específicas referentes ao aprendizado da leitura e da escrita serão apresentadas tendo como base inicial a conceituação e os processos que compõem essas duas instâncias da alfabetização.

Dando continuidade à discussão sobre a alfabetização enquanto um processo complexo e desafiador que é, pretende-se demonstrar brevemente sobre as habilidades que precisam ser desenvolvidas e que serão de suma importância para o desenvolvimento contínuo da leitura e da escrita.

Por fim, serão apresentadas algumas reflexões sobre as diversas tentativas de se chegar ao sucesso da alfabetização, tendo como fio condutor as inúmeras estratégias metodológicas que subsidiaram e ainda estão presentes na prática alfabetizadora.

2.1 LOCALIZANDO A PROBLEMÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DE ESTUDOS RECENTES

O tema aqui abordado trata de algo que não se esgota em suas discussões e investigações, pois muito vem sendo retomado e a cada nova proposta levantada, novos paradigmas são colocados em cheque e antigos quebrados com pressupostos comprovados empiricamente.

Desta forma, constata-se que muitos são os estudos a respeito da problemática que envolve a alfabetização, porém o que se terá como referência para este trabalho é a prática de sala de aula, onde as concepções trazidas pelo professor são testadas e podem garantir ou não um avanço na aprendizagem dos estudantes envolvidos no processo educacional em questão.

Pesquisas como as de Pinheiro (2007), Zibetti (2005), Biersteker (2003), Arcanjo (1998), Nunes (1995), bem como as de Guimarães (2001, 2006) justificam este estudo na medida em que demonstram preocupação qualitativamente equivalente em relação as diferentes concepções de professores sobre suas práticas alfabetizadoras (alguns desses estudos direcionam-se pontualmente aos métodos de ensino) e seus reflexos na aprendizagem dos estudantes por eles atendidos.

Nos estudos de Pinheiro (2007) a autora aborda questões referentes a concepções de professores de ensino fundamental sobre a leitura. Ela constata em seus resultados (os dados foram coletados em três cidades a partir de questionários distribuídos aos sujeitos participantes) que os professores em questão (dois grupos distintos: do interior do Paraná e da Bahia) possuem concepções positivas sobre a leitura e sobre a complexidade do ato de ler e isso é consequência de suas relações interpessoais dinamizadas nos contextos em que vivem e atuam. Pinheiro (2007) afirma que a partir de seus resultados surgem alguns indícios de que as concepções dos professores investigados influenciam suas práticas pedagógicas.

Zibetti (2005) constata em sua tese a partir de um estudo etnográfico sobre os saberes docentes mobilizados na prática social que existe um distanciamento entre as teorias e as práticas e que a formação profissional não deve limitar-se apenas ao nível inicial necessário para atuação, deve sim estender-se continuamente e a pesquisa deve estar presente, ou seja, as universidades devem propor parcerias constantes de modo a favorecer práticas qualitativas.

Biersteker (2003) trabalha em seu estudo sobre as concepções dos professores a respeito do processo ensino-aprendizagem na alfabetização e verifica, através de questionários dinamizados com doze professores, que as concepções sobre a linguagem escrita apresentadas são distintas entre si, pois enquanto uns a concebem meramente como um código de transcrição da fala, outras consideram que ela seja um verdadeiro sistema de representação da linguagem. A análise realizada sugere que a postura da maioria dos participantes centra-se no comportamentalismo, onde os pré-requisitos para a alfabetização são cruciais e a prática pedagógica dos professores visa a mera reprodução de conteúdos pelos alunos. A falta de entendimento a respeito de encaminhamentos metodológicos adequados à favorecer avanços no processo também foi visualizado nesta investigação, bem como chegou-se a conclusão de que os sujeitos participantes ainda não atingiram o entendimento de uma proposta interacionista.

Arcanjo (1998) e Nunes (1995) investigam as práticas de ensino enquanto reflexo no aprendizado da leitura e da escrita, comparando as metodologias dinamizadas em escolas públicas e privadas.

Arcanjo (1998) trabalha especificamente com a leitura e conclui que o modo como se trabalha influencia no aprendizado da leitura e escrita. Sua análise comparou duas perspectivas bem distintas: cognitivista e tradicional, e observaram-

se resultados positivos em ambas as escolas em diferentes avaliações, mas em se tratando da decodificação a escola tradicional demonstra maior destaque e quando se apresentaram dados em questões inferenciais e de compreensão a escola construtivista demonstra estar trabalhando melhor nesse aspecto, favorecendo maior reflexão sobre a leitura.

Nos estudos de Nunes (1995) comparam-se duas práticas que se distinguem a partir de suas concepções: uma segue a vertente associacionista, onde a aquisição do código escrito é mecânico (codificação e decodificação) e a outra segue a vertente do construtivismo, onde a aquisição da linguagem é um processo de busca de significados. Neste estudo percebeu-se um distanciamento (talvez falta de entendimento da proposta) entre a prática e a concepção da escola construtivista. Segundo a autora, pode-se perceber a falta de organização e sistematização nos encaminhamentos desta escola, que apresentou resultados inferiores ao da escola tradicional na maioria dos instrumentos de coleta de dados utilizados. Nunes coloca que “o desafio do ponto de vista pedagógico, consiste unir a ênfase no código, e a ênfase na língua dentro de uma perspectiva que signifique ênfase na aprendizagem” (1995, p. 120).

Outra investigação atual que discute a prática pedagógica de professores alfabetizadores, porém tendo sido subsidiada basicamente pela análise de dados extraídos de tarefas desenvolvidas com crianças é o de Durigan (2007). Nesta pesquisa investigou-se a realidade de três escolas, sendo uma destas, pública e duas privadas. A pesquisadora constatou que na escola pública a relação entre o discurso de uma metodologia voltada para uma linha construtivista, evidenciando na alfabetização o trabalho a partir do texto, e a prática da professora observada não demonstram uma dinâmica coerente, ou seja, a prática pedagógica não corresponde

ao discurso. Os dados de Durigan (2007) fornecem subsídios importantes para esta investigação, pois reforçam a primeira hipótese deste trabalho, bem como poderão ser corroborados com uma análise focada no olhar do professor (por meio de entrevistas e observações propostas na metodologia deste estudo).

A partir destes e outros estudos já realizados, pretende-se ir além, efetuando novas observações e análises de forma a indicar novas possibilidades de avanço na qualidade do ensino público no que diz respeito às séries iniciais, pontualmente na alfabetização.

2.2 CONTEXTUALIZANDO A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

Para melhor situar a investigação que se pretende efetivar no campo da alfabetização é importante sistematizar alguns conteúdos/conceitos básicos que fundamentam este processo. O primeiro diz respeito à própria alfabetização que é onde têm ocorrido os maiores índices do fracasso escolar que segundo Cagliari (1998), é tão antiga quanto os sistemas de escrita: “é a atividade escolar mais antiga da humanidade.” (CAGLIARI, 1998, p. 12).

Segundo Soares (2005¹), muito se tem tentado abranger sobre o significado da alfabetização, estendendo-a como um processo permanente, inesgotável, no entanto, deve-se distinguir a aquisição da língua e seu desenvolvimento, onde o último, sim, “nunca é interrompido” (SOARES, 2005, p. 15).

A concepção tradicional e a estruturalista consideram a alfabetização como o desenvolvimento da capacidade de decodificar (ler) e codificar (escrever), ou seja,

¹ Vale ressaltar que esta obra de Soares (2005) é um apanhado geral de seus estudos publicados entre as décadas de 80 e 90, porém com uma análise pontual e atualizada a partir de releituras da própria autora.

“na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em ‘sons’, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.” (BATISTA *et al.*, 2007, p. 10).

No entanto, com as contribuições investigativas de Ferreiro e Teberosky, tem-se a partir dos anos 80 a ampliação do significado de aprendizado da escrita, quebrando o paradigma da mera codificação e decodificação (domínio de correspondências entre grafemas e fonemas). Com essa ruptura, a alfabetização passa a ser vista como um processo que a partir de ações da criança sobre o objeto de seu aprendizado – escrita -, construir-se-iam e reconstruir-se-iam “hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, sendo esta compreendida enquanto um sistema de representação” (BATISTA *et al.*, 2007, p. 10).

A partir desse período começou-se a pensar em integrar os conhecimentos e habilidades desenvolvidas no processo de alfabetização com as práticas sociais vivenciadas pelo estudante, levando-o a reflexões e inferências que garantissem a expansão de idéias e não mais apenas a mecanicidade limitada. Assim, surge a concepção de letramento como uma atividade interativa que “se relaciona com a percepção da ordem da escrita, de seus usos e objetos, bem como de ações que uma pessoa ou um grupo de pessoas faz com base em conhecimentos e artefatos da cultura escrita” (RIBEIRO, 2003, p. 53). Então, letrar seria dar funcionalidade e utilizar-se do aprendizado da leitura e da escrita na vida cotidiana.

A origem da palavra letramento surge no campo teórico das Ciências Lingüísticas e da Educação como tradução da palavra *literacy* e traz consigo “a idéia de que o domínio e o uso da língua escrita trazem conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja

introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (BATISTA *et al.*, 2007, p. 11).

Segundo Batista *et al.* (2007) muitos pesquisadores passaram a utilizar os termos alfabetização e letramento em sentidos restritos, sendo o primeiro “para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema de escrita” e o segundo “para designar os usos (e competências de uso) da língua escrita” (p. 10). Afirmam ainda que outros estudiosos “tendem a preferir utilizar apenas o termo alfabetização para significar tanto o domínio do sistema de escrita quanto os usos da língua escrita em práticas sociais” (p. 10).

Assim, vale ressaltar que se pode alfabetizar, letrando, na medida em que se ensine “crianças e adultos a ler, a conhecer os sons que as letras representam e, ao mesmo tempo, com a mesma ênfase, convidá-los a se tornarem leitores, a participarem da aventura do conhecimento implícita no ato de ler.” (CARVALHO, 2005, p. 09). Contudo é importante deixar claro assim como afirma Soares (2005) também referenciada por Carvalho (2005) que ambos os termos acabam perpassando um pelo outro, porém não se pode deixar de evidenciar a importância e especificidade de cada um no processo como um todo², nem tampouco tratá-los como seqüenciais:

O desafio que se coloca para os primeiros anos da Educação Fundamental é o de conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita (BATISTA *et al.*, 2007, p. 13).

² As autoras Carvalho (2005) e Soares (2005) colocam-se na posição de utilização separada e restrita dos termos alfabetização e letramento.

Considerando essa articulação entre o alfabetizar e o letrar é possível favorecer uma prática alfabetizadora que vai além dos cadernos e livros escolares. Essa dinâmica possibilitará ao estudante confrontar suas idéias com o meio social em que vive através de sua imersão no mundo escrito que o rodeia. A seqüência de idéias a seguir tratará de aspectos conceituais que retratam o aprendizado da linguagem escrita e que subsidiam a idéia de alfabetização e letramento neste estudo.

2.2.1 O aprendizado da escrita e da leitura

As atividades de leitura e de escrita envolvem processos de interação verbal ativa onde a relação cooperativa entre emissor e receptor se dá de modo que ambos mobilizem-se concomitantemente, ou seja, o primeiro busca transmitir suas intenções e conteúdos de forma que o receptor o compreenda, porém ao mesmo tempo o sujeito a quem se destina o conteúdo não apenas o recebe, mas participa dele, refletindo e agindo a partir de seu entendimento sobre e possíveis articulações com idéias subjetivas. Além disso, para que essa relação seja garantida de forma bem sucedida deve-se pensar em ambos tendo que objetivar a coerência e procurar adequar a forma à função, obedecendo alguns princípios operacionais fundamentais como o do dado novo e o de figura-fundo. Para que essa dinâmica da comunicação escrita obtenha sucesso ela “depende também de um fatiamento adequado de informação, acompanhado dos devidos índices de coesão textual” (KATO, 2004, p. 59).

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita envolve aspectos que devem ser refletidos a partir do entendimento de que a escrita é um produto da evolução cultural, ou seja, é uma apropriação cultural, que evoluiu com o passar dos tempos:

A escrita é um sistema, ou seja, um conhecimento organizado, com regras, padrões e estruturas. É um conhecimento complexo. Para aprender as várias áreas de conhecimento, na escola, a pessoa precisa se apropriar do sistema da escrita. Aprender a escrever, no entanto, vai além disso: faz parte da cidadania, é um direito de todo ser humano. Quando pensamos na dimensão formadora da educação escolar, precisamos considerar que poder escrever, se expressar, entrar em comunicação com o outro são essenciais para o estudante de qualquer idade. (LIMA, 2006, p. 2)

No mundo letrado “a escrita pode ser considerada como uma **representação** da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras” (FERREIRO, 2001, p. 10, grifo da autora). É importante que se identifique que a invenção da escrita “foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação” (p. 12). Isso não indica que após ter sido construído, o sistema de representação seria apreendido por seus usuários como sistema de codificação (p. 12). Assim, a criança, “reinventa esses sistemas” de modo a compreender seu processo de construção e suas regras de produção.

No início do processo de alfabetização surgem alguns entraves que levam a criança a inúmeras reflexões sobre suas ações perante o mundo escrito. O entendimento de que a escrita serve para representar a fala não basta, pois as relações entre estes dois fatores – fala e escrita – poderão variar de acordo com o dialeto de referência, ou seja, a distância poderá ser maior ou menor entre eles. Desta forma, primeiramente tem-se a tentativa de representar a fala através da

escrita e depois é a fala que procura simular a escrita (em ambos os casos isso ocorre parcialmente) (KATO, 2004). Então:

Embora a primeira intenção tenha sido talvez a de fazer um alfabeto de natureza fonética, o fato de toda língua mudar, ter diferenças dialetais e variações estilísticas que afetam a pronúncia impediu que a escrita alfabética pudesse ter uma natureza estritamente fonética. A relação é essencialmente fonêmica, isto é, a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo (KATO, 2004, p. 17).

Assim, como o português possui um tipo de escrita alfabético-ortográfico, desprender-se da fonética para poder fazer registros ortograficamente corretos leva a criança a percorrer alguns estágios que caracterizaram o desenvolvimento inicial de sua escrita. Tendo por base a escrita como um sistema de representação e enquanto aquisição conceitual, destaca-se o que Ferreiro (2001) discute nos estudos feitos em parceria com Teberosky e colaboradores na década de 80, no México e na Argentina (países cujo sistema alfabético é semelhante ao português). Distinguem-se três grandes períodos que podem caracterizar “múltiplas subdivisões” do ponto de vista do desenvolvimento da competência em leitura/escrita:

- distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico;
- a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
- a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético) (FERREIRO, 2001, p. 19).

Retomando brevemente aspectos analisados nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) que limitaram-se em “explicitar detalhadamente a evolução da escrita sem, no entanto, oferecer sugestões metodológicas para a alfabetização, ficando esta tarefa a cargo dos especialistas e professores da área” (BARBOSA; LIMA; GUIMARÃES, 2007, p. 1466) pode-se verificar que a Psicogênese da escrita

tem grande valia no sentido de se voltar olhares ao seu sentido e compreensão do processo, diferentemente de ser uma solução metodológica.

Mesmo antes de iniciar o processo formal de aprendizagem da leitura/escrita, as crianças são capazes de construir hipóteses sobre este objeto de conhecimento – a escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Quando convivem com este objeto pode-se verificar segundo os estudos das autoras em destaque que muitas crianças (a maioria estudada por elas estavam na faixa etária dos seis anos) distinguem texto e desenho, reconhecendo que o que se pode ler é aquilo que contém letras. Porém, percebe-se também que ainda existem outras que “persistem na hipótese de que tanto se pode ler as letras quanto os desenho, e é bastante significativo o fato de que estas crianças geralmente pertençam às classes sociais mais pobres e, por isso, elas acabam tendo menor contato com material escrito” (BARBOSA; LIMA; GUIMARÃES, 2007, p. 1467).

Desta forma, o desenvolvimento inicial da escrita descrito por Ferreiro e Teberosky (1985) evolui da concretude do desenho à abstração arbitrária do símbolo, ou seja, compreende a partir desse momento que se lê a escrita e não o desenho, pois ambos são produções gráficas distintas.

No primeiro estágio – pré-silábico – a escrita caracteriza-se por hipóteses pautadas em traços básicos observados no cotidiano infantil, ou seja, a criança utiliza-se de letras de seu nome, de materiais que podem ser visualizados por ela para representar seu pensamento. Neste período ela só é capaz de ler seus próprios registros de imediato. Os registros têm ligação com o objeto concreto e a isso dá-se o nome de realismo nominal (a palavra será escrita de acordo com características do objeto real em questão). Nesta fase também surgem duas características diferenciais em suas hipóteses: a da quantidade mínima de letras (nunca inferior a

três) e a variedade entre elas (não podem ser repetidas lado a lado em uma seqüência linear). Vale ressaltar que a característica deves importante deste nível de desenvolvimento da escrita é a não compreensão da relação entre fala e escrita e isto é demonstrado por uma abordagem global tanto da palavra oral quanto da escrita.

No segundo estágio – silábico – inicia-se a fonetização, ou seja, as tentativas de relacionar a fala com a escrita fazendo corresponder uma sílaba – uma emissão sonora - com sinal gráfico. Nesta fase as crianças podem utilizar-se de letras e de outros tipos de grafia. Com a evolução do pensamento da criança sobre a escrita surgem conflitos e um destes é o que acontece entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de letras utilizada por ela. Em alguns momentos ela perceberá que seus registros com duas sílabas necessitam apenas de duas letras e com isso caminha-se para a fase seguinte, adaptando esse novo esquema de pensamento aos antigos que ela já possui.

Até chegar ao nível seguinte – alfabético - os registros ainda passam por um período transitório chamado silábico alfabético. A busca por soluções de conflitos internos e entre a hipótese que se coloca e a escrita convencional, sobretudo no que se refere à escrita do próprio nome, onde sempre há mais letras do que a hipótese silábica permite antecipar. Nesse sentido, a criança busca formas alternativas, mais analíticas, de representação da sonoridade das sílabas, o que a leva a analisar algumas delas em seus fonemas constituintes, ou seja, ela pauta-se ora no som dos padrões silábicos e ora nos padrões alfabéticos para registrar palavras (por exemplo, pode registrar nesta fase *KZA* e não *CASA*, pois fundamenta-se na base sonora e não ortográfica).

Após esse momento de transição a fase que se segue é a alfabética, na qual “as crianças superam o mero entendimento de que a representação escrita ligada à escrita alfabética deve focar quase que exclusivamente o padrão sonoro das palavras” (FERREIRO, 1995, p. 30), e abrem espaço para a compreensão dos “princípios fundamentais do sistema alfabético”, bem como do que “não é alfabético dentro do sistema alfabético” (FERREIRO, 2007, p. 86). Assim, a principal característica deste nível é a correspondência grafema-fonema, ou seja, a utilização de uma letra (ou grafema) para representar cada fonema identificado.

Mesmo tendo características fortes de entendimento do princípio alfabético da escrita, é importante ressaltar que a criança ainda não dominará com isso a questão ortográfica das palavras. Esse progresso voltado ao desenvolvimento da hipótese ortográfica é descrito por Zorzi (1998) enquanto capacidade de “pensar as palavras, não só do ponto de sua estrutura acústica, mas também a partir de um referencial fonêmico que é adquirido visualmente, considerando a forma ortográfica que as palavras têm, ou seja, a convenção” (p. 87).

Desta forma, até chegar à escrita e leitura convencional, os avanços que se seguem são inúmeros e a questão ortográfica pode evoluir em alta escala quando se adquiriu a capacidade de segmentar o escrito e memorizar a forma fonêmica da escrita. Além disso:

Esse domínio só se dará com o uso, a vivência e a compreensão de todos os símbolos da escrita, isto é, percebendo que a cada som corresponde uma determinada forma, que há grupos de letras separados por espaços em branco, grupos estes que correspondem a cada uma das palavras escritas, entre outras normas morfológicas, fonêmicas e ortográficas (BARBOSA; LIMA; GUIMARÃES, 2007, p. 1468).

De forma gradativa percebe-se que a compreensão do princípio alfabético destacado por Byrne como “a idéia relativamente simples de que as letras que

compõem a nossa língua impressa representam os sons fonêmicos referentes a nossa linguagem falada” (1998, p. 1, tradução nossa) amplia-se e garante a evolução constante no processo de alfabetização e letramento, onde a criança adquire e aperfeiçoa o sistema da escrita conforme sua interação com materiais escritos.

Mesmo reconhecendo a importância dos estudos de Ferreiro e seus colaboradores, é importante destacar que outras pesquisas que enfocam a aquisição da linguagem sob um aspecto não conceitual (pode-se falar da teoria do processamento de informação) colocam a prova suas conclusões a respeito da Psicogênese da escrita e discutem questões relevantes para o presente estudo. Em um trabalho recente, ainda não publicado, Cardoso-Martins, Corrêa e Marchetti (2008, p. 113, no prelo)³ utilizam-se do aporte teórico de Ehri (1992, 1998) e de seus próprios estudos para questionar “a hipótese de Ferreiro de que a escrita silábica representa um marco importante no desenvolvimento da escrita”. Nesse texto as autoras apresentam os resultados de dois estudos longitudinais pautados nos modelos de E. Ferreiro e L. Ehri. No primeiro estudo participaram vinte crianças, cuja habilidade de escrita foi avaliada periodicamente, dos quatro aos seis anos de idade. Já no segundo estudo foram avaliadas cento e vinte e quatro crianças em dois momentos com um intervalo de aproximadamente seis meses. Elas afirmam, a partir dos resultados apresentados neste artigo, que existe maior parcimônia em relação à explicação das escritas em fase silábica por parte de Ehri do que da Psicogênese da escrita. Os resultados ali encontrados “sugerem fortemente que a escrita silábica é mais adequadamente descrita como um resultado acidental da

³ CARDOSO-MARTINS, C.; CORRÊA, M. F.; MARCHETTI, P. M. T. O Conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento inicial da escrita: o caso do português do Brasil. In: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. (Org.) **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba, 2008. No prelo.

compreensão de que as letras representam sons e da tentativa da criança de representar os sons que ela é capaz de detectar na pronúncia das palavras” (CARDOSO-MARTINS; CORRÊA; MARCHETTI, 2008, p. 112, *op. cit.*).

Para melhor caracterizar os resultados da pesquisa descrita acima faz-se necessária uma breve retomada dos estágios segundo Ehri, da mesma forma que foram apresentados os níveis de desenvolvimento da escrita propostos por Ferreiro. Em seus estudos Ehri demonstrou a importância da aprendizagem do nome e do som das letras. Segundo Ehri (1992, 2002⁴ *apud* CARDOSO-MARTINS; MICHALICK; POLLO, 2006):

A criança que conhece o nome e/ou som das letras utiliza esse conhecimento para ler palavras desde o início da aprendizagem da leitura. A razão é simples: a habilidade de ler através do processamento das relações letra-som fornece à criança um procedimento sistemático e, portanto, mais confiável do que a estratégia logográfica. Inicialmente, no entanto, a criança só é capaz de processar relações letra-som para algumas letras nas palavras, talvez a primeira letra ou a primeira e a última letra (p. 54).

Os estudos sobre o desenvolvimento das representações ortográficas de Ehri e de outros autores sugerem um modelo que explica a construção gradual das representações das palavras (GUIMARÃES, 2001). Ehri sugere que o desenvolvimento da escrita evolui em quatro fases e que isto depende não só da compreensão do sistema alfabético, como também de outro aspecto relevante, o conhecimento sobre a grafia das palavras. Para se chegar à compreensão do princípio alfabético, a autora afirma que são necessárias inúmeras capacidades de manipulação das palavras e informações que envolvem o conhecimento do nome das letras, relação fonema/grafema, segmentação e agrupamento de fonemas, dentre outras. Além disso, seus estudos apontam quatro níveis de evolução desse

⁴ Ehri, L. Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. In R. Stainthorp & P. Tomlinson (Eds.), **Psychological Aspects of Education: Current Trends** Number 1. British Journal of Educational Psychology Series II, 2002.

processo que são destacados a seguir.

O primeiro é chamado por ela de pré-alfabética, onde a criança demonstra em seus registros certa arbitrariedade, pois não há conhecimento nem tampouco relação entre os nomes e sons das letras. Conforme ela vai conhecendo e utilizando-se dos nomes e dos sons das letras, vai apropriando-se e compreendendo a natureza fonêmica da escrita, porém nesta fase a utilização de recursos/pistas visuais e ambientais é a base da leitura e escrita, sem nenhum tipo de relação fonema/grafema (GUIMARÃES, 2001).

A segunda fase caracteriza o início dessa compreensão fonológica e utilização dessa estratégia em alguns e/ou em partes de seus registros (utilização da relação letra-som no início e/ou no final da palavra). Os sons reconhecidos representam freqüentemente a nomes de letras na forma oral das palavras (por exemplo, b /be/). A esta fase denomina-se parcialmente alfabética (GUIMARÃES, 2001).

A terceira fase é chamada de totalmente alfabética e fonética, pois é quando a criança é capaz de “representar todos os sons da pronúncia da palavra por letras foneticamente apropriadas, mesmo que convencionalmente incorretas” (CARDOSO-MARTINS; CORRÊA; MARCHETTI, 2008, p. 107, no prelo).

A última fase é a alfabética consolidada, caracterizada pela operação com unidades maiores do que o fonema. Neste período, a manipulação das palavras é maior, ou seja, a criança começa a registrar em pedaços maiores sem que haja necessidade de relacionar cada fonema com seu grafema correspondente (GUIMARÃES, 2001).

Além de Ferreiro e Ehri, outros pesquisadores buscaram em seus modelos apresentar como acontece o desenvolvimento da leitura e da escrita. Frith⁵ (1984, *apud* GUIMARÃES, 2001) destaca três grandes etapas na aquisição da leitura que serão apresentadas a seguir.

A primeira é chamada pela autora como logográfica. Neste período o sujeito, a partir de tentativas de leitura por adivinhações, desenvolve inúmeras estratégias relacionando configurações visuais com o material ao qual se depara sem utilizar-se de regras lingüísticas gerais. Nesta fase há o uso de signos e outros sinais como desenhos como estratégia de leitura.

No segundo estágio, chamado de alfabético, Frith (1984, *apud* GUIMARÃES, 2001) sugere o surgimento das habilidades fonológicas que favorecerão primeiro a escrita (codificação), depois a leitura (decodificação) de palavras não-familiares regulares e de palavras inventadas e isso se dá graças ao emprego de regras de correspondência grafema-fonema. Inicia-se o trabalho de relacionar a oralidade com a escrita a partir da utilização de regras de conversão dos fonemas em grafemas - faz-se necessário o conhecimento do alfabeto (MALUF, 2005).

Já na terceira fase chamada de ortográfica é o momento em que “as palavras são percebidas como unidades ortográficas” e isso se dá devido ao sistema cognitivo de tratamento da informação aceder diretamente à palavra “através de análise lingüística, que já não necessita fazer uso da fonetização” (MALUF, 2005, p. 76). Mais do que recorrer a uma análise lingüística que seria uma ação consciente, o aprendiz recorre à memorização visual da palavra que é uma ação já automatizada pelas práticas de leitura. Logo, através do desenvolvimento de habilidades ortográficas, a criança começa a reconhecer automaticamente palavras, sem que

⁵ FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. *In*: PATTERSON, K; COLTHEART, M.; MARSHALL, J. C., eds. **Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading.** London: Lawrence Erlbaum Associates Ltd., 1984, p. 301-330.

haja necessidade de decodificar letra-por-letra. Essa estratégia ocorre primeiro na leitura e, depois, na escrita (GUIMARÃES, 2001).

Pelo que foi apresentado nos modelos acima, percebe-se que os psicólogos, ao tratarem da aquisição da linguagem escrita percebem que essa aprendizagem se dá como um processo, quer dizer, em fases distintas e sucessivas, definidas como diferentes modelos, sendo que o início é não-analítico visual e sua evolução passará pela fase fonológica pautada na relação letra-som que dará suporte para a compreensão do princípio alfabético. O que se distingue entre as pesquisas sobre a aquisição da linguagem escrita é a ênfase dada pelos autores em determinados aspectos do desenvolvimento da escrita e da leitura.

Desta forma, a presente pesquisa apóia-se na proposta de Ferreiro sobre a Psicogênese da escrita, observando este objeto enquanto sistema de representação. Contudo, ainda existem questões mais específicas que também precisam ser apontadas neste estudo. Nesse sentido cabe abrir um parênteses no que diz respeito à função social da escrita. Parece evidente que a funcionalidade da escrita é objetivada desde o início do processo tanto da parte de quem aprende, quanto da parte de quem ensina. Porém, Ferreiro (2007) e Cagliari (1998) apontam que a escola, com o passar dos séculos foi descaracterizando a escrita enquanto objeto social e transformando-a em “objeto exclusivamente escolar” (FERREIRO, 2007, p. 20). Com isso o trabalho pedagógico apresentou - e ainda apresenta em algumas instâncias segundo Carvalho (2005) - características que pouco provocam os estudantes a refletir sobre o objeto de conhecimento, além de privilegiar o ensino e deixar de lado (muitas vezes) a aprendizagem, como comprovam as avaliações nacionais.

Ferreiro (1995) afirma que a escrita não é um objeto de contemplação, ela deve sim, ser vivenciada, não só observada; deve ser experimentada ou transformada e não apenas colocada como algo a se alcançar. Isso complementa a idéia proposta por Kato (2004) onde se tem o ato de escrever pautado num planejamento anterior com metas prévias, bem como sua efetivação sendo um ato de resolução de problemas, onde busca-se interagir com o outro.

Entende-se que o aprendizado da leitura não deve ser considerado algo sobrenatural, mas sim “a consequência de uma conquista fundamental que o aprendiz faz: a descoberta do princípio alfabético subjacente ao código alfabético” (CAPOVILLA, 2005, p. 23). É nesse sentido que deve transparecer o papel da alfabetização, levando o estudante a descobrir este princípio de modo que o utilize socialmente, indo além da simples decodificação simbólica.

Em algumas situações a escola enfatiza mais a escrita e dá menos importância à leitura, acreditando ser mais relevante saber escrever, pois este conhecimento levaria ao desenvolvimento da leitura sem que este seja colocado como primordial tanto quanto o anterior (KATO, 1999). Muito se valoriza a produção escrita e isso se comprova através das avaliações do insucesso escolar, medido, na maioria das vezes, através dos registros dos estudantes.

O que poderia ter levado a essa excessiva valorização da escola no aspecto referente à escrita e deixado “de lado” a importância da leitura? Para melhor explicar sobre essa valorização da leitura faz-se necessária a retomada de alguns modelos que são constituídos em perspectivas e concepções distintas e que acabam sendo perpetuados nas práticas pedagógicas no decorrer dos anos.

Segundo a concepção estruturalista a “leitura é um processo mediado pela compreensão oral, ou seja, o leitor produz em resposta ao texto, sons da fala (leitura

oral) ou movimentos internos substitutivos (leitura silenciosa), e é essa resposta-estímulo que é associada ao significado” (KATO, 2004, p. 61-62). Ela também é vista enquanto processo instantâneo de decodificação de letras em sons e a associação destes com o significado.

Nesta concepção percebe-se que muito se evidencia a ação de decodificar enquanto ato de leitura e pouco se percebe a importância de se relacionar essa decodificação com as ações inferenciais que o sujeito leitor precisará fazer para a compreensão do material lido.

Um modelo que pode ser apresentado como exemplo da concepção estruturalista é o apontado por Gough⁶ (*apud* KATO, 2004) onde tem-se o léxico fonológico como referência do processamento da informação – no caso específico, processamento da informação na leitura. Este modelo orienta-se de forma ascendente (*bottom-up*), a qual fundamenta-se basicamente na decodificação para que se tenha um leitor proficiente. A compreensão do texto lido se dá graças a decodificação correta e ágil das palavras (REGO, 1995). Desta forma, “para o bom leitor não faz muita diferença ler palavras isoladas ou no contexto, enquanto que o mau leitor e o leitor principiante seriam mais beneficiados pelo contexto” (REGO, 1995, p. 52).

Tendo como referência a perspectiva de Luria⁷ (*apud* KATO, 2004, p. 64) pode-se entender a leitura “exclusivamente como uma atividade de reconhecimento e de compreensão, e não como uma atividade que exige uma recodificação sonora, que por sua vez, levaria ao significado.” Esta perspectiva valoriza prioritariamente o léxico visual, que dá base para o modelo sem mediação sonora.

⁶ GOUGH, P. B. One second of reading. In KAVANAGH, J. F. & MATINGLY, I. G. , orgs., **Language by ear and by eye**. Cambridge, Mass., The MIT Press, 1972.

⁷ LURIA, A. R. **Traumatic aphasia**. Haia, Mouton, 1970.

A partir do modelo que segue-se da análise pela síntese (*top-down*) tem-se como princípio de leitura “a busca de significado” (REGO, 1995, p. 52) que caracteriza-se pela necessidade de partir de uma análise mais ampla - que não acontece sozinha, mas depende de uma síntese - para que se chegue ao sentido do que se lê. Esse modelo caracteriza-se por “uma seqüência de processos, cada um dos quais compostos de três subprocessos: formação de hipóteses, síntese de dados e confirmação / desconfirmação” (KATO, 2004, p. 68). Com a antecipação de elementos contextuais, o leitor chegaria à compreensão sem ler letra por letra, palavra por palavra.

Assim, os modelos cognitivos de processamento da informação na leitura baseiam-se em duas estratégias: *Bottom-up* (ascendente) – indica o processo linear, sintático e indutivo; *Top-down* (descendente) – utiliza-se de processos dedutivos a partir de expectativas do leitor (não é linear, é analítico, semântico e dedutivo).

O contexto acaba sendo o divisor de águas entre os modelos de Gough e o modelo da análise pela síntese. Indo além do contexto lingüístico imediato coloca-se o modelo que tem em sua concepção geral o conhecimento de mundo⁸, onde se percebe através do contexto geral (que vai além do contexto lingüístico) o significado do que se lê. Para Smith⁹ (*apud* KATO, 2004, p. 69) “muito do significado que extraímos do texto vem de informações não-visuais”.

Um modelo que se assemelha ao da análise pela síntese na medida em que pauta-se na leitura enquanto “um ato de reconstrução dos processos de produção” (KATO, 2004, p 71) é o reconstrutor utilizado por Levy¹⁰, apóia-se em pressupostos funcionalistas onde se tem a leitura enquanto “interação do leitor com o próprio

⁸ Esse conhecimento engloba a visão de mundo que o sujeito leitor possui. Esta visão é organizada em estruturas cognitivas – esquemas ou frames. (KATO, 1999, p.69)

⁹ SMITH, F. **Reading**. Cambridge, Cambridge University press, 1978.

¹⁰ LEVY, D. Communicative goals and strategies: between discourse and syntax. In: GIVÓN, T. org., **Syntax...**

autor, em que o texto apenas fornece as pegadas das intenções deste último” (KATO, 2004, p. 72). O leitor é “participante cooperativo” em abordagens funcionalistas como a que se destaca aqui (p. 73).

Assim, um leitor maduro possui habilidades metacognitivas¹¹ que controlam os processos e as ações durante a leitura e a escrita, ou seja, “vem adquirindo os processos cumulativamente, e o uso de cada um deles (modelos) é uma função de vários fatores condicionantes, tais como sua maturidade, a complexidade do texto, o gênero, seu estilo individual, etc” (KATO, 2004, p. 77).

A partir desses modelos explicativos pode-se perceber que a leitura não se efetiva sem a decodificação (que também pode levar à compreensão), porém somente este fator não dá base para que o leitor possa utilizar-se das informações que obteve do texto em questão, uma vez que as expectativas determinadas pelo contexto e a experiência prévia do leitor devem contribuir para a recuperação do significado na leitura.

Sabendo que a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita podem ser explicados de forma variada, bem como que existem estudos específicos que apontam isso, é importante evidenciar também as inúmeras habilidades cognitivas e especialmente lingüísticas que devem ser desenvolvidas, porque constituem-se como fundamentais no processo de alfabetização (a seguir, essas habilidades serão comentadas).

2.2.2 Habilidades necessárias à alfabetização

¹¹ Controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão, como por exemplo, a auto-correção na leitura.

O processo de alfabetização é uma atividade complexa e que muitas vezes é pensada apenas em seus aspectos externos (aqui pode-se destacar a importância que muitos dão aos métodos de ensino). Percebe-se que a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky começou-se a dar a merecida importância a fatores internos que podem garantir o aprendizado da leitura e da escrita. Esses fatores podem ser caracterizados por inúmeras habilidades que devem ser desenvolvidas para assegurar a aquisição e o aperfeiçoamento da leitura e da escrita no sujeito.

No entanto, cabe ressaltar que o processo de conhecimento não surge do nada, mas sim resulta de três fatores: o primeiro refere-se a bagagem biológica que permite ao sujeito conhecer a partir do que ele já possui. O segundo fator refere-se as interações do sujeito com o meio, para que possa adquirir novas representações. Por último, o progresso constante no conhecimento necessita também do terceiro fator caracterizado pelo trabalho interno sobre o conhecimento já adquirido. Porém, “não se trata de oferecer cada vez um novo dado, uma nova informação, mas de facilitar a reelaboração dos mesmos dados” (LANDSMANN, 1995, p. 62).

No processo de aquisição da leitura o conhecimento em questão pautar-se-á em alguns aspectos, os quais são discutidos por Kato (1999, p. 124) que cita a teoria vigotskyana sobre a lei do estado de consciência para demonstrar a oposição entre cognição e metacognição e para distinguir as duas fases no desenvolvimento do conhecimento: “uma fase de desenvolvimento automático e inconsciente e uma em que se observa um aumento gradual ao controle ativo desse conhecimento”. A autora utiliza-se do conceito de metacognição para demonstrar as estratégias necessárias para desenvolver a leitura, caracterizando-a como o “domínio de estratégias que regem o comportamento do leitor” (KATO, 1999, p. 124). Desta forma:

Estratégias cognitivas em leitura designarão, portanto, os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto estratégias metacognitivas em leitura designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas (KATO, 1999, p. 124).

Quando o leitor comete equívocos e logo em seguida se auto-corrige, a primeira ação pode ser caracterizada como uma atividade cognitiva, pois destaca “a tendência do leitor a fazer correspondência entre a ordem linear do texto e a ordem temporal dos eventos, ou a interpretar vários sintagmas do texto como sendo co-referentes” (KATO, 1999, p. 127). Já a segunda postura leitora seria uma atividade metacognitiva, a qual pode ser evidenciada pelos seguintes aspectos: “o estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura e a monitoração da compreensão tendo em vista esse objetivo” (KATO, 1999, p. 130).

Para favorecer o desenvolvimento de estratégias metacognitivas faz-se necessário um trabalho que possibilite ao leitor observar que algumas idéias podem ser mais importantes que outras, além disso, com objetividade para a leitura, pois:

Se a criança enfrenta o texto sem nenhum objetivo prévio, ela dificilmente poderá monitorar sua compreensão tendo em vista esse objetivo. Sua monitoração, quando muito, poderá se dar apenas a nível de uma compreensão vaga e geral. Ou ainda, ela poderá ler o texto, tendo em mente apenas o tipo de perguntas que a escola está acostumada a lhe fazer. Sua compreensão, nesse caso, será monitorada apenas para atender à expectativa da escola e não dela mesma (KATO, 1999, p. 135).

Utilizando-se dessas estratégias constantemente e as desenvolvendo gradativamente, o aprendiz avançará no processo de aquisição da leitura, porém não se deve limitar a prática alfabetizadora nesse aspecto. Para poder ser capaz de

analisar os diversos processos da linguagem, o estudante deve desenvolver sua consciência metalingüística.¹²

Segundo Gombert (2003, p. 19) a manipulação da linguagem pela criança inicia-se cedo, porém o controle consciente dos tratamentos lingüísticos que ela opera só se dará mais tarde. A isso o autor chama de consciência metalingüística.

Guimarães (2005b, p. 270), baseia-se em Yavas (1988) e Demont (1997) para designar habilidade metalingüística como “a capacidade do indivíduo de tratar a linguagem como objeto de análise e reflexão e a capacidade de controlar e planejar seus próprios processos lingüísticos”.

Complementando o que se apresentou acima Yavas (1988) explica que a consciência metalingüística é a capacidade do indivíduo centrar sua atenção sobre a forma e não só sobre o conteúdo que está lendo. Dentre as muitas habilidades envolvidas na consciência metalingüística, Barrera (2003a, p. 65-66) destaca as seguintes:

Habilidade para segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, e fonemas); para separar as palavras de seus referentes (diferenciação entre significados e significantes); para perceber semelhanças sonoras entre palavras; para julgar a coerência semântica e sintática dos enunciados e outras.

Assim, deve-se reconhecer como relevante a importância dessas habilidades no processo de alfabetização, bem como da necessidade de desenvolver um trabalho pedagógico que contemple ações em prol do desenvolvimento dessas habilidades. Vale lembrar que vários estudos apontam que as habilidades metalingüísticas “se instalam paralelamente à aprendizagem da

¹² Alguns autores utilizam-se do termo habilidade metalingüística. Neste texto utilizar-se-á consciência metalingüística.

leitura”¹³ (GOMBERT, 2003, p. 21). Assim, a autora deste trabalho de dissertação comunga com a perspectiva ‘interativa’ entre consciência metalingüística e alfabetização, cuja premissa é sustentada pela existência de uma influência mútua entre ambas (BARRERA, 2003a) embora alguns autores acreditem na precedência de um sobre o outro.

É importante salientar que, segundo Barrera (2003a, p. 68) as pesquisas desenvolvidas no âmbito da consciência metalingüística demonstram que as habilidades que nela se destacam não se caracterizam como um conjunto homogêneo, além disso, muitos autores desconsideram alguns aspectos comportamentais reflexivos sobre o caráter fonológico da linguagem, que podem ser vistos a partir dos dois anos de idade (por exemplo, “observações e questões sobre a pronúncia de certas palavras”), como manifestação efetiva da consciência metalingüística. Nesse sentido, Gombert utiliza-se do termo “epilingüístico” para referir-se as ações que “se assemelham ao comportamento metalingüístico, mas que não são conscientemente controladas pelo sujeito” (GOMBERT, 2003, p. 20), diferenciando esse aspecto da consciência metalingüística.

As habilidades metalingüísticas dividem-se em cinco categorias básicas. Sob o aspecto fonológico destaca-se a consciência fonológica – ou habilidade metafonológica – a qual refere-se “à habilidade de identificar componentes fonológicos das unidades lingüísticas e de os manipular de um modo deliberado” (SOUSA, 2005, p. 44). Em outras palavras essa é a “habilidade da criança seja para realizar julgamentos sobre características sonoras das palavras (tamanho, semelhança, diferença), seja para isolar e manipular fonemas e outras unidades

¹³ Barrera (2000) comenta que existem outras explicações para o surgimento da consciência metalingüística: uma seria que ela desenvolve-se paralelo a linguagem falada e a outra seria que essa capacidade terá seu desenvolvimento de forma independente e posterior às habilidades lingüísticas básicas da comunicação, “estando relacionada a mudanças mais gerais do desenvolvimento cognitivo, que ocorrem na ‘infância média’” (p. 63).

supra-segmentais da fala, tais como sílabas e rimas” (BARRERA, 2003a, p. 69). Byrne (1995, p. 41-42) diz que a segmentação e a invariância (refere-se “à identidade dos fonemas em palavras diferentes”) são considerados os dois aspectos da consciência fonológica e que os resultados encontrados por ele e seus colaboradores em diversos estudos evidenciam a “importância de se ensinar a consciência fonêmica¹⁴ no início da aprendizagem da leitura” (BYRNE, 1995, p. 65).

Barrera (2000) aponta em sua tese estudos que indicam um trabalho sistemático em leitura e escrita como a base necessária para o desenvolvimento da consciência fonológica, porém tendo atrelado a isso outras habilidades cognitivas, ou seja, a associação entre grafemas e fonemas através do desenvolvimento da consciência fonológica é de suma relevância na aquisição da linguagem escrita, porém não se podem descartar outras habilidades que perpassam esse processo e que garantem a completude da alfabetização e do letramento.

Já pelo âmbito lexical tem-se a consciência lexical – ou habilidade metalexical – a qual destaca o reconhecimento da:

[...] habilidade para segmentar a linguagem oral em palavras, considerando tanto aquelas com função semântica, ou seja, que possuem um significado independente do contexto (tais como os substantivos, adjetivos, verbos), quanto aquelas com função sintático-relacional, que adquirem significado apenas no interior de sentenças (conjunções, preposições, artigos). (BARRERA, 2003b, p. 493)

Em outras palavras essa habilidade possibilita ao sujeito “de uma parte ser capaz de isolar a palavra e identificá-la como sendo um elemento do léxico e, de outra parte, se esforçar para tentar incorporá-la intencionalmente ao léxico interno” (SOUSA, 2005, p. 44). Nesse sentido são consideradas tanto as palavras possuidoras de função semântica, ou seja, que têm “significado independente de

¹⁴ Segundo Carvalho (2005, p. 29) a consciência fonêmica é “um aspecto particular da consciência fonológica” cuja característica é a “de perceber as unidades mínimas da fala, ou seja, os fonemas”.

estarem contextualizados ou não”, quanto as que têm função sintático-relacional (estas seriam aquelas cujo significado “só existe quando presente em sentenças”) (BARBOSA; LIMA; GUIMARÃES, 2007, p. 1470). Barrera (2000, p.69) afirma que, no período anterior ao ensino formal da linguagem escrita, as crianças embora “sejam capazes de produzir e compreender enunciados, seu conhecimento lexical é implícito e inconsciente”. A autora ressalta que o estabelecimento de critérios morfológicos de segmentação da linguagem, parece ocorrer de forma sistemática apenas por volta dos sete anos de idade.

Em relação ao aspecto sintático destaca-se a consciência sintática – ou habilidade metassintática – a qual refere-se “à possibilidade que o sujeito possui de refletir, de modo consciente, sobre os aspectos sintáticos da linguagem e de controlar deliberadamente o uso das regras gramaticais” (SOUSA, 2005, p. 44). Essa habilidade é destacada como mais um suporte na aquisição da leitura e da escrita, pois estes dois processos não podem ser descritos apenas enquanto capacidades de decodificação e codificação de palavras feitas isoladamente, mas sim dependem de análises mais amplas que vão além do que os aspectos fonológicos e morfológicos podem explicitar.

Gombert (2003, p.43) ao abordar as habilidades metalingüísticas e a aprendizagem da leitura sugere que “uma predisposição à consciência sintática é necessária à aprendizagem da leitura” e esta por sua vez, “provoca a atualização dessa competência”. Assim, ambas se desenvolvem em interação, possibilitando um aumento da compreensão de palavras e frases, a partir da capacidade de monitoramento da leitura.

A quarta habilidade trata da consciência semântica – ou habilidade metasemântica. Esta habilidade corresponde aos “processos relacionados com o

significado textual ou o uso deste durante o processo de uso da língua” (SOUSA, 2005, p. 45), ou seja, o aspecto semântico coloca-se como mais um complemento na aquisição da linguagem escrita.

Para Guimarães (2005a, p. 31) “o sistema semântico é o armazém de todo o conhecimento sobre os significados de palavras familiares e parece contribuir tanto para a compreensão das palavras escritas quanto faladas”. Isto posto, pode-se dizer que favorecer o desenvolvimento da habilidade metasemântica, possibilita melhor entendimento da leitura.

A última habilidade a se destacar refere-se à consciência pragmática – ou habilidade metapragmática – a qual diz respeito “aos aspectos pragmáticos da linguagem, isto é, regras e indícios que ligam uma forma lingüística a um contexto dado” (GOMBERT, 1990, *apud* SOUSA, 2005, p. 45). Gombert explicita que:

[...] uma forma simples e confortável de delimitar o âmbito dos comportamentos metapragmáticos seria excluir qualquer conduta que não reflita deliberadamente aspectos pragmáticos da língua - para uma apresentação e discussão da linguagem pragmática (GOMBERT, 1990, p. 123, tradução nossa).

Com isso, pode-se verificar que para se atingir o domínio pleno da língua escrita - compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de textos escritos e desenvolvimento da oralidade (BATISTA *et al.*, 2007, p. 15) – faz-se necessário um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento das habilidades acima apresentadas, porém a postura escolhida pelo profissional em questão também pode influenciar nos resultados que se obtém durante o processo de alfabetização. Guimarães (2001, p. 206, grifos da autora) nas conclusões de sua tese de doutorado afirma que os professores ao adotarem o texto como objeto de estudo encontrarão “elementos para refletir, juntamente com os alunos, o uso adequado de todos os conteúdos da língua”. A

pesquisadora entende que “a sistematização do trabalho com o **texto** possibilita tanto a análise da organização do texto (relação entre palavras, frases, orações, períodos e parágrafos), quanto a análise no interior das palavras (relações letra/som, padrões silábicos e morfemas)”.

Byrne (1995) indica que nos resultados de um de seus estudos a conclusão que se chega referente ao desenvolvimento da leitura e da escrita é que há necessidade de se combinar a consciência fonêmica e o “conhecimento das correspondências entre as letras e sons” (p. 48).

Além disso, os estudos revisados por Guimarães (2005a, p. 111) refletem a importância das habilidades metafonológicas para o desenvolvimento da linguagem escrita, bem como dão indícios de que dificuldades de aprendizagem dessas habilidades - mais pontualmente no que diz respeito à consciência fonêmica – são decorrentes de problemas no “processamento fonológico”.

Assim, faz-se necessário refletir sobre os encaminhamentos metodológicos utilizados no ensino da linguagem escrita e sobre a possibilidade que apresentam no sentido de favorecer o desenvolvimento das habilidades metalingüísticas. Com este objetivo, serão revisados, a seguir, alguns métodos que são aportes para a prática alfabetizadora e que, conforme estudos como os de Nunes (1995), Arcanjo (1998), Durigan (2007) dentre outros, refletem suas marcas no aprendizado da leitura e da escrita.

2.3 INÚMERAS TENTATIVAS E PERSPECTIVAS EM PROL DO SUCESSO NA ALFABETIZAÇÃO

Para iniciar essa discussão é importante ressaltar que todas as ações que são pensadas em prol do sucesso do estudante são respeitadas neste estudo, porém vale ressaltar que infelizmente algumas acabam se contradizendo, pois em alguns casos o resultado que se tem pouco contribui para o avanço e as conseqüências são evidentemente desastrosas e prejudiciais a este que deveria ser o foco do processo em questão.

Inicialmente, retratar-se-á uma perspectiva cujo objetivo *a priori* seria contribuir para o avanço no processo de alfabetização, mas que na verdade acaba sendo uma tentativa do professor em “poupar-se”, escolhendo apenas uma forma de ensinar, sem pensar na complexidade que permeia o processo de alfabetização. Abordar-se-á brevemente sobre os métodos de alfabetização.

Muitos estudos apontam que ainda existe certa “obsessão pelo método”¹⁵ (KATO, 1999, p. 20), onde a escola tenta evitar o insucesso escolar, fornecendo ao professor alguns elementos que o remetem a técnicas e procedimentos que podem ser utilizados na dinâmica pedagógica, impedindo-o de tornar-se “consciente da natureza do objeto que vai ensinar e capaz de observar o processo de sua aprendizagem, nele intervindo de maneira a melhor ajudar os seus alunos.” (KATO, 1999, p. 20).

Além disso, existe uma carência no conhecimento a respeito do modelo construtivista, adotado por muitas instituições: “o conhecimento da teoria construtivista dado às professoras é superficial, não relacionado com a prática, e não as prepara para lidar com as situações concretas do dia-a-dia.” (CARVALHO, 2001, p. 114).

¹⁵ Carvalho (2005) aponta que “a pesquisa e as publicações sobre métodos foram relegadas a segundo plano, tornando-se praticamente ausentes da produção acadêmica dos anos '90.” (p. 19)

Perpassando brevemente nos métodos de alfabetização pode-se dividir os métodos em dois grandes grupos: os globais e os sintéticos.

Os métodos globais surgem a partir do movimento escolanovista que tinha como pressuposto o “conhecer e respeitar as necessidades e interesses da criança” (CARVALHO, 2005, p. 32). As mudanças metodológicas surgem inicialmente com os métodos ativos, onde se aprende fazendo. A partir daí os métodos globais começam a ser evidenciados como proposta alfabetizadora que deve-se iniciar por unidades mais amplas como histórias ou frases para chegar a nível elementar – letras e sons – mas sem perder de vista o texto original e seu significado. Esses métodos se subdividem em outros mais específicos que podem ser assim identificados:

- Método global puro supõe que a apreensão do estímulo visual se dê de forma ideográfica, sem análise das partes que o compõem.
- O global analítico-silábico supõe que a concepção da criança sobre a palavra escrita é que os estímulos são decomponíveis em unidades menores, silábicas, ou que é possível introduzir a ela tal noção.
- O global-analítico-fonêmico pressupõe ser essa decomposição possível de ser feita a nível fonêmico-grafêmico (KATO, 1999, p. 18).

Alguns exemplos que podem ser dados para melhor visualizar os tipos mais específicos de métodos globais são: o método de contos (que parte do princípio de se iniciar o aprendizado da leitura a partir de pequenas histórias, adaptadas ou criadas pelo professor); método ideovisual de Decroly (o ensino era distribuído em centros de interesse, baseados em temas de interesse infantil e não divididos por matérias como no ensino tradicional); o método natural de Freinet [pautado no pressuposto de que “a criança lerá e escreverá com interesse textos relacionados com suas experiências”; “a criança se familiariza com a escrita por imersão na escrita, à medida que interage com textos, ouve histórias, desenha, faz tentativas de escrita” (CARVALHO, 2005, p. 37)]; a metodologia de base lingüística ou

psicolingüística (sua proposta é de ensinar a ler a partir de orações e a premissa que permeia essa metodologia é a de “respeitar a fase de desenvolvimento cognitivo e afetivo em que a criança se encontra e tornar o aluno sujeito do processo, cabendo sempre a ele a iniciativa e a descoberta” (SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 1979¹⁶, p. 13, *apud* CARVALHO, 2005, p. 38); o método das etapas de uma unidade (é dividido em unidades didáticas e parte-se de frases, para se chegar as relações entre sons e letras); método da alfabetização a partir de palavras-chave (é o método da palavração, no qual são feitos desmembramentos de palavras em sílabas extraídas do texto e, estas por sua vez formam as famílias silábicas que podem ser trabalhadas atreladas ao contexto através de jogos, histórias, etc.); método Paulo Freire (parte de palavras geradoras que fazem parte do contexto do estudante e que são identificadas a partir de um levantamento do universo vocabular; a análise e reflexão sobre as palavras geradoras levam o estudante à consciência crítica).

Em se tratando de métodos sintéticos pode-se perceber que estes variam desde a soletração, silabação e acabam por idealizar em algumas instâncias o aspecto fonológico da aquisição da linguagem escrita. Estes se dividem em dois grupos:

- O silábico-sintético supõe que a criança seja capaz de perceber uma entidade mais abstrata que a palavra, a sílaba, e a partir de sua representação grafêmica chegar a unidades significativas como a palavra e a frase.
- O fônico-sintético supõe que a criança seja capaz de captar unidades sonoras físicas, menores que a sílaba – o fone – para, a partir de sua representação grafêmica, chegar às unidades significativas. (KATO, 1999, p. 18)

¹⁶ SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, RJ/Laboratório de Currículos. **Alfabetização**, Caderno n. 3, 1979.

Estes métodos propõem partir das unidades mínimas – letras – para avançar até chegar às palavras, frases, texto. Inicia-se pela síntese de unidades sem sentido para chegar às unidades maiores de sentido. Exemplificando essa metodologia destacam-se os seguintes métodos: soletração (trabalho feito com palavras soltas e que não buscava formar leitores, tampouco preocupava-se em voltar a atenção do aprendiz para o sentido do que estava lendo); silabação - “ênfase excessiva nos mecanismos de codificação e decodificação, apelo excessivo à memória e não à compreensão, pouca capacidade de motivar os alunos para a leitura e a escrita” (CARVALHO, 2005, p. 23); fônicos (pautados na dimensão sonora da língua, caracterizados pelos fonemas que compõem as palavras. Exemplos: método da abelhinha¹⁷ e método da casinha feliz¹⁸).

Outra perspectiva que pode ser identificada é a tentativa de “misturar” métodos, em busca de novas opções de trabalho na alfabetização – métodos mistos.

Nesse contexto em que vigora a multiplicidade de métodos, surge a teoria da Epistemologia Genética, ou estudo sobre a Origem do Conhecimento, de Jean Piaget e adotando os pressupostos dessa teoria, Emília Ferreiro desenvolveu seus estudos sobre como a criança constrói seu conhecimento da escrita¹⁹. Os pressupostos da Teoria Genética que deram sustentação às pesquisas de Ferreiro são os seguintes: o desenvolvimento cognitivo é o resultado da interação entre o sujeito e o meio; o processo de desenvolvimento cognitivo segue determinados estágios, nos quais as crianças formulam diferentes hipóteses a respeito do objeto

¹⁷ Este é um método que apresenta uma seqüência de histórias cujos personagens associam-se a letras e sons.

¹⁸ Nesta metodologia tem-se personagens - geralmente papai (p), mamãe (m), neném (n), animais caseiros, como ratinho (r) - que representam sons (inicial de cada personagem).

¹⁹ Estudos feitos sobre a psicogênese dos sistemas de interpretação elaborados pelas crianças para entenderem a representação alfabética da língua, dinamizados na Argentina e no México foram publicados em 1979.

de conhecimento. A partir dessa teoria pode-se pensar em construtivismo, na medida em que se compreende que a criança interage com o objeto de conhecimento (no caso o sistema de escrita). Assim, se redireciona o norte de todo o processo, ou seja, o enfoque que era dado antes ao ensino, passa a ser dado à aprendizagem.

Referente aos métodos, Ferreiro (1995) diz que:

A tradição de todas essas 'engenhocas pedagógicas' é comportamental. Esses materiais de instrução são produzidos, organizados e administrados com base na idéia de que os adultos podem controlar o processo do aprendizado, que eles podem decidir quando é hora de começar a aprender, o que é 'legível', o que é 'ensinável' e qual a ordem correta de apresentação dos estímulos (p. 35).

Deve-se ter o entendimento do processo de alfabetização enquanto tríade, cujos elementos integrados são o sujeito aprendiz, o mediador que se utiliza do ensino e o objeto de conhecimento que é a língua escrita. A mediação acontecerá pautada em práticas de ensino (neste ponto o método a ser utilizado dependerá da compreensão por parte de quem media de como esse sujeito aprende) a favor do aprendizado do sujeito.

Compreender que esse sujeito veio com uma história, com idéias é primordial para o sucesso no aprendizado, bem como não renegar ou rejeitar tudo isso, além de perceber como essa trajetória pode influenciar e contribuir no "como" ele aprende é de suma importância. O professor deve saber que, apesar de inúmeras dificuldades (financeiras, estruturais, sociais, etc.) sua função diz respeito ao aprendizado desse sujeito, dessa forma ele (professor) não é o centro do processo. Daí a função mediadora do professor.

Cabe ao professor mediar (VIGOTSKY, 1991) essa relação entre o aprendiz e o objeto de conhecimento. Segundo Vigotsky (1991, p. 156) "a leitura e a escrita

devem ser algo que a criança necessite”, devem ser relevantes a sua vida e devem ter significado.

Além das metodologias já descritas, algumas concepções acabam influenciando diretamente a prática do professor em sala de aula. A busca pela adequação de postura vai além do método e perpassa pela trajetória teórica que discute as inter relações professor-aluno e ensino-aprendizagem. A discussão que se segue retratará a tentativa de quebrar o paradigma da alfabetização numa perspectiva tradicional a partir de uma concepção que ainda é mal interpretada por muitos professores (não só alfabetizadores) – o construtivismo.

A concepção tradicional de alfabetizar tem sido amplamente contestada atualmente, porém para se entender essas críticas faz-se necessária a retomada de alguns pontos analisados por Ferreiro e Teberosky.

A divulgação no meio educacional brasileiro dos resultados das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita provocou uma verdadeira “revolução conceitual” na área da alfabetização. De um sujeito passivo que aprendia por meio de associações e condicionamentos, cuja única atividade era uma tendência a imitação e generalização, as autoras apontaram para um sujeito ativo que categoriza e estabelece relações, constrói hipóteses e procura por regularidades; um sujeito que reconstrói a linguagem para que esta se torne sua.

Contrariando totalmente o modo como se pensava a alfabetização, Ferreiro e Teberosky inauguraram as primeiras preocupações sobre o sujeito que aprende um sistema de escrita ao invés do que comumente se fazia nessa área: descobrir a melhor forma de alfabetizar. As duas autoras citadas são consideradas em consenso

pelos educadores brasileiros como precursoras do construtivismo no Brasil, com relação à alfabetização.

Segundo Machado (2007, p. 112) a ênfase construtivista na alfabetização está fundamentada em dois princípios básicos:

a) entender a evolução dos sistemas de idéias construídos pelas crianças sobre a natureza da língua enquanto objeto social; b) confirmar os pressupostos inerentes à teoria de Piaget em relação ao desenvolvimento da escrita, isto é, as crianças são sujeitos que possuem saberes e em relação à escrita elas agem como nos outros campos do conhecimento.

A partir desses princípios entende-se que as crianças e os aprendizes em geral possuem saberes, e que em relação à escrita, como em outros campos do conhecimento, tentam interpretar a seu modo aspectos essenciais das informações que lhes são fornecidas pelo meio.

Convém lembrar que Ferreiro e Teberosky limitaram-se em sua pesquisa a explicitar detalhadamente a evolução da construção da escrita pela criança sem, entretanto, oferecer sugestões metodológicas para a alfabetização, ficando esta tarefa a cargo dos especialistas e professores da área. Desta forma, ao professor o que se faz relevante no conhecimento da Psicogênese da escrita é seu sentido e utilidade na compreensão do processo e não enquanto solução metodológica para uma prática que favoreça bons resultados.

As inúmeras tentativas de sugerir uma prática que favoreça o sucesso e a qualidade não se esgotam, contudo saindo um pouco da sala de aula, os problemas de alfabetização, podem ser vistos de forma mais evidente posteriormente à fase de alfabetização nas séries iniciais, quando não há consolidação do aprendizado da escrita.

Muitas são as preocupações com a falta de domínio dos alunos em relação à linguagem escrita. Por isso, como já explicitado, ao longo do tempo, houveram

mudanças de perspectivas de ação sobre 'como o professor ensina' para 'como o aluno aprende', em função também das descobertas nas áreas de psicologia, lingüística e neurociências. (MORTATTI, 2006)

Atualmente, na tentativa de democratizar o ensino e em prol de bons resultados estatísticos, surgem os ciclos como forma de reorganizar o sistema de ensino de algumas cidades brasileiras, a partir da proposição feita nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Lei 9.394/96, Capítulo II, Artigo 23, a qual dispõe:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, p. 54)

Porém, junto com os ciclos vieram as críticas, muitas delas pautadas nos resultados das avaliações nacionais. O que muito se discute é que o avanço existe sem garantia de sucesso, ou seja, o estudante não é retido nos períodos em que frequenta os ciclos (no caso de Curitiba, a retenção pode acontecer ao final de cada ciclo ou, se necessário, ao final das primeiras etapas, após avaliações multidisciplinares). No entanto, considerando a proposta do Ideb, espera-se que essa relação avaliação e retenção mude, pois como já comentado anteriormente os índices levarão em conta o real aprendizado e não dados de aprovação de alunos nas escolas. Isso certamente não reflete seu real aprendizado, principalmente no que diz respeito à alfabetização e ao letramento como também foi identificado através do levantamento do Sistema de Avaliação da Escola Básica no início deste estudo e na verificação de Zibetti:

Considerando que várias escolas adotam o sistema de ciclos, pode-se ainda questionar se todas as crianças aprovadas estavam, efetivamente, alfabetizadas. Cabe então questionar como a não-aprendizagem dos alunos se coloca para as escolas e para os professores alfabetizadores. Ao desenvolverem seu trabalho, como essas

instituições e esses professores enfrentam o desafio de ensinar um grupo de crianças que estão em diferentes momentos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita? Que saberes são demandados pela prática pedagógica na alfabetização para que eles possam desenvolvê-la com êxito? (2005, p. 16)

Em 2003, o governo federal propôs um novo desafio organizando uma Comissão de Educação da Câmara dos Deputados com o objetivo: refletir sobre “manter o Brasil à margem dos progressos realizados nesse campo ou utilizar os conhecimentos científicos e a experiência de outros países para repensar as políticas e estratégias mais eficazes a fim de assegurar que toda criança brasileira seja adequadamente alfabetizada no início de sua escolarização.” (CAPOVILLA, 2005, p. 08).

Porém, este desafio não se cumprirá enquanto se caracterizar o fracasso escolar como única responsabilidade do professor, que acabam como vítimas, pois a realidade é que muitos não têm formação condizente com as exigências que a eles são impostas:

O problema da não-aprendizagem da leitura e da escrita, não é um problema a ser enfrentado apenas pelas escolas e pelos professores. Caracteriza-se, na verdade, como um desafio nacional e, portanto, coloca-se também para aqueles que atuam junto aos cursos superiores responsáveis pela formação de docentes para a Educação Infantil e para a primeira etapa do Ensino Fundamental. Para que a formação possa contribuir com a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido nas séries iniciais, é preciso ampliar os conhecimentos hoje existentes a respeito da tarefa de alfabetizar e, além disso, assumir o compromisso ético de trabalhar em função da superação do fracasso escolar, tanto por meio da crítica às barreiras sociais e políticas que envolvem esta questão, quanto fazendo um esforço teórico e prático para aperfeiçoar o trabalho pedagógico realizado junto às crianças que não estão logrando êxito no processo de escolarização. (ZIBETTI, 2005, p. 17)

Muitos são os problemas enfrentados por professores no processo de alfabetização. Além das dificuldades estruturais (falta de recursos, espaço, etc.) e financeiras (má remuneração salarial), o professor ainda tem o desafio de ensinar a um aluno que também vem com uma história de vida que pode ser favorável ou não.

Resolver questões que vão além da responsabilidade da escola não cabe aos educadores diretamente, porém alertar as autoridades e cobrar ações afirmativas podem e devem ser dinamizadas por todos cidadãos, aqui incluem-se pesquisadores, pais, estudantes, professores, etc.

Deve-se ter clareza do papel do educador e saber que sua obrigação tem que ir ao encontro às reais necessidades dos estudantes atendidos por ele, tem que respeitar o tempo de cada um e ainda estar adequada a competência individual desse sujeito que está ali para aprender. As estratégias a serem utilizadas devem ser adaptadas, organizadas, conforme as necessidades desse sujeito, pois ele tem competências e limites, que só serão superados se respeitado e estimulado/mediado o seu processo de construção e desenvolvimento.

A partir dessas e outras questões que surgirão no decorrer da pesquisa, pretende-se centrar a investigação nas concepções de aprendizagem que o professor expressa e na sua prática pedagógica, analisando os dados coletados à luz da literatura visitada.

3 METODOLOGIA

No intuito de dar respostas ao problema proposto neste trabalho de investigação, bem como para atender aos objetivos delimitados, traçou-se um caminho que se inicia com estudos bibliográficos e segue rumo a uma pesquisa de campo que, foi ajustada conforme as sugestões apresentadas no exame de qualificação desta dissertação.

Para dar início aos trabalhos em campo seguiram-se os trâmites éticos necessários tendo a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Saúde da Universidade Federal do Paraná, cujo protocolo é de número 446.116.07.11 e o CAAE – 3563.0.000.091-07. Como pré-requisito para esta aprovação buscou-se a autorização junto ao setor responsável pelo Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação, ao qual foi apresentada esta proposta e aprovada sem restrições.

Para que a pesquisadora pudesse dinamizar as entrevistas e observações sem causar prejuízos éticos aos participantes, elaborou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) o qual foi assinado pelos participantes²⁰ na conversa de apresentação junto a equipe pedagógica administrativa da escola escolhida (Apêndice 02, p. 135).

Esta pesquisa foi desenvolvida em classes de alfabetização da rede pública de ensino de Curitiba cuja localização situa-se em três bairros distintos da mesma capital. A opção pelo desenvolvimento deste estudo nestas escolas, bem como a caracterização da localização das mesmas serão melhor explicitadas a seguir.

²⁰ As professoras da escola C não aceitaram a gravação das entrevistas. Assim, os dados de seus discursos foram obtidos através de respostas individuais às perguntas da pauta em forma de questionário. Ambas colocaram a próprio punho uma observação em seus TCLEs referente a essa questão.

3.1 CAMPO DE ESTUDO

Optou-se por desenvolver este estudo em escolas públicas, devido ao desempenho destas instituições ainda não serem satisfatórios nas avaliações nacionais dos indicadores de qualidade criados pelo Ministério da Educação para medir o grau de qualidade da educação pública nacional. Outra razão foi o fato da pesquisadora também ser (antes de tudo alfabetizadora) atuante na rede pública de ensino do município de Curitiba.

O estudo de campo iniciou-se no segundo semestre do ano de 2007 e teve seu fechamento no início do ano seguinte, 2008. Teve-se essa opção em dividir o trabalho de campo em dois períodos distintos (do ano letivo) para tentar identificar na prática pedagógica dos professores alguma postura característica do período do ano letivo em que o trabalho se desenvolve.

Sabendo-se que as escolas estudadas possuem Diretrizes Pedagógicas bem definidas²¹ que norteiam o trabalho pedagógico, o objetivo deste trabalho não será pontuar diretamente as convergências entre as posturas dos sujeitos envolvidos e as Diretrizes Municipais. Assim, estabeleceu-se o seguinte critério para a escolha das escolas:

* Participariam deste estudo três escolas públicas, sendo uma delas a mesma estudada por Durigan (2007) – a escola A - e as demais seriam escolhidas com base em seus índices (foram escolhidas as duas que mais se destacaram

²¹ O princípio da aprendizagem como “um processo construído internamente, mediante conflitos cognitivos que oportunizam reorganizações cognitivas, que dependem dos níveis de desenvolvimento do estudante, mediante a tomada de consciência das ações que executa suas inter-relações e seus resultados” (CURITIBA, 2006, p. 6) é o fio condutor que deve respaldar as práticas pedagógicas de todas as unidades escolares de Curitiba. Independentemente do município de Curitiba possuir Diretrizes Curriculares Municipais que apontam o norte para o trabalho pedagógico nas escolas, cada unidade possui sua proposta pedagógica que retrata como realmente vislumbra o processo educacional ali desenvolvido e esta proposta é realimentada constantemente de acordo com as necessidades específicas da realidade em que se encontra.

positivamente) na última avaliação de desempenho escolar promovida pela Secretaria Municipal da Educação (CURITIBA, 2007). Esta avaliação foi desenvolvida em meados de 2007, com alunos que concluíram o ciclo I (2ª etapa) no corrente ano. O objetivo da avaliação foi aprofundar a caracterização de como está o processo de alfabetização nas escolas e isso só se deu após a discussão coletiva sobre os dados identificados na Prova Brasil os quais foram divulgados no segundo semestre de 2006 (CURITIBA, 2007, p. 11). A avaliação promovida pela Secretaria envolveu conteúdos de Matemática e de Língua Portuguesa, sendo nesta segunda área o foco deste estudo. Em língua portuguesa os critérios foram estabelecidos por níveis de competência e cada questão teve sua classificação, variando desde a questão de escrita do próprio nome até questões pontuais da leitura (como: compreensão e capacidade de fazer inferências) e da produção textual (como: utilização de elementos textuais – gênero textual, elementos de apresentação, estruturação -, segmentação e coerência, etc.).

3.2 DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS

A escola A localiza-se em um bairro de nível sócio-econômico baixo em sua totalidade, porém as famílias que habitam a redondeza e compõem a comunidade escolar em questão possuem renda familiar aproximadamente entre 3 a 6 salários mínimos. Esta é uma localidade que possui indústrias e residências, sendo que nas proximidades da escola observou-se elevado número de condomínios populares (muitos possuindo vínculo com Cohab e alguns com construtoras diversas).

O prédio da escola é composto por dois pavimentos, sendo que no térreo situam-se as turmas de ciclo I – 1º ano do ensino fundamental de 9 anos, 1ª e 2ª etapa deste ciclo, na nomenclatura antiga - (com banheiros para os alunos) e no piso superior as de ciclo II – 1ª e 2ª etapa deste ciclo na nomenclatura antiga -, biblioteca, sala de informática, direção setor pedagógico, sala dos professores (com banheiros para os alunos e professores). Existe também um espaço externo que se divide em um pátio coberto, área livre com mesas para jogos e bancos, arvoredo, playground, horta e quadra descoberta. O detalhamento mais pontual sobre como são as salas de alfabetização será demonstrado no item 3.3.1.

Os turnos da manhã e da tarde atendem a turmas desde o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos até a 2ª Etapa do Ciclo II cuja nomenclatura ainda não está atualizada. Desta escola selecionaram-se dois participantes, estes atuam em turnos distintos, porém ambos na 1ª Etapa do ciclo I.

Observou-se que nos corredores e no interior das salas (inclusive da biblioteca) são expostos trabalhos dos alunos de acordo com a data comemorativa e/ou projeto desenvolvido pelas turmas (em alguns momentos as etapas unem-se em desenvolvem projetos integrando os alunos de salas distintas e isso foi observado nas paredes nos corredores).

De um modo geral, as salas são organizadas de maneira tradicional: as carteiras são dispostas de forma enfileirada, a mesa do professor fica na parte da frente, junto ao quadro negro. Existe um pequeno armário de aço em cada sala e um grande armário embutido na parede lateral (a sala onde a observação foi desenvolvida é usada para a mesma etapa nos diferentes turnos).

A proposta pedagógica da instituição passou por recente reconstrução e segue os parâmetros indicados pelas Diretrizes Municipais de Curitiba.

Quanto ao processo de alfabetização entendem que ao final do ciclo do Ensino Fundamental (2ª Etapa do Ciclo II) o estudante precisa “estar usando com desenvoltura a leitura e a escrita em diferentes situações práticas” (CURITIBA, 2006, p. 200), ou seja, devem estar alfabetizados funcionais. Nas Diretrizes fica evidente que “a escola é responsável pela consolidação dos processos iniciais de letramento de todos os cidadãos que a ela têm acesso” (CURITIBA, 2006, p. 200) e a escola A, segundo o discurso observado em conversas informais com pedagogos e outros professores, parece demonstrar uma prática que se preocupa com isso, porém verificou-se que ainda existem alguns percalços a serem superados, como por exemplo, o não-domínio da proposta por parte de professores da proposta que dizem acreditar (ver DURIGAN, 2007).

O espaço físico da escola B é menor que o das outras duas escolas pesquisadas. Esta está localizada numa região de classe média alta, porém também atende moradores de uma invasão próxima, logo sua clientela é mista. É uma escola com apenas dois pequenos pavilhões e que divide os atendimentos aos ciclos por turno, ou seja, pela manhã estudam apenas os alunos do ciclo II e à tarde os do ciclo I. No turno da tarde existem apenas duas turmas de 2º ano e ambas as professoras tem mais de cinco (05) anos de experiência em atuação na alfabetização.

A escola tem uma quadra aberta e um grande pátio com árvores para a recreação das crianças. Além disso, há um laboratório de informática, que segundo a diretora da escola, precisa de atualização em suas máquinas, pois desde sua implantação somente fez-se a manutenção preventiva e nada além disso foi proposto. A escola tem uma sala da direção, uma secretaria, uma sala para as pedagogas e uma sala de almoxarifado, além da cozinha e dos banheiros.

Nos corredores da escola, assim como na parte coberta que divide os dois pavilhões, existem murais e biombos com vários trabalhos realizados pelas crianças (a variação depende da proposta dos professores. Segundo a pedagoga da tarde, cada professor fica bem à vontade para ocupar os espaços disponíveis, pois são poucos alunos).

As salas de aula são organizadas de acordo com critérios dos professores. Observou-se que nas turmas de 1º e 2º anos, as mesas são mais baixas e a organização é feita em duplas (dependendo da atividade, em grupos). No período da manhã apenas as salas dos segundos anos são usadas pelas turmas dos terceiros anos, ficando as salas de 1º ano ociosas.

Quanto a concepção de alfabetização adotada pela escola, pode-se verificar que os professores tentam seguir a mesma linha indicada anteriormente na caracterização da escola A e quanto a sua proposta pedagógica, a mesma também foi realimentada recentemente e, segundo a pedagoga passa por uma constante adequação ano a ano, pois as crianças mudam e junto com elas as necessidades.

Já a escola C é uma escola de grande porte, que atende crianças de diferentes níveis sociais, mesmo estando localizada numa região de classe média alta.

O espaço externo da escola é composto por uma quadra que estava em reformas (estavam cobrindo a mesma na época da pesquisa) e um grande pátio descoberto e outro menor coberto que divide dois pavilhões. Há um terceiro pavilhão com salas de aulas e banheiros. Além disso, a escola conta com uma sala da

direção, uma sala dos professores, cozinha, banheiros, secretaria, laboratório de informática e ainda, no mesmo terreno, existe um Farol do Saber²².

As salas de aula são compostas por mesas de tamanho padrão (com exceção as das turmas de 1º ano, cujo tamanho é menor) que são organizadas de acordo com as necessidades dos professores, armários para os materiais didáticos das turmas, mesa do professor, quadro, tv e mural. Nos corredores da escola também foram vistos vários cartazes e atividades feitas pelos alunos. A variação dessas mostras depende dos projetos que estão sendo desenvolvidos pelas turmas.

A proposta de alfabetização é dinamizada a partir da visão indicada nas Diretrizes Municipais e acontece concomitantemente a linha de trabalho desenvolvida pela escola – a pedagogia de projetos, a qual se caracteriza pelo trabalho coletivo criado e desenvolvido pelas etapas e que tem sempre um momento de culminância em períodos pré-determinados durante o ano.

3.3 SELEÇÃO DOS SUJEITOS

Desta investigação participam professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Curitiba, como principais sujeitos. Destaca-se que a restrição do tempo para a execução da pesquisa de campo desta inviabilizou que o estudo envolvesse muitos profissionais, assim foram selecionados apenas cinco²³ professores alfabetizadores seguindo os critérios a seguir:

²² Um padrão de construção criado em uma gestão municipal mais antiga, cujo objetivo era dispor de espaço para uma biblioteca que possa atender toda a comunidade e não só a escola. Apenas algumas escolas possuem essa biblioteca.

²³ A princípio estipularam-se seis (06) participantes, porém após o exame de qualificação definiu-se que este número poderia ser reduzido devido a possível repetição de dados. Assim, como não se localizou na escola B uma professora com menos de cinco anos de experiência, optou-se em

- Que atuassem na 1ª Etapa do ciclo I ou 2º ano do Ensino;
- Em cada escola um deveria ter no mínimo cinco anos de experiência na atuação em classes de alfabetização e o outro deveria ser iniciante nesse campo;

Um fator que também foi pensado no sentido de evitar erros e/ou pré-conceitos na análise dos dados foi a elaboração de um critério que caracteriza a não-influência da função desempenhada pela pesquisadora (anterior a este estudo) no quadro funcional da Secretaria Municipal da Educação. Assim, não poderia haver nenhum tipo de vínculo anterior entre a pesquisadora e o professor participante, caso esta situação fosse encontrada em alguma das três escolas, este professor não seria selecionado.

Na escola A havia em 2007 quatro turmas de 1ª Etapa do Ciclo I e quatro de 2ª Etapa do Ciclo I, divididas igualmente entre os dois turnos. Para que pudesse se efetivar as observações, inicialmente a pesquisadora apresentou a proposta à direção e setor pedagógico, e posteriormente em conversa particular, fez o mesmo ao professor em cuja classe se pretendia dinamizar o trabalho.

No turno da manhã localizou-se uma professora com experiência acima de cinco anos em alfabetização, porém a mesma já havia trabalhado junto com a pesquisadora em outro espaço escolar. Desta forma, descartou-se esta professora do estudo e optou-se em desenvolver as primeiras observações com a outra professora, cuja experiência na área é de apenas um ano, apesar de já estar no magistério há mais tempo.

No turno da tarde houve a indicação, por parte da direção e do setor pedagógico, de uma professora em específico, cujo trabalho foi bastante elogiado,

desenvolver o estudo apenas com uma professora desta instituição com mais tempo de experiência em alfabetização.

porém em conversa com a pesquisadora a professora negou-se a participar do estudo, pois segundo ela seria uma forma de “avaliação” a qual ela não estaria disposta a participar. Esse comentário foi bastante debatido com a professora, mas ela alegou que o final do ano não seria o momento propício para esse tipo de trabalho e que realmente não poderia contribuir, pois talvez o que fosse evidenciado naquele momento não fosse o que realmente ela é como profissional.

Em conversa inicial com a outra regente do referido turno percebeu-se que a mesma possuía bastante experiência e que seria a opção mais acertada naquele turno. Com a aceitação desta professora organizou-se um cronograma de visitas para que a mesma não fosse surpreendida (o mesmo se fez no turno da manhã).

Em 2008, antes do início dos trabalhos na escola B verificou-se em contato telefônico que só havia duas turmas de 2º ano²⁴ à tarde e duas de 2ª Etapa do Ciclo I no mesmo período. Durante a primeira conversa com a direção e a pedagoga da escola, a pesquisadora sentiu-se desafiada a conquistar uma das regentes das turmas de 2º ano, pois não havia muita esperança no discurso da equipe pedagógica e administrativa da escola que essas aceitassem participar. Mesmo assim, a pesquisadora pediu um momento para conversar com as professoras e nesta ocasião, apenas uma delas estava presente e, ao contrário das expectativas, colocou-se inteiramente à disposição para participar do estudo.

Em outra ocasião, a pesquisadora foi apresentada a outra regente de 2º ano, a qual também veio a aceitar o convite de participação, porém visto que os dados já começavam a se repetir e a sugestão da banca de qualificação era de reduzir o número de participantes, optou-se em não desenvolver o estudo com esta professora.

²⁴ Como esta parte da pesquisa foi feita em 2008, a nomenclatura já não era a mesma da escola A, visto que as escolas já estavam se adequando ao Ensino Fundamental de nove anos.

Finalmente, na escola C o contato inicial (também em 2008) aconteceu primeiramente com as pedagogas da escola e com apenas uma das regentes das duas turmas de 2º ano do período da manhã (há mais três turmas desta mesma etapa no período da tarde, porém estas não tiveram contato com a pesquisadora). Após a apresentação da proposta pediu-se um tempo para que a direção fosse consultada quanto a aceitação ou não da investigação em sua escola. Após um dia, teve-se o retorno positivo para que as observações pudessem ser iniciadas na turma, cuja regente já havia aceitado participar. A outra regente foi informada sobre a pesquisa em conversa informal posterior e ficou em dúvida quanto a aceitação ou não, pois está iniciando sua carreira na prefeitura e tinha medo que algo pudesse prejudicá-la com os resultados da pesquisa, mas terminou aceitando participar.

A primeira regente a participar do estudo possui mais de cinco anos de experiência em turmas de alfabetização, porém a maior parte desse tempo foi dedicada à escolas particulares. Na rede municipal, essa professora também está em início de carreira. A segunda professora da escola C concordou participar do estudo com uma restrição, a não-gravação da entrevista (isto acabou sendo comum para as duas professoras, pois ambas planejam tudo junto e em conversa com a pesquisadora deixaram claro que não se sentiam a vontade em gravar algo que pudesse ser comprometedor).

3.3.1 Caracterização dos participantes e o ambiente observado

É importante ressaltar que as duas professoras da escola A não participaram do estudo de Durigan (2007), pois a do turno da manhã atuava com uma turma de

Etapa Inicial e a da tarde ainda não estava nesta escola no momento da referida investigação.

Nesta instituição, ambas as professoras moram em apartamentos situados próximos à escola, com isso o vínculo com alguns alunos estendem-se para além da sala de aula. Para preservar a identidade das professoras participantes elas serão identificadas com nomes fictícios. Na escola A, para a professora do turno da manhã utilizar-se-á Sônia e para a do turno da tarde Monique. Na escola B, a professora será identificada como Dalva. Já na escola C, a professora com mais tempo de atuação em classes de alfabetização (primeira a participar) será chamada de Juliana e a outra será reconhecida como Paula.

Segundo a professora Sônia esse é seu primeiro ano de atuação com uma turma de alfabetização. Já a professora Monique possui 9 anos de experiência com turmas de alfabetização. A professora Dalva afirmou que sempre atuou com turmas de alfabetização, isso a praticamente dezoito anos. Por sua vez, a professora Juliana disse que já atuou por sete anos com turmas de Pré III na rede particular, cujo objetivo é alfabetizar e na rede municipal esse é seu segundo ano com uma turma de ciclo I (no ano anterior assumiu uma turma de 2ª Etapa do Ciclo I). Por fim, a professora Paula deixou bem claro que esse era seu primeiro ano com atuação direta em uma turma de alfabetização, pois no ano anterior ela era co-regente do Ciclo I e atuava em parceria com as regentes (seu trabalho voltava-se à alfabetização, todavia ela não era responsável direta pelos resultados, apenas colaborava para que as crianças ampliassem seu desenvolvimento na aquisição da linguagem escrita) e no contra turno ela atua com turmas de maternal a um pouco mais de tempo na rede privada.

Coincidentemente o espaço físico das observações efetivadas na escola A era o mesmo, porém em turnos distintos. Isso possibilitou observar que no espaço em questão existe certa “poluição visual”, pois são muitas as informações penduradas nas paredes. Cada professora colou os materiais da sua turma: quadro de chamada e trabalhos dos seus alunos (uma turma tem saquinhos pendurados e expostos com todos os trabalhos produzidos em folhas em sala) em um canto da sala. Acima do quadro aparece o alfabeto com os quatro tipos de traçado das letras com uma imagem cujo nome inicie com a mesma letra, cartazes com alguns encontros vocálicos em caixa alta e com desenhos (eu, ai, ui, ei, oi), os números, etc. Em cima do armário lateral ficam livros didáticos diversos (“que não couberam no armário” diz a professora Monique) e alguns materiais recicláveis que são coletados semanalmente (o aluno que traz mais materiais pontua mais e concorre a uma premiação no final da arrecadação). A partir do que foi observado pode-se dizer que este espaço não é o ideal para um ambiente alfabetizador, pois a organização das carteiras sempre na mesma disposição (uma atrás da outra), bem como o excesso de materiais espalhados pelas paredes e em cima dos armários dispersam a atenção das crianças e limitam o atendimento dos alunos pelo professor, que acaba ficando a maior parte do período na frente, próximo ao quadro. Esporadicamente, as professoras andavam pela sala. Isso ocorreu quando a professora Sônia vistava as tarefas dos alunos e a professora Monique durante a efetivação de algumas atividades por ela propostas.

As turmas da escola A apresentavam as seguintes quantidades de alunos: no período da manhã era composta por vinte e sete (27) alunos, sendo um portador da síndrome de Down e no período da tarde era formada por trinta e um (31) alunos. As idades desses alunos variavam entre seis (06) e sete (07) anos, sendo que na

turma da professora Monique havia uma aluna com oito (08) anos que veio do interior e com o histórico de nunca ter freqüentado uma escola antes. Segundo o relato das professoras, todos os alunos das duas turmas vieram da Etapa Inicial (atualmente chamada de 1º ano), porém nem todos na mesma escola.

O espaço observado na escola B era composto por mesas agrupadas em duplas que formavam fileiras. Havia a mesa da professora à esquerda da sala, uma tv acima do quadro negro, cartazes (um calendário à direita, um alfabeto ilustrado, um quadro de aniversariantes e números com suas quantidades de 0 a 10) pelas paredes e um ventilador. Havia também um armário dos professores e um grande mural vazio ao fundo da sala, bem como duas mesas com caixas de papelão, onde eram guardados trabalhos em folhas concluídos pelos alunos da professora Dalva e umas prateleiras com alguns livros didáticos da professora da manhã.

O ambiente alfabetizador desta sala foi visto como acolhedor e amistoso, bem como o atendimento da professora aos alunos era mais pontual, pois esta ficava constantemente passando pelas mesas dando algum tipo de incentivo às crianças para que tentassem realizar a tarefa e/ou a concluíssem sem perder tempo com dispersões.

A turma da professora Dalva é composta por vinte e oito (28) alunos e as idades destes variam entre seis (06) e sete (07) anos. No geral, a turma é bastante participativa e demonstra um bom vínculo com a professora, que deixa bem claro suas relações afetivas com seus alunos, ou seja, ela os trata sempre com descontração e respeito fraterno. Todos os alunos desta turma fizeram o 1º ano do Ensino Fundamental no ano anterior nesta mesma escola.

Já na escola C, os espaços observados são bem parecidos. A sala da professora Juliana é bem ampla, com mesas enfileiras para os alunos e uma mesa

do professor à frente na parte central. Há um quadro negro e em cima deste tem um alfabeto com os quatro tipos de letras e logo abaixo os números de zero (0) à nove (9). À direita do quadro está o calendário e à esquerda fica o flip Sharp. Na parede da direita há um mural e dois cartazes com frases e desenhos do que não pode ☹ e pode ☺. Ao fundo ficam os armários dos professores. A sala também possui uma tv e um ventilador.

A turma da professora Juliana é formada por vinte e um (21) alunos, sendo a maioria com sete anos completos e os demais com seis anos. Pode-se perceber que é uma turma bem afetuosa com sua professora, pois diariamente alguém leva algum tipo de lembrancinha para a docente como forma de gentileza e demonstração de carinho. A professora demonstra o mesmo afeto aos alunos, porém, perante a pesquisadora, ela aparentava certa inibição e constrangimento (olhava constantemente para a pesquisadora durante suas ações e falas com os alunos).

Já a sala da professora Paula apresentava características semelhantes a da professora Juliana, porém ela não possuía um flip Sharp e na parede esquerda existe um grande mural, onde ficam os cartazes com os “direitos e deveres dos alunos”. As mesas estavam organizadas em duplas, porém no sexto dia de observação isso foi alterado para a organização em fileiras individuais por motivo de mau comportamento dos alunos, segundo a professora.

Esta última turma é composta por vinte e um (21) alunos com idades que variam entre seis (06) e sete (07) anos, sendo que há uma garota que iria completar oito (08) anos no primeiro semestre e que demonstrava um nível de desenvolvimento superior em relação aos demais e ao conteúdo que a professora ministrava (a mesma estava em observação pela equipe pedagógica administrativa, pois veio do interior recentemente). A relação entre professora e alunos é de grande

afetividade. Podem-se perceber hábitos que foram criados graças ao bom relacionamento que acontece em sala, como por exemplo, a conversa individual sobre assuntos pessoais entre professora e algum aluno escolhido durante o jogo do silêncio (esta brincadeira será explicada a seguir) mostra a preocupação da regente em participar da vida das crianças de modo a colocar-se como uma amiga, sabendo que isso a auxiliará a compreender melhor as influências que podem afetar o desenvolvimento da aprendizagem da turma.

3.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Ao pensar em confrontar as concepções teóricas com a prática pedagógica de professores alfabetizadores, tem-se um entrave inicial que pode dificultar a verificação das hipóteses deste trabalho. Este entrave refere-se à técnica escolhida pela pesquisadora: a observação. Para que esta observação se efetivasse de modo a ser um eficiente instrumento de coleta de dados, esperava-se a aceitação dos sujeitos participantes da pesquisa e, é aí que se poderia ter a primeira dificuldade, ou seja, a não-colaboração dos mesmos, ou ainda a omissão ou tentativa de burlar as reais ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula cotidianamente. Por isso, pensou-se em desenvolver a observação em períodos ininterruptos de nove dias (sendo um para a entrevista) em cada turma, onde se recolheriam e registrariam os fatos da realidade sem que o pesquisador utilizasse meios técnicos especiais (MARCONI; LAKATOS, 2002).

Acredita-se que a observação é um recurso que possibilita um contato maior com o objeto de pesquisa e que através deste veículo de coleta de dados o

investigador pode obter detalhes que poderão explicitar questões relativas à prática dos participantes da pesquisa. Para Lüdke e André (1986, p. 26), a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Richardson diz que ela vai além do que expressa a linguagem comum que determina a observação como “o exame minucioso ou a mirada atenta sobre um fenômeno no seu todo ou em alguma de suas partes” (RICHARDSON, 1999, p. 259). Segundo o autor ela é muito mais complexa e “incorpora novos elementos ao sentido comum da palavra e apresenta uma dimensão mais ampla e complexa” (p. 259).

Como existem várias formas de registrar as observações (LÜDKE & ANDRÉ, 1986) e, além disso, tudo dependeria da autorização dos sujeitos para que registros gravados ou não fossem empregados, nosso planejamento estava pautado na idéia de que o máximo possível de dados fosse registrado durante as observações. Assim, os registros escritos foram feitos em forma de diário de campo, onde diariamente, foram feitas anotações dos fatos ocorridos em sala de aula que retratavam da forma mais fiel possível as atividades desenvolvidas pelas professoras, bem como as condições de construção/aquisição do conhecimento em que se encontravam seus alunos.

Além disso, foram realizadas entrevistas, pois esta “é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas no âmbito das ciências sociais.” (GIL, p. 113, 1994). Acredita-se que ao possibilitar aos sujeitos envolvidos na pesquisa que falem mais sobre o que sabem, o que pensam, sentem ou até mesmo vivem em suas experiências pedagógicas, eles fornecerão dados significativos no que se refere ao fundamento teórico que dizem adotar. O tipo de entrevista que foi desenvolvido é de formato semi-estruturado, ou seja, com pautas que servem como guias a serem

utilizados pela entrevistadora, favorecendo ao “entrevistado falar livremente à medida que se refere às pautas assinaladas” pelo entrevistador (GIL, 1994, p. 117).

O instrumento utilizado nas entrevistas foi elaborado pela própria pesquisadora, sendo aprovado por sua orientadora (APÊNDICE 01, p. 172).

De acordo com as oportunidades, a pesquisadora também incluiu na análise algumas conversas informais que foram identificadas como complementos dos dados levantados nas observações e entrevistas. Estes dados são obtidos na medida em que cria-se um vínculo entre pesquisadora e sujeito participante e com isso, algumas discussões sobre a prática pedagógica acabam acontecendo nos intervalos das aulas e/ou durante a realização de alguma atividade em sala. Isso pode ser verificado nas duas primeiras observações em que estas conversas complementaram e/ou auxiliaram na dinâmica da entrevista que seria realizada à *posteriori* e acabou sendo utilizado nas demais observações com a mesma cautela.

3.4.1 Critérios que nortearam as sessões de observação

Para se iniciar as observações, estabeleceram-se alguns pontos que serviriam de norte para este trabalho, ou seja, as observações priorizaram os seguintes aspectos:

- * O primeiro refere-se à rotina cotidiana, a qual retrata a organização do trabalho pedagógico referente ao processo de alfabetização;

- * O segundo direcionou-se a relação entre professor e aluno especialmente nos momentos de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Este aspecto visou demonstrar como professor e aluno relacionam-se entre si, bem como quais suas

posturas diante do aprendizado dos conteúdos que perpassam pela alfabetização (não somente em Língua Portuguesa, mas também nas demais áreas);

* O terceiro voltou-se para a tentativa de caracterizar as diferentes metodologias planejadas e/ou empregadas em sala de aula, bem como as concepções que podem estar por trás das mesmas;

* O quarto refere-se a quantidade x qualidade. Neste aspecto pretendeu-se quantificar as ações do professor em prol do desenvolvimento da alfabetização de todos os alunos, verificando se estas atendem as necessidades gerais e específicas da turma.

A princípio tinha-se como propósito apenas a observação sem que houvesse participação da pesquisadora no desenvolvimento das atividades, porém isso acabou sendo modificado no terceiro dia de observação da primeira turma, pois as crianças são espontâneas e solicitaram que a pesquisadora os auxiliasse em algumas tarefas (não só de língua portuguesa). Desta forma, alterou-se a mera observação para a participação indireta, na qual a pesquisadora auxiliou os alunos nas tarefas de reescrita de textos, bem como em algumas atividades de matemática (com material dourado) e ciências (atividades do livro) sem posicionar-se diante do encaminhamento da professora.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados os dados levantados no discurso e na prática dos cinco sujeitos selecionados para esta investigação. Houve períodos ininterruptos de oito dias de observação em cada sala e um dia de verificação de planejamento e entrevista.

Tentar-se-á mostrar questões específicas que puderam ser observadas durante o período de convivência entre pesquisador e participante em sala de aula, em seguida (item 4.2) será apresentada a análise que estará pautada no que pode-se extrair a partir das entrevistas e conversas informais que ocorreram nos intervalos das aulas.

4.1 OBSERVAÇÕES

4.1.1 Observações na escola "A"

PERMANÊNCIA

Pode-se perceber que o período de observação das atividades de planejamento foi tomado por certa agitação dos participantes, pois era o momento de fechamento do ano letivo, elaboração de pareceres, organização de fichas, etc. Desta forma, pode-se dizer que não se presenciou nenhuma troca de experiência e/ou cooperação na elaboração de um planejamento entre os professores presentes

nos momentos de permanência²⁵, tampouco organização de atividades a serem dinamizadas em sala.

OBSERVAÇÕES NA SALA DA PROFESSORA SÔNIA

A rotina diária²⁶ desta turma inicia-se com a chamada registrada pela professora no livro específico da escola, escolha dos ajudantes do dia (que registram seus nomes no quadro), trabalha-se com o calendário na oralidade (todos respondem a questões tais como: que dia é hoje? Quantos dias faltam para acabar o mês? Quantos meses têm o ano? Que estação do ano estamos? etc.) e são criadas situações problema que são resolvidas por um dos ajudantes no quadro com o auxílio da professora e da turma. As situações criadas nesse momento inicial envolvem operações matemáticas que levam o grupo a perceber quantos alunos estão presentes: o ajudante faz a operação no quadro subtraindo o total de meninas ausentes do total de meninas da sala e assim com o total de meninos e por fim, faz o mesmo somando o total de alunos ausentes e subtraindo do total de alunos da sala. A professora desenha um coração “triste” no canto do quadro que é o local específico no qual são registrados os nomes dos que desrespeitaram alguma regra da turma. Para essa dinâmica envolvendo desde a chamada até as situações solucionadas pelo ajudante no quadro, a professora utiliza em média de 15 a 25 minutos diários.

²⁵ No município de Curitiba todos os professores possuem quatro horas semanais concentradas num dia específico da semana chamadas de dia de permanência. Neste dia os alunos têm aulas com professores extra-classe (educação física, ensino da arte, literatura, etc.) e os regentes das etapas em comum se reúnem para planejar suas aulas, estudar, trocar idéias, etc.

²⁶ Somente nos dias das aulas de informática – que acontecem no primeiro horário – a professora faz a chamada e o calendário ao retornarem à sala.

Pode-se observar que a professora Sônia sentiu-se pouco a vontade enquanto havia apenas a observação, mas com a mudança de estratégia (quando a pesquisadora começou a interagir e auxiliar os alunos em algumas tarefas) isso mudou. As crianças da professora Sônia foram muito curiosas e queriam bastante interatividade com a pesquisadora desde o primeiro dia.

Não se observou nenhuma forma de registro (do tipo diário de classe, por exemplo) de atividades planejadas pela professora Sônia, porém a mesma relatou em conversa informal que ela tem um caderno onde ela anota os conteúdos que irá trabalhar durante a semana.

Após essa dinâmica inicial a professora passa a primeira tarefa do dia que durante as observações dividiram-se em textos e/ou tarefas em folhas (no caso da matemática, as crianças copiaram alguns problemas no caderno). Observou-se que em sala a professora Sônia não utilizou nenhum livro durante as observações. Para demonstrar o que foi observado, apresentar-se-ão as atividades dinamizadas pela professora dividindo-as em dois períodos: antes e depois do recreio.

Antes do recreio, depois da dinâmica inicial todos desenvolviam uma primeira atividade e enquanto o faziam, a professora passava visto nos livros que tinham sido levados com a tarefa de casa (diariamente os alunos levam tarefas dos livros para casa). Ainda antes do recreio, a professora registra no quadro a página da tarefa de casa e explica o que deve ser feito. Para a cópia na agenda da página a ser feita em casa os alunos gastavam cerca de 20 minutos da aula (sendo que alguns ficavam quase todo o tempo do recreio fazendo a cópia de duas linhas) e quando sobrava tempo antes do lanche, o mesmo era gasto com uma segunda tarefa específica.

No primeiro dia de observação, a professora havia previsto o trabalho com um Poema (o qual já havia sido lido aos alunos no dia anterior), mas a pedagoga trouxe as provas de Língua Portuguesa para serem aplicadas. O início dessa avaliação se deu com sinal às 07h45min. Após a explicação de que deveriam colocar seus nomes e data no lugar indicado, a professora leu o texto e todas as questões da prova, sem que os alunos pudessem respondê-las no mesmo momento. Após, às 08h00min deu-se o início da prova. Por volta das 08h15min alguns alunos já haviam terminado suas provas. Percebeu-se que alguns se dispersaram durante e após o término da prova, principalmente os que não sabiam o que fazer. Levantaram-se várias vezes para perguntar aos colegas e à professora o que deveriam fazer, pois nem ao menos sabiam o que estava escrito (não sabem ler), mas ninguém os ajudou. A professora apenas dizia que estava faltando algo. Em comentário fora da sala, a professora disse que se ela fosse explicando questão por questão, não poderia evidenciar o que realmente os alunos sabem fazer, ou seja, era preferível entregar a prova em branco (como um aluno que não fala em sala fez) do que auxiliar na realização das atividades. A prova constava de um texto informativo sobre o Hipopótamo, questões sobre compreensão (não-inferenciais), produção de um acróstico e produção de um bilhete convidando um colega para ir ao zoológico. Após a prova, os alunos começaram a pegar livrinhos de literatura infantil para ler, mas pelo que se pode perceber eles apenas os folhavam rapidamente (sem ler) e já se levantavam para trocar e assim, o tumultuo foi constante e a professora teve que chamar a atenção de vários alunos inúmeras vezes. O lanche se deu às 09h15min, após seguiu-se o recreio (09h30min – 09h45min) e o momento do Hino Nacional.

Após o recreio os ajudantes diziam quem deveria ficar no coração triste por ter se comportado mal no intervalo e após, a professora desenvolvia outra tarefa (as mesmas serão descritas a seguir).

Após a prova de Língua Portuguesa, a professora passou a tarefa da casa no quadro (Livro: p. 102-105) para que todos copiassem em suas agendas. Em seguida explicou o que deveria ser feito: tratava-se de mudanças no espaço em que vivemos. Em seguida, alguns alunos saíram para serem atendidos pela co-regente, que apenas retira os alunos com maiores dificuldades. A professora começou a passar o Poema sobre o Rio (identificando o que eram as estrofes e os versos):

O RIO

ERA UM RIO
TODO ENCANTADO
COM MUITOS PEIXES
POR TODO O LADO.

ATÉ QUE UM DIA
UM HOMEM MAU,
TIROU O LIXO
DE SEU QUINTAL

E O JOGOU TODO NO RIOZINHO
MATANDO TODOS OS BONS PEIXINHOS.

MAS ISSO NÃO FICOU ASSIM

AQUELE RIO FORAM AJUDAR

E HOJE TEMOS UM BOM RIOZINHO
ONDE OS PEIXINHOS PODEM NADAR.

É UM RIO
TODO ENCANTADO,
COM MUITOS PEIXES
POR TODO LADO.

Em alguns instantes, a professora Sônia parava para explicar à aluna com síndrome de down o que era para ela fazer e logo, a mesma aluna se distraía com outros colegas, levantava-se, etc. A professora Sônia contou que essa aluna não tem acompanhamento especializado e que a Gerência de Educação Especial foi somente um dia à escola. Após a cópia do texto, fez-se leitura: 1º um aluno leu o texto todo, depois a professora foi pedindo para que cada criança escolhida por ela lesse uma estrofe. Às 11h20min todos guardaram o material e fizeram uma leitura coletiva e contagem dos versos do poema. Por fim, os ajudantes escolheram quem levaria os mascotes Brayan e Pipoca (dois ursinhos de pelúcia).

No segundo dia, havia aula de informática e a co-regente ficou em sala com alguns alunos que têm dificuldades na leitura e na escrita (a regente levou os demais para a sala de informática). No laboratório, a tarefa era escrever no word o bilhete que foi solicitado na prova do dia anterior (convite ao amigo para ir ao zoológico). A aula durou 50 minutos e todos foram orientados coletivamente quanto a importância da data, porém os demais elementos que seriam necessários para a

construção do bilhete (informações que deveriam constar) foram sendo dadas individualmente (isso acabou sendo limitado aos que foram atendidos pela professora ou pela pesquisadora, pois a mesma teve que auxiliar – as explicações dadas naquele momento referiam-se a utilização do teclado: acentuação, pontuação, etc. e sobre dicas a respeito dos dados que poderiam constar no texto: vocativo, estrutura com data, horário, local e outros detalhes, despedida, etc.). Ao voltar para sala (por volta das 08h45min) a professora fez “o calendário” onde ela perguntou sobre o dia da semana, mês, data, estação e pediu para um ajudante desenhar como estava o tempo (tudo no quadro). Em seguida, a professora Sônia ensinou a dobradura do peixinho que tem relação com o poema trabalhado no dia anterior (após o recreio) e na seqüência vistou e recolheu as tarefas enquanto todos copiaram a próxima lição de casa na agenda.

Neste dia todos voltaram do recreio por volta das 10h00min horas e os ajudantes foram para a frente dizer quem iria para o coração triste (quem não se comportou bem no recreio). Em seguida, fez-se a leitura da p. 124 do livro de Língua Portuguesa (texto sem título sobre bolinhas de gude): uma aluna leu o texto na frente para os colegas e em seguida a professora leu novamente e pediu para que todos dessem um título ao texto. Ela leu as demais atividades das páginas 125-128 que seriam tarefa de casa. Na seqüência dividiu a turma em quatro grupos e distribuiu cartolinas para que desenhassem o rio encantado (2 grupos) e o rio poluído (2 grupos). Alguns rótulos (trazidos no dia anterior pelas crianças) foram dados aos grupos dos rios poluídos para que fossem colados como lixo no cartaz. Este foi o dia de maior aproximação entre a pesquisadora e as crianças. Até mesmo a professora Sônia dirigiu-se a pesquisadora por três vezes para comentar sobre sua ajuda em sala e para comentar sobre o comportamento das crianças em geral.

Segundo ela: “É impossível ficar só observando”. Em sala a pesquisadora ajudou a aluna com síndrome de down nas orientações das tarefas de casa.

No terceiro dia de observação a tarefa após a dinâmica do calendário e chamada foi de matemática. A professora Sônia passou dois problemas no quadro envolvendo subtração e seis operações matemáticas, sendo três de soma e três de subtração.

Após o recreio, os alunos tiveram Educação Física e ao retornarem para sala, terminaram as tarefas anteriores ao recreio (matemática, sendo que alguns não haviam nem se quer copiado os enunciados dos problemas). Quem já havia terminado a tarefa proposta foi convidado a pegar livros para ler, porém até mesmo quem não havia terminado a tarefa também levantou-se para pegar livros. Infelizmente nem todos liam, apenas interessavam-se em levantar de suas cadeiras e enquanto isso, a professora corrigia algumas tarefas dos cadernos e organizava seu livro de chamada.

No quarto dia, uma terça-feira, os alunos entregaram as tarefas de casa: fichas de leitura, com observações de um livro emprestado da biblioteca na sexta-feira e que também foi devolvido neste dia e um livro de ciências. Após a chamada e calendário, todos se dirigiram à biblioteca e fizeram as devoluções e novos empréstimos de livros, retornando à sala por volta das 08h20min. Neste dia, a tarefa era continuar o livro da Branca de Neve: os alunos estavam montando um livro deste clássico infantil e a estratégia utilizada era a de copiar o que a professora passava no quadro sobre a história e desenhar o que referia-se ao texto.

Ao retornarem do recreio, todos copiaram as páginas da tarefa de casa nas agendas (tarefa do livro de matemática) e em seguida, a professora reativou a caixa de correio: alguns alunos estavam se correspondendo através de bilhetinho e a

professora propôs uma caixa de correio para que diariamente todos pudessem deixar suas correspondências que seriam entregues pela professora. Após a explicação sobre a caixa, todos copiaram mais uma página do livro da Branca de Neve e, quem ia terminando, tinha uma tarefa de matemática em folha para ser completada: o que compramos em quilos e o que compramos em metros?

No quinto dia, novamente houve aula de informática, porém desta vez a professora leu a história “O Leão e o rato”, localizada no site www.cidadedoconhecimento.org.br, o qual só pode ser explorado por professores e alunos da rede municipal de ensino de Curitiba. Após a leitura feita pela professora e acompanhada pelos alunos, todos ficaram livres para explorar os jogos no mesmo site e a professora passou por alguns alunos para verificar a leitura dos mesmos. Em sala, após a chamada e calendário, a professora Sônia distribuiu uma folha com uma cruzadinha com palavras que contém LH (agulha, repolho, rolha, ilha, piolho, milho, joelho e alho). Para cada número a ser completado havia o desenho da palavra. Após isso todos copiaram a página do livro que deveria ser feita como tarefa de casa.

As tarefas após o recreio foram as seguintes: produção de texto individual sobre a parte que mais interessou sobre a história da Branca de Neve. Esta tarefa foi feita em folha sulfite com a orientação da professora para que colocassem nome e data. Enquanto os alunos escreviam, a professora corrigiu cadernos e colou as cruzadinhas feitas antes do intervalo no mesmo. Os alunos que terminavam suas produções pegavam seus cadernos de caligrafia para treinar o traçado das letras a partir da cópia repetida de palavras isoladas (seu próprio nome, casa, escola) e ao final da aula a professora entregou os bilhetes da caixa de correio, lendo apenas os nomes do remetente e do destinatário.

No sexto dia, após a chamada e calendário, a professora Sônia propôs uma produção de texto: todos receberam os cadernos de textos e lá estavam gravuras coladas pela professora. A produção proposta já havia sido iniciada em outro momento e neste dia, todos tiveram que escrever duas páginas (havia uma figura em cada página e o conjunto de cinco figuras representava uma seqüência de ações que seriam o subsídio para a produção textual). A reescrita dinamizada em seguida desta tarefa foi desenvolvida pela regente, pela co-regente e pela pesquisadora, de forma individual. Cada aluno levava seu texto para ser reescrito com as professoras que iam tentando silabar (estratégia sugerida pela professora Sônia e seguida pela pesquisadora) as palavras que haviam sido registradas erroneamente. Não era solicitado que os alunos lessem o texto, apenas a professora tentava ler e ia corrigindo palavra por palavra, ou seja, a professora não procura conscientizar a criança sobre o que ela pretendia escrever e o que escreveu. Para esta atividade de produção e de reescrita utilizou-se cerca de duas horas e mesmo com todo esse tempo poucas frases foram produzidas (apenas quatro) e alguns alunos não completaram a proposta. Os alunos com maior dificuldade saíram da sala com a co-regente para fazer a reescrita em outro espaço.

Após o intervalo, a professora Sônia e a pesquisadora continuaram fazendo as reescritas e quem havia terminado sua produção teve algumas operações matemáticas para copiar e solucionar no caderno e por fim, houve aula de Educação Física.

No sétimo dia, após a chamada e o calendário, todos foram para a “Hora do conto” na biblioteca. Lá, duas professoras apresentaram em data-show um pouco sobre a história dos livros, pois no dia anterior havia sido o dia do livro. Após, todos

que haviam levado suas carteirinhas puderam fazer seus empréstimos. Em sala, todos copiaram as páginas da tarefa para a casa.

Após o recreio, todos receberam os cadernos de Português com o texto (mimeografado) sobre a letra R:

LETRA R

O R RIU DO RATO

_ OLHA O RABO TORTO DO RATO!

O R RIU DA RÃ.

_ OLHA A CARA DA RÃ COM RAIVA!

O R RIU DA RAPOSA.

_ OLHA A RAPOSA REBOLANDO!

AÍ O RATO, A RÃ E A RAPOSA DERAM UMA SURRA NO R.

LÁ ESTÁ O R RINDO OUTRA VEZ.

_ RÁ, RÁ, RÁ!

Todos com o texto em mãos acompanham a leitura feita pela professora Sônia, que solicitou aos alunos que pintassem as palavras que começam com a letra R e passa carimbando os cadernos de quem fez o solicitado. Em seguida, a professora solicitou que alguns alunos da sala fizessem a leitura individual em voz alta e os que se destacaram receberam estrelinhas. Após a leitura, a professora Sônia entregou as correspondências da caixa correio e leu um livrinho trazido por uma de suas alunas (conto bíblico).

Já no último dia de observação, após a rotina, a professora Sônia distribuiu o alfabeto-móvel para que todos montassem cinco palavras que comessem com R. Enquanto todos montaram as palavras, a professora passou nas mesas para corrigir

as tarefas de casa. Em seguida, a professora passou no quadro a palavra RATO e pediu que todos trocassem a primeira letra por M, P, C, B, T e G registrando-as no caderno. Ainda antes do recreio, a professora pediu que mudassem de caderno, tendo que completar a seqüência numérica de 0 a 100 no caderno de matemática.

Ao retornarem do recreio, todos receberam folhas com desenhos de frutas e verduras e tiveram que completar os nomes de cada vegetal e, em seguida recortá-los e colá-los no caderno de Português. No final da aula a professora retomou um texto do livro de ciências apenas com sua leitura e breve explicação oral.

OBSERVAÇÕES NA SALA DA PROFESSORA MONIQUE

As observações se iniciaram na turma da professora Monique em um momento de encerramento do ano letivo. Faltam alguns dias para o término das aulas.

Em relação à rotina cotidiana a professora Monique utiliza-se do quadro de chamada com crachás para fazer a chamada e oralmente pergunta: “Quem não veio hoje?” Todos respondem os nomes dos alunos que faltaram e, em seguida, ela mesma faz a contagem de quantos estão presentes e ausentes diariamente (acima do quadro de chamada tem números móveis que representam a quantidade de meninas e de meninos. De acordo com quantos ausentes, a professora muda o número – 13 meninas e 18 meninos). Ela organiza diariamente uma pauta de tarefas no canto esquerdo do quadro, com uma de legenda²⁷ que indica o que será desenvolvido durante o período. Em seguida aponta de acordo com a ordem da

²⁷ Para cada tarefa utiliza-se um desenho que representa a mesma. Por exemplo: bola para o recreio; uma maçã para o lanche; uma folha para as atividades em folha; etc.

chamada quem será o ajudante do dia e anota no quadro os nomes de quem perderá o recreio (ou parte dele) por desrespeitar algum combinado da turma. Para essa rotina a turma gasta cerca de 10 minutos até iniciar a próxima tarefa.

Para a rotina de tarefas de casa a professora Monique as envia para casa somente nas sextas-feiras, lendo o enunciado sem fazer muitas demonstrações e/ou explicações, certamente caberá aos pais ou quem estiver em casa ajudá-los na realização das mesmas.

No primeiro dia de observação a professora Monique iniciou a tarde com a chamada e apresentou a pauta do dia: 1ª tarefa em folha (desenhar o que mais marcou do vídeo “Menina bonita do laço de fita”); 2ª tarefa texto do Dia da Bandeira e desenho da Bandeira do Brasil para pintar; recreio; lanche; 3ª tarefa: mosaico da bandeira; 4ª tarefa Biblioteca. A co-regente estava em sala hoje durante a tarde toda e após distribuir as folhas sulfite para o desenho, a professora continuou uma atividade de reescrita com a turma. De acordo com o que foi observado, ela recolheu os textos dos alunos e deixou a cargo da co-regente auxiliar em sala os que demonstram maior dificuldade na escrita e os demais foram corrigidos por ela: a professora pontuou (sozinha em sua mesa) os erros ortográficos e os alunos corrigiram (em alguns casos). A estratégia de reescrita era: a professora reescrevia o texto corretamente em uma folha e o aluno copiava abaixo do seu original com o enunciado “REESCRITA”. Os desenhos foram feitos em mais ou menos vinte minutos e como havia textos para reescreverem, ninguém ficou sem tarefa até às 14h20min , quando a professora distribuiu a segunda atividade. Para esta tarefa, a professora distribuiu um desenho da Bandeira Nacional e pediu que todos a colorissem, pois era uma homenagem ao Dia da Bandeira (isso foi até a hora do recreio). Após o recreio, todos lancharam e a professora explicou a próxima tarefa

por volta das 16h00min: recortar papéis coloridos e colar em outro desenho da Bandeira, montando um mosaico. Para essa atividade alguns alunos levaram muito tempo para terminá-la e outros ainda tiveram que levá-la para concluir em casa. No horário da biblioteca, somente os que terminaram a tarefa foram fazer os empréstimos e devoluções.

No segundo dia, após a chamada e a apresentação da pauta de tarefas do dia: atividade no caderno de linguagem; Educação Física; recreio; lanche; livro de ciências; gibis. Ao entrar em sala o texto a ser trabalhado já estava registrado no quadro (a professora faz linhas no quadro todo e escreve tudo em letra caixa alta). Os cadernos foram distribuídos e o mesmo texto (mimeografado) lá estava colado e com um desenho do personagem de Maurício de Souza, Zé Vampir:

V

TEM NA VACA, NO VEADO
E NO VAMPIRO ZÉ VAMPIR.
TEM NO VERDE, NO VERMELHO
E NA VERRUGA DO VALDIR.
ESTÁ NA VARA E NO VARAL,
NO VIOLINO E NO VIOLÃO.
NO VESTIDO DA VIOLETA
ESTÁ NO VENTO E NO VULCÃO.

Após a leitura apontada da professora, todos tiveram que ler coletivamente e em seguida, aluno por aluno foi convidado a ler um verso do texto. Mesmo os alunos que ainda não lêem corretamente, foram convidados a fazer essa leitura auxiliados pela professora Monique que ia silabando cada padrão silábico que surgia como

dificuldade. Após, a professora pediu que todos enumerassem os versos do texto no caderno e pintassem o Zé Vampir. Essa tarefa de leitura durou aproximadamente meia hora e em seguida, a professora passou alguns exercícios que deveriam ser copiados e desenvolvidos no caderno de linguagem:

1. COMPLETE COM F OU V:

__ELA __UMAÇA

__ENTO __ADA

CA__ALO __IOLINO

2. JUNTE AS SÍLABAS E FORME PALAVRAS COM V NO MEIO OU NO

COMEÇO:

VA	O	VÔ	VE	NO	LA	DA	
VI	CA	A	VO	LO	U	VO	VU

3. ADIVINHE: O QUE É, O QUE É?

NOME DE MULHER, MAS SE TROCAR A 1ª LETRA VIRA ANIMAL

PERIGOSO: _____

ASSOBIA E NÃO TEM BOCA.

CORRE E NÃO TEM PÉ: _____

4. ESCREVA UMA FRASE PARA CADA DESENHO E PINTE OS CARIMBOS:

VACA: _____

VIOLÃO: _____

UVA: _____

VASO: _____

Como havia aula de Educação Física às 14h20min, ninguém conseguiu terminar de copiar as atividades. Após o lanche, todos retomaram suas tarefas (16h05min) e logo em seguida a professora começou a corrigir os exercícios no quadro (ela perguntava oralmente e alguns alunos respondiam; em seguida ela mesma completava com a resposta correta). Observou-se que muitos alunos apenas copiaram a atividade proposta e apenas os poucos que participaram oralmente haviam feito alguma tentativa em seus cadernos. Por outro lado, alguns (cerca de 9 alunos) devolveram seus cadernos sem ao menos ter copiado a tarefa proposta. A última atividade foi proposta às 16h30min e tratava-se da leitura de um texto sobre a Higiene dos olhos que era tema do livro de Ciências. Após a leitura, todos deveriam completar dois exercícios do livro e quem terminou pôde pegar gibis para ler.

No terceiro dia de observação, a professora fez a chamada brevemente e logo distribuiu os cadernos de matemática e a tarefa já estava toda no quadro. A pauta do dia era: caderno de matemática; livro de matemática; recreio; lanche; tarefa em folha. Após copiarem e resolverem as tarefas de matemática que envolviam seqüência numérica, números pares e operações com adições e subtrações simples, os alunos receberam os livros de matemática para que completassem exercícios de multiplicação e adição. Após o recreio a co-regente ficou em sala para auxiliar nas tarefas. A tarde foi da matemática e pode-se observar que quatro alunos (que ficaram o tempo todo dispersos, conversando, olhando para os lados) não conseguiram nem ao menos terminar de copiar as atividades do quadro.

No quarto dia, após a chamada e conversa breve sobre a data (primeira vez que se observou algum questionamento sobre a data: dia; mês; ano), a professora

Monique chamou atenção para a pauta do dia: livro de ciências; recreio; lanche; folha; informática; caderno de texto. O texto do livro tratava sobre a Audição e enquanto todos liam silenciosamente, a professora via as tarefas de casa (era uma terça-feira). Pode-se perceber que alguns alunos liam rapidamente ou até mesmo não liam e começavam a conversar levando a professora a ter que chamar várias vezes atenção para a leitura. Após ver os cadernos, a professora leu o texto do livro e pediu para que os alunos respondessem a algumas questões sobre o texto (que estavam no livro) oralmente e foi registrando as respostas no quadro para que todos copiassem em seguida. Percebeu-se que enquanto registrava, a professora silabava as palavras que escrevia dando ênfase na letra “s” que aparecesse no final de alguma palavra. Por volta das 14h15min, a professora leu outro texto do livro de ciências com seus alunos e novamente todos responderam algumas perguntas do texto coletiva e oralmente. Mais uma vez a professora passou as respostas no quadro, porém desta vez ela chamou atenção de algumas questões interessantes para este estudo: “Um R só fica fraquinho no meio da palavra!”; “O G pode ter som de gue”; “Vocês devem separar a palavra que não cabe toda na mesma linha com hífen”; “O som da letra U que está no QUE não aparece, mas no QUANDO sim”; “O S forte é o SS”.

Após o recreio todos receberam uma folha com figuras e palavras que deveriam ser pintadas, recortadas e coladas no caderno, associando-as corretamente: navio, vassoura, vaso, ovo, vaca, violão, avião, cavalo, pavão, vela, uva, varal. Como não houve aula de informática, pois os professores estavam terminando de digitar seus pareceres, após esta atividade, os alunos receberam uma historinha fatiada contendo três imagens em madeira. Eles deveriam montar a história em grupos, registrá-la no caderno individualmente e fazer um desenho.

Infelizmente novamente alguns alunos (cerca de 6 alunos) não completaram a tarefa proposta mesmo com o auxílio dos colegas.

No quinto dia de observação, após a chamada a professora já havia registrado a pauta no quadro e logo deu início as atividades: caderno; recreio; lanche; jogos; biblioteca. Todos receberam seus cadernos com o texto da letra X (mimeografado) e o mesmo já estava registrado no quadro:

LETRA X

ELA VEM COM O XAVECO
MAS COM A CHAVE NUNCA ESTÁ.
VEM NO MEIO DO ALEXANDRE
E NO COMEÇO DO XARÁ.

ESTÁ NA CAIXA E NO CAIXOTE
DE AMEIXA E MEXERICA.
NO PIXOTE, UM PEIXE ROXO,
O XODÓ DA TIA XANDICA.

Após a leitura apontada da professora, ela explica no quadro que a letra X pode ter quatro tipos de sons e para isso ela usa as palavras - XÍCARA (CH); TÁXI (KS); EXERCÍCIO (Z); EXPLICOU (S) – para exemplificar no quadro. Segundo a professora essa é uma “letra metida”, por isso tem quatro sons. Após essa explicação, todos lêem o texto de forma silabada e a professora Monique pede que enumerem os versos e façam a leitura individual (todos lêem um verso cada): “A professora ensina um pouquinho para vocês e só se aprende a ler, lendo” (Fala da

professora Monique). Em seguida a professora passa três exercícios e os explica para que todos os respondam:

1. ESCREVA TODAS AS PALAVRAS COM X QUE APARECEM NO TEXTO E TÊM SOM DE CH:

2. COLOQUE CADA PALAVRA NO LUGAR CERTO:

BRUXA	TEXTO	FIXO	EXAGERO
EXEMPLO	EXPERIÊNCIA	XALE	REFLEXO
XAMPU	EXERCÍCIO	SEXTA-FEIRA	TÁXI

CH	S	Z	KS

3. FAÇA UM ACRÓSTICO: (Segundo a professora eles já sabem fazer acrósticos. A explicação dada foi de escrever qualquer palavra que iniciasse com a letra referida)

X _____

A _____

V _____

E _____

C _____

O _____

Alguns alunos não terminaram novamente de copiar (os mesmos seis do dia anterior) a tarefa e não puderam brincar com os jogos trazidos pela professora

Monique às 16h15min. Somente quando todos foram convidados a ir para a Hora do Conto sobre o Natal na biblioteca, às 16h40min, todos (mesmo os que não terminaram a tarefa) puderam se envolver com a atividade proposta.

No sexto dia, após a chamada a pauta sugerida foi: livro de geografia; Educação Física; recreio; lanche; folha; gibis. O tema trabalhado no livro era sobre as quatro estações do ano. A professora pediu para que todos lessem o texto com ela e em seguida, as questões propostas no livro foram respondidas oralmente e registradas pela professora no quadro para que todos as copiassem. Uma atividade do livro que foi bem extensa e que se estendeu até as 16h30min era de pintar o calendário com uma cor para cada estação (os alunos que tinham marcar de acordo com as datas de início e término de cada estação). Após a Educação Física, recreio e lanche, os alunos terminaram de pintar o calendário e a professora apresentou no globo terrestre o que acontece nos hemisférios de modo a favorecer climas distintos na mesma época do ano, porém em regiões diferentes da Terra. Após a conclusão da demonstração da professora, os alunos receberam enfeites de Natal para pintar e quem foi terminando, pôde emprestar gibis para ler em sala. Neste dia, todos os alunos receberam uma figurinha que foi colada pela professora na mãozinha de cada um.

Já no sétimo dia de observação, havia uma estagiária em sala, porém a rotina diária foi a mesma, iniciando-se com a chamada no quadro de crachás e seguindo a pauta: livro de ciências; caderno de matemática; recreio; lanche; livro de alfabetização; livros de literatura infantil. O tema do livro de ciências era sobre o tato e a pele (todos leram o texto e responderam duas questões do livro que foram copiadas do quadro como nas outras vezes já descritas). Às 14h45min iniciou-se a tarefa de matemática: operações matemáticas envolvendo adições e subtrações

passadas no quadro e copiadas nos cadernos pelos alunos. Os (três) alunos que terminaram essa atividade receberam a 1ª tarefa (segundo a professora Monique) de caligrafia e se concentraram nessa atividade até as 16h10min (após o recreio), quando a professora fez a correção das operações no quadro. Às 16h30min foram distribuídos os livros de Alfabetização, cuja tarefa era ler um texto produzido em casa e escrever frases que contivessem as palavras: ciranda - girar; serra - trem; estrelas - voar. No finalzinho da aula os alunos puderam emprestar livros para leitura individual (um dado observado é que a professora não lê com os alunos. Ela aproveita esse tempo para organizar outras atividades para outro dia).

Finalmente, no oitavo dia de observação, um dia chuvoso e com sete alunos ausentes, após a chamada, realizou-se a tarefa no livro de ciências sem que estivesse prevista na pauta diária. O tema era cuidados com a pele: enquanto os alunos liam os textos silenciosamente, a professora recolheu algumas agendas e verificou se alguém precisava trocar de roupa, pois alguns estavam molhados. Às 13h55min, a professora lembra-se da agenda e faz a pauta no quadro: ciências; Educação Física; recreio; lanche; matemática; livros de leitura. Logo em seguida, os alunos saíram para a Educação Física e após o lanche a professora pediu a pesquisadora que dirigisse algumas tarefas do livro de ciências para ela, pois a mesma teria que se ausentar da sala. Assim, até o final da aula a professora não voltou à sala, pois estava envolvida com a digitação dos pareceres de seus alunos.

4.1.2 OBSERVAÇÕES NA ESCOLA “B”

PERMANÊNCIA

A pesquisadora teve a oportunidade de acompanhar quatro momentos de “janelas”, os quais os alunos tiveram aula de educação física e a regente ficou na sala dos professores conversando com outras colegas e organizando tarefas que foram mimeografadas e que seriam dadas aos alunos posteriormente, além de um dia de permanência, o qual foi dividido em dois momentos: o primeiro caracterizou-se pela troca de atividades e discussão sobre planejamento entre as duas regentes dos segundos anos; já no segundo momento, a professora Dalva colocou-se a disposição para a entrevista.

OBSERVAÇÕES NA SALA DA PROFESSORA DALVA

Pode-se verificar que a rotina diária desta turma inicia-se sempre com a chamada feita nome a nome pela regente e registrada em livro específico. Após, a professora passa nas mesas vistando as tarefas de casa e agendas.

No primeiro dia de aula, o primeiro horário foi com a professora de educação física. As crianças voltaram para a sala às 14h25min e após a chamada a professora solicitou que quem tivesse o alfabeto-móvel o colocasse em cima da mesa (enquanto isso ela vistou as agendas). Muitos não trouxeram o material solicitado, pois esqueceram em casa ou seus pais ainda não adquiriram (observou-se que apenas sete crianças tinham o alfabeto-móvel) e isso fez com que a professora mudasse a estratégia e não utilizasse o alfabeto. As 14h40min a professora Dalva distribuiu folhas com uma tabela a qual seria preenchida pelos alunos com o calendário do mês de março. A professora escreveu no quadro o nome do mês –

MARÇO – com a ajuda silabada e soletrada da turma: MAR-ÇO (alguns falaram MAR-SO e um aluno corrigiu após a professora dizer que não era bem assim; este disse que era com Ç). Em seguida, pergunta: Que dia é hoje? Quando acabou o mês de fevereiro? Que mês estamos? Ano? Ela desenha o calendário no quadro e preenche com o nome do mês, ano e com os dias de 1 a 4:

MARÇO						
						2008
D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4				

Enquanto os alunos completam o calendário, a professora passa olhando e diz para alguns se está errado (linha errada). Um aluno fez o número três para o lado contrário e a professora explicou que era a letra E (os alunos disseram antes e ela reforçou as diferenças). Após terminarem, às 14h55min, as crianças recebem uma tarefa que não foi concluída na sexta-feira anterior: uma folha com todas as letras do alfabeto e figuras que deveriam ser pintadas e coladas de acordo com sua inicial. Ex.: na letra Z colava-se a zebra. Por volta das 15h10min os trabalhos são guardados embaixo da mesa e todos param para lanche (neste momento a professora liga a tv em um desenho animado). Quem terminava o lanche logo pegava seu trabalho para terminá-lo e enquanto isso a professora Dalva ia colando

os calendários nos cadernos. Após o recreio, 15h45min, os alunos entram e deitam suas cabeças em cima de suas mesinhas para relaxarem ao som de uma música clássica. Após o relaxamento todos continuam a tarefa da folha. As 16h15min a professora cola alguns bilhetes nas agendas e a próxima tarefa começa às 16h20min - outra folha mimeografada com palavras incompletas:

COMPLETE COM AS VOGAIS FALTOSAS:

V__C__ V__L__ B__L__

S__L__ __V__ B__T__

C__P__ L__V__ D__D__

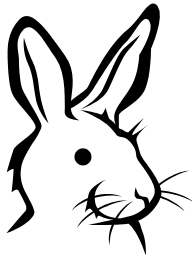
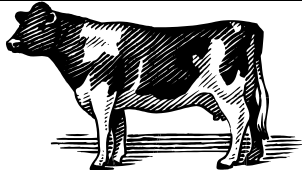
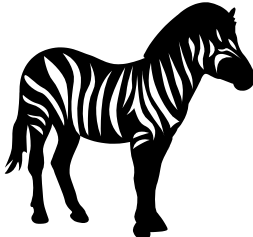
Para esta atividade a professora utilizou-se da seguinte explicação: “Complete com as vogais. Quais são as vogais?” Os alunos responderam: “A, B, C...” A professora impede a continuidade e diz: “O quê?” Uma aluna se corrige e os demais a acompanham: “A, E, I, O, U.” A professora questiona: “Quantas são?” Todos respondem: “Cinco.” A professora passa olhando e apontando os “erros” e “acertos” de mesa em mesa.

Quem foi terminando a tarefa dada recebeu da professora um mini-gibi ou um livrinho de histórias para tentar ler²⁸. Alguns tentaram e um aluno levantou-se duas vezes para trocar de material sem ter lido. A professora colocou a mesa deste aluno junto ao quadro e o impediu de continuar a leitura.

A professora auxiliou individualmente os alunos que ainda não haviam terminado a tarefa lembrando alguns padrões silábicos: VELA – VA, VE, VI, VO, VU. “Qual vogal na VELA, VE? VE?”

²⁸ A escola não possui biblioteca. Cada sala tem uma caixa com mini-gibis e livros para a leitura dos materiais dentro da escola.

As 17h15min a professora Dalva pede para que todos peguem suas agendas e ela registra no quadro a legenda²⁹ de tarefa de casa que aparece neste material. Para este dia a tarefa era numa folha mimeografada e a explicação foi a seguinte: “A lição é bem fácil. Nome e data. Qual é o primeiro bichinho? Vou achar as letrinhas embaixo e vou colar ao lado.”

A	C	Z	V	E	O
---	---	---	---	---	---

No segundo dia de observação, após o registro da chamada no livro, a professora passou nas mesas para ver as agendas e recolher as tarefas. As 13h45min a metade da turma saiu para a aula de informática e os que ficaram em sala respondem aos questionamentos da professora: “Se ontem foi dia quatro, hoje é dia? De que mês? Ano?” A primeira tarefa da tarde foi recortar de revistas letras

²⁹ Para tarefas em folha há um desenho de uma folha, para tarefas no livro, um desenho de um livro e para tarefas no caderno, um caderno está desenhado.

para formar o alfabeto e colá-las em ordem alfabética numa folha de papel sulfite. Durante a tarefa os alunos ouviram música. As 14h40min houve a troca de turma para a informática e os que chegaram tinham a mesma tarefa. As 15h10min todos guardaram as revistas embaixo das mesas para lanche e na volta do recreio, após o relaxamento, a turma toda continuou a recortar e colar letras. Essa foi uma tarefa bem longa e mesmo com a ajuda da professora a maioria não conseguiu terminá-la, pois ficavam trocando de revistas, passeando pela sala ou conversando com os colegas. As 16h55min todos guardaram as revistas e começaram a arrumar a sala, pois estava com muitos papéis no chão. Neste dia a tarefa de casa foi concluir o recorte das letras que não foi terminado em sala.

No terceiro dia, após a chamada, a professora Dalva recolheu as tarefas de casa e pediu que todos que tinham o alfabeto-móvel, colocassem-no em cima da mesa (pode-se verificar que quem não tinha esse material comprou após a solicitação da professora e apenas dois alunos ainda não tinham providenciado). Todos deveriam organizar as letras em ordem alfabética e em seguida montar seus nomes. As 14horas todas as turmas foram até o pátio para assistir uma peça educativa promovida pelo ônibus itinerante Cária Zero. Ao retornarem à sala, as 14h30min, a professora Dalva solicitou que montassem o nome do colega que mais gostava na sala e em seguida, os nomes das professoras Dalva e Viviane. As 15h10min houve uma pausa para o lanche e após o recreio e relaxamento, a professora distribuiu o livro de História a todos e comentou com a pesquisadora que só este livro veio com caixa alta. O de Português veio com letra script. Antes de orientar sobre a próxima tarefa, a professora Dalva perguntou: “Que dia é hoje? Da semana? Mês? Ano?” Voltando ao livro, a professora indicou a primeira atividade a qual referia-se a questão “O que é ser criança?” Todos colocaram seus nomes nos

livros e a turma fez a leitura coletiva do texto. Em seguida, a professora indagou: “Sobre o que estava falando o texto?” E alguns responderam que era sobre a criança. “E o que ela quer?” “Saúde, alegria, carinho.” “Agora vocês vão desenhar o que é ser criança para vocês no caderno de desenho” (16h27min). Todos copiaram a data e o enunciado escrito no quadro: O QUE É SER CRIANÇA? Após essa atividade, a professora passou a tarefa de casa na legenda do quadro: Lição das páginas 10 e 11 do livro de História.

No quarto dia de observação a professora fez a chamada, olhou as agendas e recolheu os livros com as tarefas de casa. Em seguida, solicitou que preenchessem o calendário que foi colado no caderno de matemática com as datas desde o dia quatro. Ela retoma com os alunos que só irão registrar as datas no calendário nas sextas-feiras. Após o registro do calendário, a professora retoma oralmente as palavras faladas no dia anterior sobre o que toda criança quer e as registra no quadro:

CARINHO

SAÚDE

ESCOLA

SONHAR

FELIZ

JUSTIÇA

Em uma folha sulfite, a professora pede para que coloquem a data e pergunta: “Hoje é dia? Por que ontem foi dia?” Após, explicar que quer que todos montem as palavras registradas no quadro com as letras móveis que serão utilizadas em coletivo, ou seja, algumas folhas com as letras do alfabeto foram deixadas em uma mesinha em frente ao quadro para que todos levantem-se e

peguem as letras que necessitam para montar suas palavras. Enquanto os alunos fazem essa atividade, a professora corrige as tarefas e carimba os livros com incentivos do tipo: “Você é inteligente, mas precisa melhorar!” Os alunos conseguiram concluir essa tarefa após a aula de educação física com auxílio da regente, co-regente e da pesquisadora, às 17 horas quando a professora entrega novamente os livros de História e lê o texto “Reconhecendo as diferenças”. Após a leitura, a professora comenta sobre as características físicas destacadas no texto e indica a próxima tarefa de casa, a qual seria marcar as características individuais: cor dos olhos, cabelos, pele e tipo de nariz e lábios.

Na semana seguinte, no quinto dia de observação os alunos tiveram aula de educação física e a pesquisadora ficou com a professora Dalva na sala dos professores. A professora Dalva demonstrava-se muito triste e abatida e o motivo era o falecimento de uma de suas alunas. A professora relatou que esse dia seria muito duro para ela, pois seria o primeiro dia sem a Mariana. Em sala, após visar as agendas e recolher os livros, a professora Dalva se emocionou e pediu para se retirar. A pesquisadora ficou uns instantes sozinha com as crianças e estas comentaram sobre o falecimento da Mariana. Ao retornar à sala, a professora pediu ao ajudante que distribuísse duas folhas de atividades: um coelho para ser pintado (seria a capa da pasta de atividades do bimestre) e um desenho com pontilhados e a seqüência alfabética que formaria o caminho de um coelho até sua cenoura. Após o recreio e relaxamento, a professora passou o filme “As aventuras da Páscoa baby looney toones” e enquanto o filme rodava, ela organizou as atividades e materiais da Mariana para devolver aos pais (ao ver uma foto, emocionou-se novamente e a pesquisadora também). Ela também aproveitou o tempo para corrigir e colar algumas atividades já resolvidas nos cadernos das crianças. Ao final do filme, às

16h50min a professora questiona oralmente sobre o que houve no filme e todos fazem alguns comentários. Em seguida, devem continuar a pintar os desenhos dos coelhos e, ao final da aula fez-se o calendário oral.

No sexto dia de observação, após a chamada e visto nas agendas, todos ouviram o Hino Nacional em sala e às 13h45min a primeira turma foi para a aula de informática. No quadro, a professora registra a data e pergunta: “Ontem foi dia? Hoje é?” Em seguida, entrega uma folha com uma seqüência de imagens e a letra da música “Coelhinho da Páscoa”. Coloca um cd com a música com uma letra diferente da que está na folha, todos cantam acompanhando o que ouvem e dançam duas vezes, depois pintam os desenhos da folha. As 14h30min troca-se a turma e repete-se a mesma dinâmica com a música. Após o recreio e relaxamento, a professora distribui outra folha com atividades sobre um rótulo de BIS:

- 1) Cada um ganha um BIS, come e cola o rótulo na folha.
- 2) A professora escreve BIS no quadro e pergunta: “Quantas letras? Quantas consoantes?”
- 3) Observe o rótulo, desenhe e escreva o produto a que este rótulo se refere: CHOCOLATE. Para escrever esta palavra pode-se verificar as seguintes tentativas individuais: SOCOLATE, XOCOLATE, OAE, CHOCOLATE. Após verificar que todos fizeram suas tentativas, a professora registra a palavra corretamente no quadro e cada criança faz suas correções, apagando tudo e copiando o que a professora escreveu.
- 4) Desenhe outros tipos de doces que começam como BIS:
- 5) Cruzadinha com desenhos de doces que são feitos com chocolate.

Ao final da tarde, às 16h50min a professora distribui outra atividade em folha que deverá ser concluída em casa: as crianças deveriam incluir uma letra H após a

letra L nas palavras dadas (exemplo: GALO – GALHO) e na segunda atividade da folha deveriam completar com L ou LH as palavras dadas – FOLHAGEM, BRILHO, BILHETE, ESPELHO, OLHINHOS, COLHEITA, AGULHA, FOLHINHA, JOELHO - e ao final desenhar o animal símbolo da Páscoa.

No sétimo dia, após a chamada e visto nas agendas, a professora fez a correção da tarefa de casa no quadro com a ajuda das crianças e às 14 horas todos foram para a aula de musicoterapia (inclusive a professora Dalva e a pesquisadora). Neste período a co-regente ficou em sala organizando algumas atividades. Ao retornarem à sala, as crianças copiaram do quadro o nome da escola e a data nos cadernos de linguagem. A primeira tarefa sugerida era de colar as palavras que foram completadas anteriormente com L ou LH (esta tarefa se estendeu até o final da tarde, pois muitos ficaram muito tempo copiando o cabeçalho e o enunciado da atividade. Ao final da tarde, a professora Dalva criou um caderno de anotações, o qual funcionaria da seguinte forma: após três anotações chama-se o responsável na escola para conversar sobre o comportamento da criança. A tarefa de casa deste dia era completar os exercícios 1 e 2 do livro de História, página 5 (não houve explicação sobre esta tarefa).

Finalmente, no último dia de observação, após a chamada e visto nas agendas, a professora retoma a tarefa de casa e indica a próxima atividade: escrever o que você tem de diferente em relação ao colega que desenhou no livro e o que tem de parecido. Ainda no livro, descobrir as marcas de nascença e registrar em que partes do corpo elas estão. Após solucionar essas atividades, as crianças deveriam tentar ler o texto da página seguinte do mesmo livro – um poema. Enquanto isso, a professora Dalva e sua co-regente passam nas mesas para ver quem consegue ler individualmente e ajudam quem não consegue: “Tem que juntar

de dois em dois. As vezes precisa de mais, mas quase sempre é com dois.” Dizia a professora Dalva ajudando uma menina que não conseguia fazer nem ao menos uma tentativa de leitura. Enquanto as professoras ajudavam alguns os demais ficavam conversando. Em seguida, às 14h20min, a professora e os alunos que conseguiram ler fazem a leitura coletiva. Na seqüência, todos deveriam resolver um caça-palavras que estava no livro após o poema. Após o recreio houve aula de educação física e ao retornarem à sala retomaram-se as atividades do livro: escrever suas características dentre as qualidades que aparecem no poema. No final da tarde, às 16h55min a professora fez a leitura do texto “O direito de ser diferente” e expôs alguns comentários sobre o tratamento que as crianças têm umas com as outras em sala. Lembrou das vezes em que todos ignoravam a Mariana e que agora ela não volta mais para que pudessem rever suas atitudes. Após essa conversa, fez o “jogo do silêncio”, o qual escolhe-se um aluno para escrever o nome no quadro e este deve escolher outro bem quieto para desenhar algo que escreva-se com a mesma inicial do nome.

4.1.3 Observações na escola “C”

PERMANÊNCIA

Na referida escola a pesquisadora teve a oportunidade de participar apenas de uma permanência das duas professoras participantes deste estudo, pois durante as “janelas” ambas estavam em reunião com as pedagogas. Observou-se que durante a permanência outras professoras estavam em conselho de classe com uma

das pedagogas e que posteriormente seria feito o mesmo com as professoras Juliana e Paula. Durante a permanência, ambas estavam organizando uma pasta com atividades dos alunos que seriam mostradas durante o conselho de classe, além disso, nesta mesma pasta havia fichas de acompanhamento de leitura e escrita de cada aluno. Como havia somente uma pedagoga fazendo os conselhos de classe, não deu tempo de concluir o que estava programado e as professoras Juliana e Paula aproveitaram o tempo que restou para organizar os cadernos de planejamento – diários de classe – com atividades comuns e que foram trazidas como sugestão pela professora Juliana.

OBSERVAÇÕES NA SALA DA PROFESSORA JULIANA

A rotina diária desta turma inicia-se sempre com o calendário que caracteriza-se como um cartaz pendurado na parede ao lado do quadro e que vai sendo pintado pelas crianças - de acordo com a ordem alfabética dos nomes - com cores que correspondem a como está o tempo no dia em questão. A professora pergunta aos alunos quem deve vir pintar e quem virá escrever o número (algarismo e por extenso) que corresponde à data. Após essa dinâmica do calendário, a professora passa nas mesas para olhar as agendas e as tarefas de casa (ela passa corrigindo individualmente, revisando com cada criança o que fez de errado e/ou incompleto).

No primeiro dia de observação, durante a rotina do calendário, a professora indagou aos alunos sobre quem viria primeiro: LEANDRO ou LILIAM? “Quem será?” Todos respondem que é o LEANDRO. “Por que? Por causa do A, E, I, O, U ou por

causa do A, B, C, D, E...?” Todos são unânimes em dizer que é por causa do A, B, C, D, E... As 7h40min, a professora Juliana verifica as atividades e agendas e dá estrelinhas a todos, pois ninguém deixou de fazer a tarefa de casa. Em seguida, pediu para que colocassem a data no caderno de tarefas de casa³⁰ e distribuiu uma folhinha de papel com algumas operações que deveriam ser coladas no mesmo. Para esta atividade a explicação foi a seguinte: “Hoje a tarefa é continhas. Contas de mais. Vocês não podem esquecer de armar as contas antes de colocar os resultados.” Registrou uma das contas da folha na sua forma armada e indicou que era daquele jeito para serem feitas as demais. Em seguida, recapitulou a história dos números oralmente e apresentou um novo texto no flip Sharp:

O HOMEM DA CAVERNA

ELE COMIA CARNE DE ANIMAIS, FRUTOS, RAÍZES.

VESTIA PELES DE ANIMAIS QUE CAÇAVA.

ELE FAZIA DESENHOS NA PAREDE DA CAVERNA.

FOI O CAMINHO DA ESCRITA.

Para este texto a professora fez inicialmente a leitura apontada (primeiro silabando e depois lendo as palavras completas com maior fluência; na sílaba CA a professora Juliana perguntou por que não se escrevia com K e algumas crianças responderam que o K só é usado em nomes) e em seguida, disse aos alunos que o homem da caverna havia mandado papéis e carvão para que todos desenhassem algo como ele fazia em seu tempo. Às 8h15min os alunos terminaram seus desenhos e colaram-nos no caderno de português, no qual a professora também solicitou que colocassem a data. Às 8h25min alguns alunos foram à frente para mostrar e falar sobre o que havia desenhado. Às 8h38min a professora Juliana virou

³⁰ Trata-se de um caderno de linguagem que serve para as tarefas de todas as disciplinas, inclusive matemática. A professora comentou que foi algo combinado com os pais para facilitar a organização das crianças quanto ao hábito de fazer as tarefas de casa.

o flip Sharp e chamou José ao quadro para escrever CAVERNA e ele registrou KFARLA. A professora ajudou na reescrita da seguinte forma: “Vamos lá, José! Como se faz o CA? É o C com o A. Agora o VER? Primeiro o V da VACA com E e depois o /rrr.../ E agora o N com A.” Ela foi falando e ajudando nos registros, pois o garoto parecia não saber quais eram as letras faladas pela professora. “Quantas sílabas tem?” “CA, VER, NA?” Em seguida chamou uma menina ao quadro: “Vanessa, escreva animais.” A garota registrou ANIMAIS com a letra S para o lado contrário. “Vamos apagar para ficar bonito?” Diz a professora Juliana e a menina muda o S na posição correta. “Ana escreva HOMEM.” O registro da menina foi OEL e a professora sugere: “Vamos escrever bonitinho? Sabe que o H é uma letra metida, ela se mete em frente de quem ela quer. H tem som? Então colocamos o H mais o O. Agora M com E e no final o /m/. Colem a boca para dizer /m/. É M ou N?” A professora fechou bem a boca e forçou o som para que todos percebessem a letra M. Logo, a menina registrou a palavra homem completa no quadro corretamente e a professora chamou um menino: “Escreva OVELHA. Vamos bater palmas para ver quantas sílabas tem?” O menino escreve corretamente a palavra solicitada. Outro menino vem ao quadro e este deve escrever a palavra PEIXES (assim o faz). Às 8h50min a professora Juliana propõe um “ditadinho” para ver se todos “aprenderam mesmo”. Com o texto a mostra, a professora pede que todos escrevam as palavras uma embaixo da outra na seqüência que ela ditar: “Caverna. CA VER NA. Vou repetir, olhem bem a boca da profe: CA VER NA. Agora, animais. A NI MAIS. Outra, ovelha. O VE LHA. Frutos. FRU TOS.” Neste momento a professora percebe que o texto está a mostra e o vira para a parede. “E a última: parede. PA RE DE.” A professora termina o ditado das cinco palavras e lembra que esqueceram de contar quantos meninos e quantas meninas vieram neste dia. Pergunta aos alunos, que

contam e ela registra no quadro fazendo uma soma para mostrar o total de alunos da sala. Em seguida, passa dando estrelinhas nos cadernos e escrevendo corretamente ao lado das palavras que foram escritas incorretamente (enquanto isso, os demais conversam). Após o lanche, todos devem fazer a devolução dos livros que são emprestados em sala³¹ pela professora para leitura em casa. Isso ocorre de duas a três vezes na semana, segundo a professora. Após o recreio, às 9h45min, a professora Juliana colocou um cd com a música do alfabeto e depois de cantarem duas vezes, os alunos receberam uma atividade em folha, a qual deveria ser completada a seqüência alfabética com as letras que faltavam (havia um desenho nesta folha que também teve que ser pintado). Às 10horas a professora corrigiu no quadro a tarefa, chamando um aluno para completar o exercício. Às 10h10min ouviu-se a música Alfabeto da Eliana e a folha da atividade foi colada no caderno. Após ouvirem a música, a professora fez o registro do nome da música no flip sharp junto com as crianças e escreveu todas as letras do alfabeto. Ela solicitou a todos que falassem as palavras que apareciam na música que possuíam as iniciais da seqüência alfabética, porém isso foi feito através de mímica (uma criança ia à frente e fazia a mímica para que outros descobrissem e quem acertava escrevia a palavra no flip Sharp; primeiro escreviam no quadro e depois passavam corretamente no cartaz – quem acertou ganhou estrelinha na mão):

AVIÃO

BELISCÃO

CAMINHÃO

DEDO

E

³¹ A escola tem o Farol do Saber que é uma biblioteca padrão que existe em apenas algumas escolas municipais de Curitiba. Mesmo assim, o cesto de livros funciona na sala da professora Juliana, pois os alunos já se habituaram a esta estratégia.

FOCA

GATO

H

ÍNDIO

Às 10h50min parou a atividade na letra I e recolheu os cadernos ao som da música novamente. Em seguida, leu aos alunos a segunda parte da história de Romeu e Julieta. Segundo a professora Juliana, ela costuma fazer esse tipo de leitura diariamente, deixando sempre certo suspense entre as partes lidas para que o interesse e a curiosidade se afluem. Para esta dinâmica, a professora retoma a leitura desde o início e quando chega a parte em questão todos ficam ansiosos para saber o que vem pela frente. Ela lê duas páginas e pára. Diz que hoje todos irão levar a Julieta para casa: são distribuídas folhas brancas que são dobradas ao meio. A professora passa cola colorida amarela e dobra a folha novamente para que fique o desenho abstrato de uma borboleta que é finalizada pelas crianças que fazem as anteninhas. Segundo a professora Juliana, as crianças farão um teatrinho sobre esse conto. Uma menina vem ao quadro e escreve Julieta, a borboleta amarela e os demais copiam em suas folhas para levarem para casa. Neste dia todos ganharam figurinhas nas mãos.

No segundo dia de observação, após a rotina do calendário e da contagem de meninos e meninas, a professora co-regente entrou em sala e ministrou sua aula³² (a professora Juliana ficou ao fundo da sala organizando algumas atividades e auxiliou em alguns momentos). A professora relembra de uma história já contada anteriormente e inicia a leitura de uma nova – A aventura das letras - após alguns comentários orais. A tarefa que se segue foi de copiar em folha pautada o título da

³² Esta aula não será descrita detalhadamente, pois a professora co-regente não é participante desta pesquisa, logo não se obteve a autorização da mesma para destacar sua prática.

história, escrever alfabeto e registrar coletivamente algumas palavras: BOLA; FIGO; GATO; LIMONADA; JABUTI; SAPO; MATA; PIPA; ROUPA; UVA. Ao final colou-se no caderno a atividade feita em folha. Após o recreio, a professora corrigiu no quadro as operações que foram dadas para casa no dia anterior. Os alunos usam os dedos para resolver e apenas um de cada vez vai ao quadro para armar a operação e apresentar o resultado. Às 10h15min uma parte da turma vai para a aula de informática e os demais ficam em sala e recebem um mini-quadro de giz para registrar os números de um a nove. Durante esses registros, a professora passa nas mesas e corrige os erros, apagando e fazendo o certo ou pegando na mão de quem não consegue (os erros referem-se à direção do traçado correto dos números). Às 10h45min todos podem desenhar o que quiserem. Em seguida, trocam-se os grupos e os que vieram da informática fazem a mesma atividade até o final da aula.

No terceiro de observação, após a rotina do calendário e da contagem dos alunos, a professora passou a tarefa de casa no quadro. Para que todos se localizem no caderno, ela passa nas mesas e marca com um x a linha onde devem iniciar a cópia.

1. TREINO DA LEITURA:

CAVERNA – HOMEM – ANIMAIS

ALFABETO – BOLA – LIMONADA

2. COMPLETAR O QUADRO COM AS LETRAS QUE FALTAM: (essa atividade foi dada em uma folhinha e colada pela professora)

Ao terminarem a organização da tarefa de casa, todos receberam os livros de Língua Portuguesa e às 8h20min saíram para a aula de educação física e a professora foi discutir seu planejamento com as pedagogas. Após o recreio, 9h45min todos iniciaram a leitura do texto A,B,C que estava no livro didático. Primeiramente,

um aluno lê uma parte e depois a professora repete com fluência e após cinco alunos participarem dessa dinâmica de leitura a professora indica onde aparecem rimas no texto e pergunta o significado de algumas palavras que estão no texto: BIBELÔ; BALACOBACO; CACACUA; CUÍCA; DESMAZELO; DARDO; ERMO – como as crianças não sabiam o significado das palavras, a professora Juliana sugere que se busque no dicionário explicando que para encontrar as palavras deve-se seguir a seqüência alfabética que consta neste livro. Apenas balacobaco e cacacua não constavam no dicionário e a professora explicou que isso ocorreu porque foram palavras inventadas pelo autor do texto. Com isso, sugeriu que todos criassem palavras usando o alfabeto-móvel que foram registradas no quadro para que todos copiassem. Às 10h10min a professora passa nas mesas para ver se todos estão fazendo corretamente e alguns alunos estão conversando e brincando nesse momento, pois já terminaram. O próximo exercício do livro didático era responder se conheciam as palavras novas e a resposta foi escrita pela professora no quadro. Em seguida, todos deveriam escrever palavras que iniciem com K, W e Y. Quem não sabia, a professora e alguns colegas ditaram as letras ou mostravam no alfabeto (da parede) para que a resposta fosse dada. Algumas questões do livro foram respondidas na seqüência: Qual a primeira letra do alfabeto? E a última? E qual a penúltima? Pinte a inicial dos nomes: ALICE; BERALDO; CARLOS; DIEGO. Enquanto todos faziam suas tentativas de resposta, a professora Juliana passava nas mesas para conferir as tarefas. Às 11horas um aluno recolheu os livros e a professora colou as fichas de conceito³³ nas agendas.

O quarto dia de observou iniciou-se com a mesma rotina, porém hoje a professora organizou as mesas em duplas. Inicialmente a professora distribui as

³³ É uma ficha que se divide em conceitos para a realização das atividades e para o comportamento.

tarefas de casa (folha com uma atividade sobre formas geométricas) e em seguida pede a atenção de todos com as palmas: “Quem me ouve bate uma palma. Bate duas. Bate três.” Ela comenta com todos que a partir de quarta-feira todos deverão escrever seu nome, nome da escola e data no caderno no início da aula. Oralmente ela relembra as letras do alfabeto e a aula de sexta-feira. Distribui uma folha com um poema e registra-o no quadro:

TENHO UM NOME QUE É SÓ MEU
VOU ESCREVER PARA VOCÊ VER,
DEPOIS VOCÊ ME MOSTRA O SEU,
E NÃO VAMOS MAIS ESQUECER.

Após o registro, faz a leitura apontada, primeiramente silabando e depois junta e repete. Chama todos os alunos para escreverem seus nomes no quadro e alguns fazem a leitura dos nomes dos colegas. Às 8h20min todos devem escolher três nomes para escrever e desenhar no caderno. A professora passou nas mesas para vistar as tarefas às 8h35min e percebeu que alguns não haviam terminado e após dez minutos escreve no quadro a palavra MEU e as letras T, L, D e S para que as crianças, usando o alfabeto-móvel montem novas palavras trocando a inicial da palavra MEU pelas letras dadas e depois fazer o registro no caderno (tarefa em duplas). Nesta atividade a professora teve que auxiliar algumas duplas e após solicitou que alguns alunos fossem fazer seus registros no quadro e a eles deu figurinhas. Após o recreio, distribui os crachás (feitos com caixas de creme dental) para que todos registrem seus nomes completos. A turma faz a organização da ordem alfabética dos nomes com o auxílio da professora que explica com detalhes como proceder nos casos cujas iniciais são as mesmas: “Temos que ver a segunda letra e seguir a ordem alfabética de novo.” Após esse trabalho extenso com a

organização dos nomes, a tarefa do livro didático era para organizar os nomes dos personagens em ordem alfabética: MARIO – ANE – JAIR – CARLOS – JOSÉ – MAURO – TAÍS – FELIPE. Para esta tarefa a professora e a pesquisadora tiveram que ajudar todos os alunos na conferência e término da tarefa. Às 11 horas todos guardaram seus materiais e fizeram a devolução dos livros de literatura emprestados na semana anterior e às 11h15min retoma a leitura da história de Romeu e Julieta, iniciando novamente o texto. Ao chegar à parte que já havia sido lida na aula anterior, a professora pede para que um aluno escreva ROMEU no quadro e questiona a todos: “O que será que vai acontecer com a Julieta?” Alguns alunos arriscam palpites e dizem que ela irá visitar as rosas ou que ela vai para o canteiro das borboletas amarelas ou no canteiro branco (tudo que vai sendo falado é registrado pela professora no quadro com a ajuda das crianças na silabação das palavras). A professora lê mais um pedaço da história e deixa apenas o final para o próximo dia (todos ficam muito curiosos com o desfecho da história).

Já no quinto de observação, termina-se a rotina inicial e ao voltar as tarefas de casa, a professora sublinha os erros e escreve corretamente ao lado. Logo, escreve no quadro o nome da escola, a data e aluno para que todos copiem no caderno de tarefas de casa (passa marcando com x a linha para início) e distribui uma folha com a lição: Ligue os desenhos que começam com a mesma letra. Às 8h05min distribui uma folha com a letra da música “Gente tem sobrenome” e coloca o cd com a música para todos ouvirem duas vezes: na primeira ouviu-se direto e na segunda, fez-se pausas para que todos colocassem os nomes dos substantivos que faltavam na letra da folha: CASA; JARDIM; FLORES; ROSA, CAMÉLIA; JASMIM; BOLA; BONECA; PATINS; BOLO; PUDIM. Para esta atividade foram chamados alguns alunos ao quadro e os demais acabavam copiando as palavras e na

seqüência os desenhos foram pintados enquanto a música tocava pela terceira vez. Às 9 horas foram distribuídas tiras com os nomes completos de todos e após o recreio deveriam copiar do quadro (abaixo da letra da música colada no caderno): TODAS AS PESSOAS TÊM NOME E SOBRENOME, AGORA É A SUA VEZ. REGISTRE SEU NOME COMPLETO. A professora colou os nomes das tiras no crachá de caixinha e todos copiaram os mesmos no caderno. Em seguida, todos foram à frente para apresentar seus nomes completos. A professora pediu para que todos fizessem uma pesquisa com os pais sobre a origem dos sobrenomes. Às 10h30min duas alunas recolhem os cadernos (quatro ainda não terminaram) e a professora passa dando estrelinhas à caneta nas mãos das crianças, para que em seguida, retome a história de Romeu e Julieta (a professora leu desde o início novamente e agora a pausa é quase para o final decisivo). Todos receberam uma folha para desenhar o que acham que irá acontecer no final da história e prometeu-se um presente para quem acertar o desfecho. Quem foi terminando o desenho veio até a mesa da professora Juliana para fazer o empréstimo de um livro de literatura.

No sexto dia novamente a co-regente ministrou sua aula, agora relembrou a última história e trabalhando com as sílabas da palavra coelho e coelhinho. Fez algumas operações matemáticas a partir da idéia da Páscoa e ovos de chocolate que poderiam ser ganhos nesta data pelas crianças. Após o recreio, a professora Juliana passou o nome da escola, data e aluno no quadro para ser copiado no caderno de tarefas de casa e distribuiu a folha de tarefa: Pesquisar a história dos nomes; Pintar as letras do nome e registrá-lo. Qual é a primeira letra? E a última? Às 10h15min a primeira turma sai para a informática e os demais ficam em sala para escrever cinco nomes de elementos que aparecem na imagem (folha trazida pela

professora), para que depois seja feita a reescrita³⁴ das mesmas. A partir da figura de um coelho, as crianças deveriam produzir um texto – nesta atividade, a professora passa nas mesas e vai perguntando: “O que você está vendo? E agora? Você tem que tentar.” Quando os grupos mudam a atividade também muda. Para este segundo grupo são dadas apenas figuras para que eles registrem os nomes das mesmas (segundo a professora Juliana essa foi uma orientação do núcleo – trabalhar apenas com palavras no início do processo).

No sétimo dia, a professora iniciou a manhã recolhendo as autorizações para o passeio do dia seguinte ao Bosque Alemão e realizou a rotina do calendário e contagem dos alunos. As mesas ainda estavam arrumadas em duplas e a professora pediu para que voltassem aos lugares individuais por causa do barulho. Novamente todos copiaram do quadro o nome da escola, a data e seus nomes completos e colaram a tarefa de casa: Ligue as formas até o objeto que tem a mesma forma (para esta tarefa a professora explicou brevemente quais eram os objetos e leu o enunciado). Pediu que alguns alunos lessem a história de seus nomes em voz alta para os colegas. Às 8h45min a professora distribuiu uma folha com a figura da Magali escondida de um coelho e perguntou: “Dá para fazer uma história? O que precisa primeiro? Um título. E cada um vai escrever o seu do seu jeito. O título vai na primeira linha.” Como este texto não iria para o portfólio, a professora permitiu que a pesquisadora ajudasse nas produções. Após o recreio havia alunos que ainda não tinham terminado e a professora, a pesquisadora e alguns alunos que já até pintado o desenho foram ajudar os mesmos. Às 10h06min a professora pediu que todos guardassem seus materiais e prestassem atenção no

³⁴ Segundo a professora, a reescrita será feita somente na outra semana e acontece individualmente: ela escreve a idéia do aluno embaixo após ele dizer o que quis escrever e na reescrita ela retoma silabando. Para os que apresentam apenas erros de ortografia e de estrutura textual, apenas sublinham-se os erros e a própria criança busca se auto-corriger.

quadro: “Faremos um texto coletivo. Primeiro precisamos de um título.” Alguns falaram os seus e escolheu-se A armadilha. Para registrar a professora silaba e as crianças dão idéias e soletram para ela. “Para começar tem que deixar um espacinho chamado espaçamento de parágrafo. É só medir com um dedinho. Eu vou pintar para mostrar, mas não se pinta. UM DIA A MAGALI ESTAVA COM MUITA (tem som de N, mas só tem o l) FOME, ENTÃO (olhe como faz o EN; olhem para minha boca) ELA PREPAROU UMA ARMADILHA (para quem?) PARA O COELHO DA PÁSCOA. (cabe aqui o PÁS? Então escrevo aqui e coloco um tracinho e escrevo o resto embaixo. O que ela fez para preparar a armadilha?) ELA JOGOU CENOURAS (para quê?) PARA ATRAIR O COELHO E FICOU ESCONDIDA ATRÁS DA CERCA. QUANDO O COELHO FOI PASSAR, ELA PEGOU OS OVOS. O COELHO CHOROU MUITO E A MAGALI FICOU ARREPENDIDA E DEVOLVEU OS OVOS. (quem são os autores da história?) AUTORES 2ª A.” Após a produção coletiva, todos copiaram o texto em uma folha para anexá-lo à produção individual. Enquanto isso, a professora veio até a pesquisadora para dizer que não trabalharia com parágrafos, pois era algo muito complicado para eles e que eles aprenderiam na 2ª série. Faltando alguns minutos para o sinal de saída, a professora conta o final da história de Romeu e Julieta.

No último dia de observação, a pesquisadora acompanhou a turma no passeio ao Bosque Alemão. Lá as duas turmas passearam pelo parque e a professora da outra turma leu a história de João e Maria que está na trilha e após o lanche todos ouviram uma história na casa da bruxa. Ao voltarem à escola a professora fez uma reescrita individual ao pedido da pesquisadora. Tratava-se de um texto que foi produzido a partir de figuras sobre higiene. A aluna chamada deveria fazer uma reestruturação em seu texto. A professora retoma o que foi escrito

perguntando à aluna. Quando a menina escrevia algo emendado, a professora apagava e falava para separar. Nas palavras incorretas ortograficamente, a professora silabava e a menina registrava conforme o som era pronunciado. Observaram-se apenas as incorreções ortográficas e não estruturais do texto.

OBSERVAÇÕES NA SALA DA PROFESSORA PAULA

A rotina da sala da professora Paula inicia-se cotidianamente com o registro da chamada em livro próprio e em seguida, faz-se o trabalho com o calendário que está localizado atrás da porta da sala, ao lado do quadro negro. A professora sempre pergunta o que fizeram no dia anterior quando se trata da segunda-feira e questiona: “Se ontem foi domingo, hoje é?” Nos demais dias da semana a pergunta muda: “Ontem foi dia? E hoje é dia?” Tem-se uma legenda para cada dia da semana que foi estipulada no início das aulas pela turma. Cada criança tem o seu calendário individual também, porém o mesmo estava em atraso na chegada da pesquisadora em sala e foi retomado no primeiro dia de observação. Neste calendário individual todos marcam como está o tempo no dia através de desenho e registram os dias nas lacunas em branco. Em seguida, a professora passa nas mesas e vista as agendas e tarefas de casa, corrigindo os possíveis erros.

No primeiro dia de observação, após as atividades de rotina cotidiana, às 8h30min, a metade da turma sai para a aula de informática e os demais ficam em sala. A professora Paula distribui folhas de papel para que escrevam com giz algumas palavras. Ela colou um coração de figurinha para indicar o sentido da escrita (da esquerda para a direita) e solicitou que escrevessem primeiro o nome

completo (poderia ser copiado dos crachás), depois o nome da escola é copiado do quadro e a professora passa auxiliando nas mesas silabando e enfatizando os sons dos padrões silábicos. Por fim, a professora registra seu próprio nome no quadro e as crianças a auxiliam silabando e fazem a cópia na folha individual. Após o recreio, a mesma atividade é indicada para a parte da turma que estava na informática e às 10h20min, com a turma toda em sala, a professora começa a relembrar os textos que foram trabalhados no caderno de português - CADERNO e NOME: “Hoje veremos o texto sobre o sobrenome. O que é sobrenome?” Algumas crianças comentam e falam seus nomes completos e aqueles que não sabem, a professora fala por eles. A professora registra o nome da escola, a data, aluno e o nome dela para que todos copiem no caderno antes e colar a letra da música. Para o nome da escola o tamanho das letras eram os mesmos, mas no nome da professora as iniciais eram maiores que as demais letras. A professora distribuiu folhas com a letra da música “Gente tem sobrenome” e pediu para que as crianças colocassem os nomes dos desenhos junto com ela (ela leu a letra da música e colocou o cd uma vez para que todos ouvissem a música). No quadro, a professora registrou três palavras silabando com três crianças que a ajudavam e a partir da quarta palavra ela chamava um aluno para escrever no quadro. Uma criança escreveu CAMLA ao invés de CAMÉLIA e a professora apagou o final da palavra e silabou junto com a criança que estava com ela. Uma aluna disse que boneca tinha acento e a professora questionou a turma se ela tinha razão ou não, colocando em votação e a maioria disse que não tinha. Então a professora disse que não tinha mesmo e não disse o porquê disso.

No segundo dia de observação, após a rotina do calendário e chamada, a professora retomou o texto sobre sobrenome e distribuiu as folhas para que

escrevessem os nomes das duas figuras que faltavam: “Como se escreve BOLO?” As crianças ditam e a professora registra no quadro para que todos copiem na folha. “Qual é o outro desenho? PUDIM? Como a gente escreve pudim? P com U e como é o DI? DI? D com? I, mas eu não quero PUDI, quero PUDIM?” Crianças ditam todas as letras e a professora registra no quadro. Ouve-se o cd mais duas vezes e a professora questiona: “Bolo tem sobrenome? Comidinha tem sobrenome? Bicho tem sobrenome? E a gente?” Após, distribui os cadernos e cola no quadro a primeira parte do texto escrito em um cartaz:

GENTE TEM SOBRENOME

TODAS AS COISAS TÊM NOME

CASA, JANELA E JARDIM

COISAS NÃO TÊM SOBRENOME

MAS A GENTE SIM.

TODAS AS FLORES TÊM NOME

ROSA, CAMÉLIA E JASMIM

FLORES NÃO TÊM SOBRENOME

MAS A GENTE SIM.

Todas as crianças ganham a mesma parte do texto digitada e colam em seus cadernos. Às 8h37min a professora faz a leitura apontada, depois com fluência e pergunta quais as palavras que tem som parecido no texto? Dois alunos respondem e ela marca no cartaz: NOME - SOBRENOME. “Está rimando? A Eliane disse que tem mais palavras que rimam. Quais são elas?” Uma criança diz que GENTE e NOME rimam e a professora diz que não, mas que JARDIM rima com SIM e JASMIM. “Agora vocês vão pular uma linha no caderno e colocar número 1

(percebeu-se que a cada enunciado as crianças auxiliam no registram silabando com a professora). Vão deixar um espacinho e vão colocar a perguntinha. Estão vendo que eu estou deixando um espaço entre as palavras? Quando termina a palavra eu deixo um espaço.”

1) O QUE RIMA?

“Quando as palavras têm o som parecido no final, elas estão rimando. Por exemplo, NOME e SOBRENOME. As outras vocês terão que achar.” Em poucos instantes, a professora decidiu indicar outras palavras que rimam: JARDIM – SIM; JASMIM – SIM. Após o recreio ela pede que pulem uma linha e escrevam o número dois:

2) DESCUBRA OUTRAS PALAVRAS:

A professora distribui tiras com a palavra SOBRENOME e pergunta: “Sobrenome começa com que letra? Depois vem o que?” Registra a palavra no quadro e diz: “Se eu tirar o BRE e o ME, que palavra ficou? Isso mesmo, sono. Vamos pintar as letras que formam essa palavra.” A professora Paula passa olhando como cada um fez a tarefa e pede que escrevam a palavra SONO embaixo da tirinha que foi colocada no caderno. “O que é SONO?” Alguns explicam. “Então, ao lado da palavra SONO vocês vão desenhar alguém com sono.” Às 10h15min pergunta quem descobriu outras palavras e aparecem as palavras: NÓ; NOME; SOBRE; RÉ. A dinâmica se repete com todas essas palavras e ao final da aula, às 11h15min distribui a tarefa de casa e explica que devem fazer agrupamentos de quantidades até dez (havia vinte e cinco desenhos diversos e as crianças teriam que enlaçar grupos de dez desenhos cada).

No terceiro dia de observação, após as atividades rotineiras, faz a leitura apontada e silabada do texto que está no cartaz. Depois lê com fluência e pergunta

se existem rimas no texto e onde estão rimando. Em seguida, a professora registra as palavras que descobriram a partir de SOBRENOME, marca a quantidade de sílabas da mesma e pergunta: “Como termina SOBRENOME? Qual a última sílaba de SOBRENOME?” Após muita conversa sobre o que já havia sido feito no dia anterior, a professora registra o exercício número três no quadro:

3) OUTRAS PALAVRAS QUE TERMINAM COM ME:

Após o recreio, as crianças foram para a educação física e ao retornarem a professora registra no quadro as palavras COME, DORME e SOME. Às 10h55min escreve no quadro a tarefa de casa para ser copiada: ESCREVA DUAS RIMAS – explica oralmente que devem escrever duas palavras que terminem com o som parecido.

No quarto dia de observação, a aula iniciou-se com a rotina e a co-regente ministrou sua aula (registrou no quadro todas as famílias silábicas possíveis com a ajuda das crianças e fez um treino oral; após isso montou com as crianças diversas palavras com as famílias silábicas registradas no quadro). Durante a aula, a professora Paula ficou ao fundo da sala organizando umas atividades e comentou com a pesquisadora que geralmente ela fica com os que têm maiores dificuldades e que naquele dia tinha que mostrar algumas coisas para a pedagoga. Às 9 horas ela passou nas mesas para ajudar quem ainda não tinha terminado de copiar as palavras do quadro (ela passou indicando as palavras que faltavam). Após o recreio, a professora Paula distribuiu as agendas e os cadernos de português e solicita que todos copiem a data e pulem uma linha para copiarem o enunciado da tarefa:

4) TROQUE A PRIMEIRA LETRA:

Para esta atividade a professora distribuiu tiras com a palavra SOBRE e questionou: “Qual é a 1ª letra? A 1ª letra é S e a sílaba é SO. Agora vocês vão pintar

a 1ª letra de cor diferente. Quem já pintou, pula uma linha e cola.” Às 10h42min pede para que todos coloquem a data no caderno de tarefa de casa e copiem a tarefa:

COLOQUE EM ORDEM ALFABÉTICA:

ERIC – SANDRA – HENRIQUE – BRUNO – CAMILA

A explicação para esta lição foi a seguinte: “Vejam a primeira letra de cada nome e olhem a ordem do alfabeto. Qual é a ordem? A, B, C... Qual nome vem primeiro?” Às 11h15min houve o momento cívico com o Hino Nacional na quadra com todas as turmas reunidas.

No quinto dia de observação, após ver as agendas e recolher os livros que foram levados para serem encapados pelas mães, a professora Paula passou de mesa em mesa para corrigir as tarefas de casa. Às 8h05min ela entregou os calendários individuais e pediu que todos dividissem dois quadros da última linha para que caibam os dois últimos dias do mês e segue às 8h15min para o calendário coletivo. Às 8h35min a professora relembra a palavra trabalhada no dia anterior – SOBRE – e a registra no quadro. Logo em seguida, a primeira turma sai para a aula de informática e no mesmo momento a professora Paula troca de atividade: “Então, pessoal. Vocês lembram do projeto que nós vamos trabalhar? Sou criança: brinco, canto, leio e também aprendo. Hoje eu trouxe para vocês o mascote do projeto e ele tem uma pergunta para vocês: E aí, crianças, como somos?” Neste momento só estão presentes seis alunos em sala e a professora os instiga a falar características do corpo de cada um: cor dos olhos, cabelos, do que gostam e do que não gostam. Às 8h55min ela distribui um pedaço de papel pautado e pede para que todos escrevam como são e sobre o que gostam e o que não gostam. Um aluno diz que não sabe escrever e a professora responde: “Vocês estão aqui para aprender, nem a professora sabe tudo, então é para escrever como vocês conseguirem. Coloquem

a data e pulem uma linha. Copiem a pergunta do mascote e escrevam como conseguirem.” Durante a produção, uma aluna pergunta como é se escreve banho e a professora diz que para /bã/ tem que juntar: “B com O fica? B com E? B com A? Podes ser /BÃ/. E o NHO? Você lembra da letra intrometida que a co-regente ensinou a vocês?” Então, a professora registra no quadro a palavra inteira e volta ao fundo da sala, onde um aluno está a aguardando para fazer a tarefa com sua ajuda. Ela vai ditando a ele o que escrever: “Eu gosto. O que você escreveu aí? Você falou que gosta do quê? Eu gosto de pular...” Após o garoto registrar algo ela pede para que ele leia o que escreveu: “Gosto de brincar com meu coelho e dar ração e alface para ele” (Rodrigo). Depois de o garoto ler, a professora registrou embaixo a frase na forma ortográfica correta. Às 9h15min o outro grupo volta da aula de informática e somente após o recreio retomou-se a mesma atividade com este grupo. Após a escrita, todos se dirigem ao fundo da sala para que a professora escreva suas idéias embaixo de seus registros (para isso fazem uma fila). Às 10h50mins voltam para a tarefa do caderno com a palavra SOBRE. A professora questiona: “Se eu colocar a letra B no lugar do S fica? BOBRE é uma palavra? Então não dá para por o B. E se eu colocar a letra C fica? O que é COBRE? Cobre é uma palavrinha nova? Então, pulem uma linha e escrevam COBRE e ao lado desenhem o que ela significa.” Após indicar a atividade, a professora Paula passa nas mesas e vai acompanhando o que cada fez. Repete-se a mesma dinâmica com as letras D, G, J e L e um aluno diz que dá para fazer a mesma troca com a letra P, porque ficará POBRE e a professora agradece a ajuda e parabeniza-o. Em seguida, pede para que a turma também dê outras sugestões e as crianças indicam as letras M, L e N. A professora vai formando as palavras com as letras sugeridas, sempre perguntando se o que ficou é uma palavra ou não. Ao chegar na palavra NOBRE, ela percebe que nem

todos concordam que a palavra realmente exista, então pede a uma aluna para que procure no dicionário. Às 11h15min, a menina encontra a palavra, mas diz que não consegue fazer a leitura, então a professora lê o significado e em seguida, entrega mais três livros que serão levados para que sejam encapados.

No sexto dia de observação a professora iniciou a aula com a rotina do calendário, vistou as agendas e recolheu os livros. Após, pediu que todos copiassem o cabeçalho no caderno de matemática. A atividade do dia teve como título a seguinte proposta: “Cada nó feito é igual a uma unidade”. Esta frase foi lida pela professora primeiramente da forma apontada, depois todos leram juntos com a professora apontando as palavras de forma silabada (após só as meninas fazem a mesma leitura duas vezes e em seguida, só os meninos mais duas vezes). Ao terminar a leitura coletiva, a professora distribuiu pedaços de barbantes a todos, que deveriam fazer nós com o mesmo e colar no caderno quando terminarem. A professora passou colando os barbantes nos cadernos de todos e na sequência colou um pedaço bem pequeno de papel com o nome do ALAN escrito. Ela pediu para que o Alan dissesse quantos nós fez e solicitou que todos pintassem a quantidade falada pelo colega nos quadradinhos ao lado do papel que foi colado. A mesma dinâmica de colagem dos nomes pela professora e a pintura dos quadradinhos perpetuou-se até o final da aula e teve continuidade no dia seguinte, pois não deu tempo de fazer com todos os nomes da sala.

No sétimo dia, após vistar as agendas e corrigir as tarefas de casa (escrever por extenso os nomes dos números de zero a dez), a professora pediu para que todos copiassem o cabeçalho, indicando os espaçamentos entre cada palavra. A tarefa do dia anterior seguiu-se até às 11 horas da manhã, após a aula de educação física e neste momento a professora iniciou uma explicação sobre dezenas: “Se eu

tenho dez corações, eu tenho uma dezena.” Ela fez dez nós em um pedaço de barbante e diz a mesma coisa e logo distribui uma tarefa de casa mimeografada cujo objetivo era completar as seqüências de desenhos até formar uma dezena (havia cinco laranjas e três cachos de uvas).

No último dia de observação a co-regente ficou na sala até o recreio e ficou fazendo reescritas com alguns alunos no fundo da sala enquanto a professora dava início às atividades do dia. Após as atividades de rotina ela pediu que todos copiassem o cabeçalho no caderno de matemática e sugeriu algumas adições a partir da atividade dos nós: “Quantos nós teremos se somarmos os do ALAN com o do BRUNO?” Fez o desenho dos quadrinhos no quadro e abaixo a adição simples com o resultado:

$$\begin{array}{c}
 \boxed{} \boxed{} \boxed{} \boxed{} + \boxed{} \boxed{} \\
 4 \qquad \qquad \qquad + \qquad \qquad \qquad 2 \qquad = \qquad 6
 \end{array}$$

Nesta soma, a professora lembrou os nomes dos sinais que apareceram e ressaltou que na soma deve-se contar tudo, juntar e às 9h50min sugeriu mais três somas com os nós feitos por mais seis alunos. Às 10h40min ela passou olhando quem havia terminado e a espera até a próxima tarefa seguiu-se com conversas e brincadeiras pela sala até as 11horas quando a professora pediu que copiassem o cabeçalho no caderno de tarefas de casa e deu outra tarefa mimeografada sobre dezenas (pintar agrupamentos de dez em dez bolinhas e responder: quantas dezenas? Quantas unidades? Quantas bolas?). Às 11h15min um garoto pede para cantar uma música na frente dos colegas e em seguida, inicia-se o jogo do silêncio (enquanto isso a professora chama uma aluna para conversar no fundo da sala).

4.2 ENTREVISTAS

Conforme já esclarecido no item 3.4 deste texto, as entrevistas foram realizadas com as professoras individualmente e de forma que elas pudessem expor suas impressões pessoais sobre a alfabetização sabendo que seus discursos seriam analisados e comparados com a prática já demonstrada durante as observações.

Para melhor evidenciar os aspectos levantados durante as entrevistas, fez-se a divisão do conteúdo em cinco grandes temas para que esses dados sejam apresentados da maneira mais didática possível. A seguir, seguem-se os temas em destaque.

4.2.1 Formação e capacitação

Em relação a formação inicial, as professoras Sônia, Monique, Dalva e Juliana cursaram o magistério em nível médio. A professora Paula não comentou sobre essa questão, logo não se sabe se ela fez ou não o Magistério em nível médio. Somente a professora Dalva fez cursos de especialização em nível médio (em Deficiência Mental e em Educação Infantil). Quanto a graduação e especialização em nível *lato sensu*, as professoras Sônia, Dalva e Juliana cursaram o Normal Superior, sendo que a segunda especializou-se em “Educação Infantil” e a terceira em “Educação Especial”. Somente a professora Sônia não fez uma especialização ainda, porém ela pretende fazer na área de Educação Especial, sobre Inclusão. Já a professora Paula fez o curso de Pedagogia e especializou-se em “Modalidades de Intervenção no processo de Aprendizagem” e a professora

Monique cursou Letras e fez a especialização em “Ensino e Aprendizagem da Língua”.

Em relação à base teórica oferecida na formação inicial a favor do profissional enquanto alfabetizador, as respostas foram bastante aproximadas, pois todas dizem que tiveram uma base teórica relativamente boa no que diz respeito ao geral do curso que optaram na graduação, porém somente com a prática é que elas dizem estar ganhando mais fundamento para poder evoluir enquanto alfabetizadoras. A professora Sônia afirma que teve apenas uma disciplina de Alfabetização e que esperava mais sugestões de conteúdos para se trabalhar e o que teve foram discussões sobre a postura do professor:

“Na graduação tinha alfabetização, mas não foi assim. Eu não aprendi assim, conteúdos para trabalhar em sala de aula. Eles ensinaram mais assim, como o professor deve agir, a postura do professor; na verdade conteúdos para trabalhar em sala, eu não aprendi” (Professora Sônia).

Já a professora Monique coloca que aprendeu muitas teorias, mas que a didática ficou a desejar durante a graduação. Ela afirma que foi na especialização que conseguiu ter mais contato com questões voltadas à alfabetização e que contribuíram bastante para sua prática:

“Em linhas gerais, no curso de graduação a gente vê muito pouco, nada praticamente, a gente trabalha português, a área de didática eu acho muito fraca muito deficiente, na época que eu me formei, agora deve ter tido alguma alteração da grade, mas eu tinha disciplinas educacionais só no final do curso, eu já parto da idéia que se você vai ser professor desde o início você deve ter práticas didáticas e não no final, tinha colegas meus da faculdade que chegava ao final e diziam ‘não é isso que eu quero’, porque eles não tinham o mínimo de vocação nem de interesse em sala o curso para eles foi muito infeliz. Na minha pós sim, eu vi um pouco mais de alfabetização, a gente trabalhou muitas questões fonológicas, fonéticas nós tivemos disciplinas mais voltadas para os pequeninhos, vimos desenhos infantis, coisas que estavam mais voltadas para minha sala de aula, para a alfabetização que era o que eu mesmo gostava, porque na licenciatura não” (Professora Monique).

Já as professoras Dalva e Juliana disseram que a prática de estágio as levou a um crescimento significativo e isso gerou o encantamento pela alfabetização:

“O curso Normal Superior proporcionou um bom embasamento teórico e ofereceu material atualizado, porém o que me deu base para a prática foi O estágio obrigatório do Magistério” (Professora Juliana).

A professora Paula diz que a fundamentação sobre alfabetização poderia ser mais aprofundada e que *“o fundamental para o crescimento enquanto alfabetizador é a prática.”*

Com relação à formação continuada, as cinco colocaram que procuram participar dos cursos ofertados pela mantenedora e que no mais recente elas tiveram várias discussões sobre um material elaborado pela secretaria da educação e que serviria de subsídio para encaminhamentos, bem como para atualização teórica. A professora Dalva foi a única a criticar a elaboração deste curso comum a todas. Ela confessou que não concluiu o curso por desinteresse: *“Ah, aquilo foi muito difícil de suportar. [...] Eu acho que foi mal elaborado por elas, simplesmente colocar tudo num retro-projetor e elas ficarem lendo lá. [...] eu tirei licença e não terminei o curso.”* Porém quando questionada se o mesmo curso foi desinteressante a todos os participantes a professora foi incisiva em dizer que certamente não, pois existem pessoas iniciantes na rede municipal e que estas sim precisam de orientação e que para os que têm mais tempo como ela, dever-se-ia planejar algo inovador. A opinião das demais sobre esse curso foi unânime: todas gostaram e acharam muito proveitoso, porém a professora Monique, cuja experiência em alfabetização é maior, colocou que este seria um curso bem mais interessante para os iniciantes. Ela acha que valeu a pena, pois retomou algumas questões importantes, mas certamente deve ter sido muito melhor para quem está começando. Ela afirma ainda que a

maioria dos professores que estão com turmas de alfabetização são novos (afirmação que não se pode usar na escola B, pois segundo a professora Dalva, quem atua com turmas de alfabetização são sempre as mais experientes e não as novatas), pois a preferência dos mais antigos é por turmas de crianças mais independentes, ou seja, que já saibam ler e escrever. Ela diz que a 1ª etapa dá mais trabalho e talvez muitos estejam acomodados e, por isso, não gostam de assumir essas turmas:

“Eu acho assim, é o curso fundamental para quem está iniciando, porque as noções que foram dadas são noções para início de carreira, porque tira muito as dúvidas da gente, coisas que você vem fazendo, que você não está bem certa, se é o certo de fazer ou não, questão do trabalho fonológico, tem gente que diz: ‘meu Deus, som’; mas tem que relacionar também, tudo isso é legal, mas é uma coisa que eu já sabia, eu entendo a prefeitura fazer isso, porque a gente tem sempre uma leva nova de professores, e o que acontece nas escolas que eu acho muito interessante, normalmente são os professores novos da rede que pegam as turmas de alfabetização, eu acho isso uma pena” (Professora Monique).

4.2.2 Magistério e experiências pessoais

Quanto à opção pelo magistério, a professora Sônia diz que, como morava no interior, ela não tinha muitas opções e que o magistério foi uma boa escolha, pois ela adora crianças. A professora Monique diz que buscou o magistério no intuito de poder ou ser professora ou ensinar bem aos filhos. Ela não se arrependeu da escolha, pois logo que terminou o magistério, passou num concurso e já começou a atuar:

“Eu não sei te definir bem o que me levou, assim uma coisa, talvez seja um conjunto de fatores, eu sempre tive uma idéia muito firme de família, eu fui para o magistério, bom se eu não for ser professora eu vou ensinar bem meus filhos, vou cuidar bem

da família, então vou fazer magistério, aí fiz o concurso passei, quando eu comecei a fazer meus estágios, eu vi que realmente eu gostava daquilo, eu gostava de estar em contato com criança, eu gostava de estar ali vendo tendo retorno, porque é tão automático, você dá e você já recebe, é muito legal esse trabalho assim de retorno com criança” (Professora Monique).

Já a professora Dalva colocou que optou pelo magistério, primeiramente por sua mãe já ser professora e depois fez um teste vocacional e este demonstrou a docência como seu melhor perfil. A professora Juliana disse que sempre admirou o trabalho com a Educação Infantil e que o desejo de atuar no Ensino Fundamental surgiu mais tarde, quando ingressou na Rede Municipal:

“Optei pelo magistério, porque sempre admirei o trabalho com a Educação Infantil. Sempre me senti mais a vontade em trabalhar com as turmas do antigo Pré-III, o resultado é mais prazeroso. Mais tarde surgiu o interesse pelo Ensino Fundamental, mas ainda assim, pelo Ciclo I” (Professora Juliana).

Por fim, a professora Paula afirmou apenas que optou pela educação por seu grande amor pela área. Segundo ela, a educação é algo que pode ser trabalhado em todos os lugares e é imprescindível para qualquer pessoa de qualquer idade: *“É uma troca muito grande, pois você enquanto educador também está aprendendo o tempo todo com o conhecimento dos seus alunos.”*

Em relação às experiências das participantes pode-se verificar que estas perpassam por várias áreas do conhecimento, sendo que o que varia é o tempo de atuação na alfabetização. A professora Sônia disse que atuou vários anos com Etapa Inicial, antigo pré (ela está no magistério desde 1994). Já a professora Monique atua como professora desde 1996 e atende turmas de alfabetização de 1999 até hoje, mesmo ministrando aulas de Língua Portuguesa para adolescentes no período da manhã, ela não largou mais da alfabetização. Isso é justificado por ela com a seguinte fala: *“É na alfabetização que você vê a coisa acontecer [...] na*

alfabetização você dá pra ela a construção dos conceitos, ajuda a criança a construir a leitura a escrita, eu acho que isso que é o mais legal. Eu acho que é onde eu vejo acontecer melhor o meu trabalho, onde reflete melhor o meu trabalho”.

A professora Dalva disse que atuou por cerca de quatro anos em classes especiais da rede estadual e mais dois na rede municipal. Após esse período, ela começou a atuar em turmas de alfabetização (das séries iniciais) e nunca mais as deixou. Já a professora Juliana afirmou ter sete anos de experiência enquanto docente, sendo que cinco destes são em turmas de alfabetização e os demais com turmas de Educação Infantil. A professora Paula apresentou-se como a menos experiente do grupo de participantes deste estudo, pois tem apenas três anos de experiência na rede particular atuando na Educação infantil e este é seu segundo ano na rede municipal (2008 é o primeiro ano enquanto regente de uma turma de alfabetização).

4.2.3 Planejamento e avaliação

Quanto a questão de planejamento o consenso surgiu em se tratando do momento das permanências³⁵. A escola A (assim como todas as demais escolas municipais) possibilita aos professores das 1ª Etapas do Ciclo I ou 2º ano, que reúnem-se as segundas-feiras (observou-se que na escola C o dia de permanência desta etapa acontece na terça-feira) junto com as respectivas co-regentes para organizarem o planejamento semanal. Nas três escolas a organização dos conteúdos se dá de forma semestral e os demais encaminhamentos acontecem de

³⁵ Momento em que os professores estão fora de sala durante as quatro horas do período. A periodicidade é semanal.

acordo com as necessidades de cada turma. Todas as professoras deste estudo disseram que trocam experiências e atividades com suas colegas de permanência, porém a organização varia de turma para turma. Segundo elas, essa troca acontece em alguns momentos, pois nem sempre todas estão juntas devido a cursos e outras questões mais burocráticas da própria escola. A única professora que disse planejar geralmente tudo em casa foi a Juliana, porém mesmo assim a mesma afirmou que também troca experiências com sua colega de etapa:

“Como na escola que atuo o trabalho é realizado através de Projetos, fica mais fácil se organizar. Geralmente planejo tudo em casa, pesquisando o que posso trabalhar na internet, em livros, materiais que tenho, depois levo este material para a escola que é onde troco idéias com a minha colega de trabalho. Lá, selecionamos os materiais que achamos importantes, organizamos os mesmos que serão utilizados e fazemos o registro no caderno diário” (Professora Juliana).

A atuação das equipes pedagógicas também foi lembrada nesta questão. Na opinião das cinco participantes é muito importante contar com mais esse apoio na hora de planejar, porém as questões burocráticas das escolas, bem como outras atribuições que competem ao pedagogo acabam o privando de estar em todos os momentos de planejamento dos professores. Todas as professoras entrevistadas dizem que este acompanhamento é esporádico, pois as mesmas também têm muitas reuniões fora da escola, atendem pais, e nem sempre estão disponíveis para estudar nas permanências, mas sempre se colocam a disposição e acompanham na medida do possível (quando o professor solicita ao pedagogo algum acompanhamento ou reunião com responsáveis pelas crianças). A professora Monique diz que sente falta de acompanhamentos mais efetivos por parte da equipe pedagógica, pois ela acredita que quando há parceria, os resultados são melhores:

“Temos outra pedagoga que não trabalhava com alfabetização, ela nos dá o atendimento necessário, mas muito mais a questão da orientação do que da questão pedagógica; o suporte pedagógico agora a gente não tem por essas questões, dessa troca de pedagoga, dessa falta de experiência da pedagoga. Uma excelente boa vontade está sempre pronta para ajudar, só que a gente acaba trocando uma com a outra - eu e a outra professora, do que recorrendo ao pedagógico” (Professora Monique).

Com relação a utilização do livro didático dentro da ação pedagógica planejada pelas participantes pode-se perceber que este recurso é visto como um meio e não um fim. Segundo professora Monique a utilização do livro didático é mais como um apoio e as atividades vão sendo programadas diariamente (ela comentou que chega mais cedo todos os dias, observa onde parou, pontua e/ou marca os conteúdos já trabalhados e que foram listados em seu diário e dá seqüência nas atividades sem descrevê-las no mesmo diário).

As cinco professoras dizem que desenvolveram projetos (Escola & Universidade³⁶) referentes à alfabetização durante o ano de 2007, porém as que atuam na escola C também afirmam que a metodologia desta instituição é baseada na pedagogia de projetos e que estes acontecem durante o ano todo, independente de remuneração. A mantenedora dispõe de bolsas que são pagas a muitos professores que apresentam projetos inovadores e que passam por uma seleção maior. Assim, esse estímulo faz com que a prática aperfeiçoe-se cada vez mais. Discutiu-se com a professora Monique sobre o fato de alguns professores pensarem nesses projetos de forma isolada. Ela concorda que, infelizmente, muitos não conseguem inserir seus trabalhos de forma interdisciplinar como deveriam. Alguns param seus conteúdos para trabalhar com o projeto de forma estanque. As

³⁶ Trata-se de uma parceria entre a Secretaria Municipal da Educação e as instituições de ensino superior de Curitiba. Estes projetos podem ser desenvolvidos por professores e pedagogos da carreira do magistério municipal que trabalham nas unidades da rede municipal de ensino de Curitiba. Eles são avaliados por comissão específica e os aprovados recebem uma bolsa para auxiliar na sua efetivação. A duração é de aproximadamente quatro meses (2º semestre).

participantes em questão colocaram que seus projetos contribuem bastante para o avanço na aprendizagem de seus alunos e que estes não são desenvolvidos a parte de seus conteúdos.

Outro tema comentado referiu-se à prática de se dar o mesmo encaminhamento a todos. A professora Monique argumentou que não consegue organizar tarefas diferentes e que, por isso ela acaba privilegiando os que têm mais dificuldades. Segundo ela isso é feito para que não se excluam estes alunos, mas ao mesmo tempo ela acaba excluindo os que estão num processo mais avançado, pois estes terminam as tarefas e ficam esperando que os demais terminem algo que para eles é assunto dominado e desinteressante. Mesmo com o auxílio da co-regente ela não garante essa diversidade na prática, pois este atendimento também não é garantido devido aos problemas de troca de professores e faltas de funcionários.

A professora Sônia colocou que traz atividades diferenciadas para a Liz, mas lembra que esta, quando percebe estar com uma tarefa diferente, desanima e recusa-se a fazer. Os alunos mais ágeis acabam sendo ajudantes dos mais lentos em sala e isso, na visão da professora Sônia, é algo positivo no caso de não se ter a garantia da co-regência diária:

“Eu, na medida do possível, tenho dado mais atenção a esses alunos, eu sempre tenho aqueles alunos que terminam antes, então eu peço para eles ajudarem esses que têm mais dificuldades, e eles adoram” (Professora Sônia).

As professoras Paula e Dalva deixam claro que tem consciência da necessidade de se propor um encaminhamento diferenciado que atenda as reais demandas que cada aluno tem pontualmente, porém a professora Paula disse que diagnosticou isso, mas as ações ainda não se efetivaram. Já a professora Dalva diz que sente “pena” dos que estão em um nível mais adiantado, porém ela acha difícil

para o professor elaborar e desenvolver uma ação pedagógica diferenciada que atenda as individualidades constantemente: *“Eu concordo com você que eles deveriam ser atendidos também, mas daí eu jogo demais aqui e os outros ficam ou jogo menos ali e esses ficam. É difícil a gente rebolar com essa onda das diferenças.”* Ela ainda confessa que *“a gente, infelizmente, acaba nivelando por baixo mesmo”* (Professora Dalva).

Sobre o processo de avaliação nas escolas, as participantes dizem que este acontece continuamente. A partir da observação em sala durante a realização das atividades propostas, bem como através da realização de provas bimestrais (isso acontece nas escolas A e C), pode-se verificar os progressos dos alunos. Após isso, as professoras elaboram um parecer semestral descritivo com conceitos e relatos dos professores de todas as áreas que são assinados pelos pais no final de cada período. No final do ano, elas também redigem um parecer mais amplo para cada criança, de modo a fornecer ao futuro professor deste aluno características que o auxiliarão no diagnóstico da turma no próximo ano. A professora Sônia colocou que os pais não levam os pareceres para casa, mas ela sente a necessidade deles quererem levar algo. Ela disse que no ano passado elaborou uma espécie de boletim bem simplificado e entregou aos pais, porém outra questão é a falta de entendimento de certos pais. Muitos lêem os pareceres, levam os boletins e antes de irem embora acabam perguntando diretamente à professora como estão seus filhos:

“Esse parecer descritivo eu acho que é melhor, porque aquele parecer com os conceitos, tem pai que não lê. O pai assina, e pergunta: ‘Onde que eu tenho que assinar’, daí assina e pronto. Porque eles querem na verdade conversar com a professora, que a professora diga como é que eles (os filhos) estão” (Professora Sônia).

Em relação aos avanços das turmas, as professoras Sônia e Monique dizem que houve grande índice de avanços na aprendizagem de seus alunos (análise de fim de ano), mas que ainda tem alguns alunos com muita dificuldade na leitura e na escrita e que certamente com o tempo (mais um ano no ciclo sem pensar em reprovação, pois isto não acontece na 1ª Etapa) eles a superarão. Apenas alguns alunos que já estão sendo acompanhados (uma aluna portadora da síndrome de Down da professora Sônia e dois alunos da professora Monique: um nascido prematuro e outro muito apático e desatento em sala) são apontados como casos com necessidades mais específicas e especializadas, porém todos só têm avaliação pediátrica e ainda aguardam para serem avaliados por uma instituição especializada em dificuldades de aprendizagem.

Na análise de início de ano feita nas escolas B e C, o relato das professoras sobre os avanços de seus alunos é bastante animador. A professora Dalva diz que sua turma ficará boa. Ela questionou muito o fato de não ter seguido com a mesma turma que estava no ano anterior (uma vez que as turmas não ficaram intactas de um ano para o outro), pois agora ela tem que *“educar aqueles que não foram educados”* e isso faz com que ela tenha que retomar questões como até o ato de manter-se sentado na cadeira ou usar a agenda adequadamente com os alunos que vieram este ano para sua turma. Mesmo assim, ela acredita que houveram grandes avanços na aprendizagem da leitura e da escrita de maneira geral. As turmas da escola C são menores em relação as demais observadas e isso foi citado como aspecto positivo pelas duas participantes desta instituição. Segundo as professoras suas turmas são pequenas e participativas, no entanto demonstram níveis bem diferenciados. Um aspecto bem positivo, citado pela professora Juliana é que dos seus vinte e um alunos, nove já iniciaram o ano lendo:

“O avanço dos alunos é feito através da participação das atividades diárias e de avaliações bimestrais (prova e teste de leitura). A turma que leciono é pequena, participativa, mas com diferentes níveis de aprendizagem. A turma é bastante tranqüila e com poucos problemas de comportamento. Um ponto positivo que observo é que iniciamos o ano com 9 crianças lendo fluentemente e mais algumas pausadamente” (Professora Juliana).

4.2.4 Alfabetização: processo, metodologias, etc.

Segundo a professora Sônia o mais importante para se garantir um processo eficiente é ter um bom vínculo com a turma. Essa garantia, segundo ela, é dada pelo respeito dos combinados (segundo ela, são regras que foram estabelecidas em conjunto no início do ano) feitos no início do ano. Apesar disso, ela se caracteriza como “dura” e muito rígida (ela diz que é bastante exigente com seus alunos e não permite que estes se dispersem com facilidade) em sala, mas ao mesmo tempo maleável em relação a novas metodologias, porém também afirma que trabalha utilizando-se de estratégias mais tradicionais:

“Olha, eu acho que sou bem rígida na sala de aula, até me questiono porque eu acho que sou bem “dura”, se você não impor limites, eles acabam tomando conta” (Professora Sônia).

A professora Sônia comentou que trabalhou no início com as letras do alfabeto, utilizou textos variados e também não descarta e nem descartou o trabalho com as famílias silábicas e os sons que as letras fazem. A estratégia chamada por ela de “mais tradicional” ainda é utilizada com os que estão em níveis mais elementares do processo de aquisição da linguagem escrita. Esta professora dá importância à idade e relaciona a imaturidade cronológica com o não-aprendizado.

Já a professora Monique acredita que a idade não influencia diretamente. O importante são os estímulos que são ofertados a criança. O que é primordial para o início do trabalho na alfabetização é que a criança compreenda e saiba utilizar-se do sentido dos “sinais e símbolos” para depois se chegar ao trabalho propriamente dito com as letras. Ela acredita que, mesmo que esses conceitos sejam trabalhados em uma etapa anterior, existe a necessidade de se retomar no início do ano. A professora Monique também coloca-se aberta para as novas metodologias, mas diz que todos têm sempre uma linha metodológica mestra e que esta jamais muda, pode sim ser aperfeiçoada. O importante para ela é que se faça uma interpretação adequada do que se apresenta como inovação e não se descarte o que de bom se tem em perspectivas “velhas” que demonstram bons resultados. A única coisa que foi apontada pela professora Monique como dificuldade no início do processo de alfabetização é a falta de bagagem³⁷ trazida pela criança. Ao ver dela, isso acaba prejudicando, pois se a criança não desenvolveu habilidades mínimas, como segurar um lápis, por exemplo, ela levará mais tempo para iniciar o processo, pois terá primeiro que superar essa dificuldade:

No discurso a professora Dalva o que fica evidente é que a mudança para nove anos de Ensino Fundamental foi boa, porém que não se deve exigir que o aluno leia e escreva no primeiro ano. Deve-se trabalhar neste momento com a coordenação motora, lateralidade, cores e iniciar a alfabetização a partir de palavras de seu cotidiano, como seu nome, rótulos, logomarcas, etc. A professora Dalva disse que o fator idade faz diferença no processo de alfabetização, porém ela acredita que

³⁷ Segundo a professora Monique essa falta de bagagem refere-se a falta de alguns aspectos considerados por ela elementares no início do processo, tais como: coordenação motora suficientemente desenvolvida para pegar ao lápis, contato com materiais escritos em casa: “[...] quando a criança vem um pouco nua, sem trabalho motor, isso atrapalha um pouco. Quando ela vem de um lar sem muito estímulo para a leitura também atrapalha, porque ela não vê necessidade em ler e escrever, mas via de regra as crianças são facilmente motivadas à leitura”.

a criança não deve ser cobrada prematuramente para que futuramente não apareçam dificuldades de fases que foram queimadas, segundo ela. Quanto a sua metodologia, ela afirma que vai modificando sua postura de acordo com os resultados que consegue. Quando ela tenta algo que não surtiu o efeito esperado, ela descarta e passa a usar outra estratégia:

“A gente vai experimentar, eu pelo menos experimento. Se der certo, você acaba incorporando à sua prática. Se não deu certo, simplesmente você descarta” (Professora Dalva).

Já nas respostas das professoras da escola C fica evidente que a idade que parece ser a melhor para se iniciar o processo de alfabetização é seis anos, ou seja, a partir do primeiro ano. Para a professora Juliana, é importante que se crie um vínculo com a criança, antes de tudo, para que desperte nela o interesse pelo aprendizado da leitura e da escrita. O trabalho da co-regente no processo de ensino/aprendizagem da linguagem escrita é caracterizado por essa professora como fundamental, sem pensar em apenas resgatar os alunos que têm dificuldades, tirando-os de sala. Ao contrário, *“não devemos apenas tentar recuperar a minoria, mas também apostar na maioria” (Professora Juliana)*. A questão metodológica para a professora Juliana é vista como algo que deve ser adequado às necessidades do aluno. Ela acredita que deve-se utilizar atividades lúdicas, porém não e deve deixar de lado o tradicional. A professora Paula ainda acrescentou que o planejamento do alfabetizador deve ser flexível e que não se deve seguir uma metodologia única, pois a diversidade em sala é constante:

“Acho que em termos de metodologia não existe uma única, eu posso estar usando uma que esteja funcionando hoje com alguns alunos, mas pode ser que amanhã essa mesma metodologia não seja tão eficiente com outra turma, existem perfis e

necessidades diferentes, daí a necessidade de um encaminhamento flexível que se ajuste as necessidades daquele aluno naquele momento” (Professora Paula).

4.2.5 Alfabetização x letramento

A distinção entre a alfabetização e o letramento não aparece no discurso da professora Monique, pois esta afirma que ambos os conceitos dizem respeito a um mesmo propósito: formar leitores que saibam ler, compreender e escrever corretamente. Isso também ficou evidente na fala da professora Sônia, pois ela coloca que seus objetivos são de formar leitores, que tenham na leitura uma atividade prazerosa e sem obrigatoriedade. Que a leitura seja levada para a vida sem coação.

A professora Monique aponta a importância da decodificação no processo de alfabetização, mas diz que não é só esse fator que garante o letramento da criança. Ela cita a importância da ampliação do vocabulário como um destes fatores que também contribuem para o letramento:

“Para mim alfabetização é ser leitor. Saber ler e escrever tudo, com interpretação inclusive, para mim se lê está interpretando. Mas eu acho que para você chegar nesse patamar para escrita e para leitura e com toda a compreensão de linhas e entrelinhas, além das linhas, ela precisa passar pelo processo inicial de decodificação. Eu não consigo falar de alfabetização, como sei que tem gente que consegue, sem passar pela decodificação, eu ainda não consegui” (Professora Monique).

No discurso da professora Sônia aparece a relevante importância da leitura no processo de alfabetização, porém outra percepção que se tem na fala das cinco professoras entrevistadas é que o objetivo da alfabetização não se esgota em um ano e que enquanto processo ela deve ter continuidade nos anos seguintes.

Na fala da professora Dalva a pesquisadora pode sentir certo constrangimento em não saber conceituar teoricamente, nem tampouco exemplificar o que seria alfabetização e letramento. A professora disse apenas que não sabia ao certo definir os conceitos, mas que sabe que ambos são processos distintos, porém não acontecem separados. Ela disse que esses dois conceitos referiam-se ao início do conhecimento da leitura e da escrita:

“O conhecimento da leitura e da escrita. Eu acho que os processos não são separados. Eu acho que eles vão se complementar” (Professora Dalva).

Já nos discursos das professoras da escola C apresentaram-se conceitos de letramento e de aquisição da linguagem escrita como pontos distintos, porém para a professora Paula ambos devem acontecer concomitantemente, ou seja, deve-se “alfabetizar letrando”. Ela justifica sua resposta exemplificando que: *“Hoje em dia vemos a dificuldade das pessoas em argumentar, formar opiniões, refletir sobre os fatos, é percebendo a importância do letramento que se deixa de lado o aprendizado automático e descontextualizado.”* Ela ainda conclui seu argumento dizendo: *“Espero que um dia todos os alfabetizadores se conscientizem disso.”* Na visão das participantes da escola C o letramento e a alfabetização não se distinguem, pois:

“O processo de letramento se dá pelos vários usos sociais da leitura e da escrita na vida social do indivíduo. É a ação do ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita. A aquisição da linguagem escrita acontece através do trabalho com diferentes tipos de textos, em diferentes momentos da vida escolar e social. Com o uso de textos seus conhecimentos ampliarão e a criança aprenderá sobre o uso da escrita” (Professora Juliana).

4.3 SÍNTESE DOS RESULTADOS: análise e discussão dos dados

Neste espaço retratar-se-ão as conclusões comparativas entre as concepções apresentadas na prática e no discurso das professoras participantes deste estudo.

Para visualizar as considerações que foram selecionadas a partir do contexto investigado (observação e entrevista) e que serão analisadas neste item, demonstra-se a seguir um quadro que pauta-se nos critérios que subsidiaram este estudo. Assim, pode-se caracterizar as observações da seguinte forma:

Quadro 2: Caracterização resumida das observações realizadas

Critérios prioritários verificados nas observações	Professora Sonia	Professora Monique	Professora Dalva	Professora Juliana	Professora Paula
<p>Atividades de rotina que retratam a organização do trabalho pedagógico referente ao processo de alfabetização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Prova de Língua Portuguesa; * Aula de informática apenas para quem não precisa de reforço na aprendizagem da leitura e da escrita; * Leitura de livros de literatura (alunos individualmente e a professora também lê para a turma); * Escrita de um bilhete no Word; * Cópias de textos e enunciados de tarefas; * Leitura coletiva e individual; * Caixa de correio; * Fichas de leitura; * Hora do conto na biblioteca; * Produção de texto; 	<ul style="list-style-type: none"> * Reescrita: professora escreve correto em folha a parte e aluno copia abaixo do texto original; * Biblioteca: empréstimos de livros apenas para quem termina a tarefa; * Leitura apontada, coletiva, individual, silenciosa de gibis e de livros de literatura infantil – todos têm oportunidades iguais; * Produção de frases a partir de desenhos; * Cópia de enunciados e de interpretações feitas oralmente; * R no meio da palavra = fraquinho. 	<ul style="list-style-type: none"> * Atividade de correspondência letras do alfabeto e figuras; * Leitura de gibis e de livros de literatura infantil; * Recorte e colagem das letras em ordem alfabética; * Atividade com alfabeto-móvel: ordem alfabética e nomes – próprios, dos colegas e das professoras; * Teatro do ônibus Cárie Zero; * Leitura coletiva e individual (do tipo teste); * Interpretação oral; * Montagem de palavras trabalhadas com letras móveis; 	<ul style="list-style-type: none"> * Trabalho com a seqüência alfabética oralmente a partir dos nomes dos alunos; * Professora fez: leitura de texto apontada (silabada) e com fluência; * Cópia do cabeçalho; * O S escrito do lado errado foi apagado para ficar bonito; * Ditado de palavras; * Empréstimo de livros em sala; * Leitura (dividida em capítulos diários) para os alunos de uma história da literatura infantil; * Alunos lêem individualmente para os colegas; 	<ul style="list-style-type: none"> * Cópias dos nomes, de enunciados e do cabeçalho; * Professora faz leitura dos textos com fluência e apontando as sílabas; * Indaga sobre o uso de acento ou não na palavra BONECA e diz que não se usa após a votação, sem justificar-se; * Escrita de palavras a partir de figuras; * Trabalho com rimas a partir de um texto; * Registro de palavras a partir de outra que foi extraída do texto proposto; * Letra H é intrometida, porque fica entre duas letras

	<ul style="list-style-type: none"> * Caligrafia; * Reescrita individual; * Uso do alfabeto-móvel. 	<p>G pode ter som de GUE. O som do U não aparece em QUE, mas em QUANDO sim. O S forte é o SS. Deve-se separar a palavra que não cabe toda na mesma linha com hífen;</p> <ul style="list-style-type: none"> * Produção: história fatiada; * O X é uma letra “metida”, por isso tem quatro sons; * Produção de acróstico; * Hora do conto na biblioteca; * Caligrafia. 	<ul style="list-style-type: none"> * Filme sobre a Páscoa; * Atividades com o rótulo do BIS; * Cópia de cabeçalho, enunciados e tarefas de casa. 	<ul style="list-style-type: none"> * Busca de significados de palavras no dicionário; * Atividade com alfabeto-móvel; * Trabalho a partir da letra de uma música: registro de palavras; * Produção de texto a partir de uma imagem (para quem já está fazendo tentativas em nível silábico e alfabético) e registro de palavras a partir de figuras (para quem ainda não consegue estruturar adequadamente suas produções e está num nível inicial de escrita); * Reescritas coletiva e individuais; * Passeio no Bosque Alemão. 	<p>e não tem som: NHO;</p> <ul style="list-style-type: none"> * Produção de texto com tema indicado pela professora: descrever características e gostos; * Reescritas feitas individualmente com a co-regente e com a regente ao fundo da sala.
Relação entre professor e aluno.	<ul style="list-style-type: none"> * Calendário; * Coração triste x “combinados”; * Quem acerta a 	<ul style="list-style-type: none"> * Chamada; * Anotações de quem desrespeitou os “combinados” 	<ul style="list-style-type: none"> * Chamada em livro próprio; * Calendário; * Vistos nas tarefas e 	<ul style="list-style-type: none"> * Calendário; * Vistos nas agendas e correções das tarefas de casa 	<ul style="list-style-type: none"> * Chamada em livro próprio; * Calendário; * Vistos nas agendas

	atividade ou lê, ganha estrelinhas.	(regras estipuladas pelo professor no início do ano junto à turma) no dia anterior; * Correção das atividades no quadro: professora perguntava e alguns respondiam. Após isso, ela mesma colocava a resposta correta no quadro; * Quem não termina a atividade, não brinca com os jogos trazidos pela professora; * Distribuição de figurinhas pelo bom desempenho em sala; * Deixa a turma com a pesquisadora do recreio até o fim da aula por causa dos pareceres descritivos.	agendas; * Professora passa nas mesas constantemente para ver se todos estão fazendo a tarefa adequadamente; * Aluno que não conseguiu ler e levantou-se duas vezes para trocar de livro, ficou sem o mesmo e teve sua mesa colocada junto ao quadro.	individualmente; * Quem faz as tarefas, recebe estrelinhas; * Correções das tarefas feitas pelos alunos no quadro com o auxílio da professora e dos colegas; * Professora passa nas mesas constantemente para ver se todos estão fazendo a tarefa adequadamente (pega na mão de quem não consegue fazer o traçado exigido); * Professora e colegas auxiliam quem não sabe dando a resposta para que esta seja copiada; * Fichas de conceito.	e correções das tarefas de casa individualmente; * Professora passa nas mesas auxiliando individualmente à execução das tarefas.
Metodologias planejadas e/ou empregadas	* Explicações orais breves; * As crianças fazem uma tarefa e a	* Organização diária através de legenda pré-determinada, apresentada aos	* Registros de palavras no quadro com auxílio da turma – silabando e	* Explicação das tarefas de casa com exemplos no quadro; * Reescrita de	* Reforço sonoro das letras na hora de registrar palavras junto aos alunos;

<p>em sala de aula.</p>	<p>professora faz outra coisa; * Co-regente tira alunos com dificuldades em leitura e escrita durante as aulas regulares e de informática; * Trabalho em grupos.</p>	<p>alunos, sem que os mesmos demonstrem suas opções; * Apresentação de textos que eram registrados no quadro antes dos alunos entrarem em sala; * Produção de texto em grupos; * As crianças fazem uma tarefa e a professora faz outra coisa; * Leitura silabada por parte da professora; * Aulas expositivas.</p>	<p>soletrando; * As crianças fazem uma tarefa e a professora faz outra coisa; * Auxílio individualizado na realização das atividades; * Explicações sucintas das tarefas de casa; * Aulas expositivas; * Música em cd da Páscoa x letra diferente em folhas.</p>	<p>palavras trabalhadas feita individualmente pelas crianças no quadro, com a professora silabando junto com a turma no intuito de auxiliar o aluno que registrou incorretamente; * Diante dos erros em seus registros, a criança é convidada a apagar e refazer para ficar “bonitinho”; * Reforço sonoro das letras na hora de registrar palavras junto aos alunos; * Aula da co-regente – assistida pela regente; * Atividade em duplas.</p>	<p>* Aula da co-regente – assistida pela regente.</p>
<p>Quantidade x qualidade.</p>	<p>* Total de tarefas mais amplas - de todas as áreas = 26; * Total de atividades que caracterizam o desenvolvimento da leitura e da escrita = 20.</p>	<p>* Total de tarefas mais amplas - de todas as áreas = 42; * Total de atividades que caracterizam o desenvolvimento da leitura e da escrita = 23.</p>	<p>* Total de tarefas mais amplas - de todas as áreas = 18; * Total de atividades que caracterizam o desenvolvimento da leitura e da escrita = 07.</p>	<p>* Total de tarefas mais amplas - de todas as áreas = 36; * Total de atividades que caracterizam o desenvolvimento da leitura e da escrita = 27.</p>	<p>* Total de tarefas mais amplas - de todas as áreas = 16; * Total de atividades que caracterizam o desenvolvimento da leitura e da escrita = 07.</p>

A partir dos dados indicados no quadro 2 e das entrevistas concedidas pelas participantes pode-se verificar alguns pontos convergentes e outros divergentes entre os discursos e as práticas alfabetizadoras identificadas neste estudo.

A princípio pode-se perceber que apesar de diferente tempo de atuação na alfabetização, todas têm grandes aproximações nos discursos. Já na prática existem alguns pontos divergentes que são bastante interessantes.

Fazendo uma análise da chegada da pesquisadora nas salas e da aceitação da mesma pelas participantes, pode-se verificar que o início da pesquisa foi bem distinto nas turmas das professoras Monique e Dalva, se comparado com o das demais professoras, pois as participantes se mostraram abertas a apresentar seu trabalho como realmente ele acontece, sem demonstrar nenhum tipo de inibição perante suas posturas – mesmo que enérgicas ou de repreensão – frente aos alunos.

Os primeiros contatos entre a pesquisadora e a professora Sônia só se iniciaram a partir do segundo dia, pois no primeiro evidenciou-se certo constrangimento e/ou timidez por parte da participante que sentiu-se um pouco mais a vontade somente quando a interação foi ampliada. O mesmo pode ser observado nas salas das professoras da escola C – Juliana e Paula (sendo que para Juliana o constrangimento pareceu ser maior, pois esta ficava a todo o momento olhando para a pesquisadora). Isso ficou mais evidente depois que se finalizaram as observações nesta escola e as participantes pediram para olhar as anotações que a pesquisadora fez, pois queriam justificar algumas questões (isso acabou acontecendo, pois a pesquisadora corria o risco da desistência das duas participantes em conceder ao menos as respostas por escrito do questionário, já que se negaram a conversar com

a pesquisadora – mesmo sem gravar a entrevista – sobre o trabalho que desenvolvem e suas concepções a respeito da alfabetização).

Quanto as atividades desenvolvidas no decorrer das observações que podem ser caracterizadas como pertinentes ao processo de alfabetização e as relações que estas apresentam em relação ao discurso das participantes, pode-se perceber que teoria e prática acabam sendo divergentes em alguns momentos.

Em se tratando de produções textuais, por exemplo, na sala da professora Sônia presenciou-se dois momentos deste tipo de encaminhamento, sendo que no primeiro a estratégia utilizada foi a de dar imagens/cenas de um determinado personagem demonstrando ações consecutivas. Este registro foi feito num caderno de textos e pelo que foi observado, as crianças já haviam iniciado a produção anteriormente e ficaram apenas três cenas para serem descritas, com isso até o nome do personagem mudou de cena para cena. O que foi produzido foram frases soltas, sem muita ligação entre si. Talvez a estratégia pensada não tenha sido refletida em aspectos textuais mais específicos e por isso perdeu sua real utilidade enquanto produção textual e acabou sendo apenas mais uma forma de registrar frases, onde o que se observou foi a questão ortográfica (de acordo com o que foi observado durante o trabalho de reescrita). No segundo momento, a professora propôs que os alunos produzissem um texto sobre a parte que mais gostaram do livro da Branca de Neve. Este texto foi escrito em sulfite e foi entregue a outra professora (que precisava levar em uma turma de Pedagogia) sem ao menos ter sido feita a reescrita e/ou reestruturação (segundo a professora, o texto não voltaria).

Já a professora Monique evidenciou atividades que favorecem diretamente o aprendizado da leitura e da escrita em dois momentos. No primeiro a pesquisadora participou apenas da reescrita e no segundo ela trabalhou com produção textual

utilizando-se também de cenas prontas, porém ela entregou três quadrinhos às crianças que estavam divididas em grupos. Assim, elas produziram textos baseados nas cenas observadas. Pode-se perceber que houve melhor desempenho desta turma, pois a partir da reflexão coletiva todos conseguiram fazer seus registros, apresentando mais elementos textuais (parágrafos, pontuação, coesão, coerência). A reescrita foi feita individualmente pela própria regente da turma enquanto os demais iam terminando. Nesta turma também houveram casos de não finalização da atividade, porém no dia seguinte (pois a tarefa foi desenvolvida após o recreio) os alunos tiveram que terminar suas produções coletivas enquanto a professora lia as produções de quem já havia terminado a tarefa. Nesta mesma sala outras tarefas de produção escrita também foram dinamizadas: juntar sílabas e formar palavras, escrever frases para desenhos carimbados, cruzadinha de palavras.

Na turma da professora Dalva, verificou-se apenas registros de palavras isoladas. Segundo a professora, o ideal é que se solicite produção de texto aos alunos aproximadamente na metade do ano, pois a turma ainda está no início do processo. Contudo o que se observou é que alguns alunos já lêem e escrevem palavras isoladas e para avançar no processo, o encaminhamento deveria ser diferenciado. Em relação as diferenças entre os alunos relativas ao fato de que eles encontram-se em diferentes níveis de aquisição da linguagem, a professora relata ter preocupação, porém sua postura não retrata nenhum tipo de ação diante das diversidades encontradas em sala.

Já na escola C as posturas diferenciaram-se bastante em relação aos discursos. Na sala da professora Juliana observou-se dois momentos de produção textual. Nos dois momentos foram utilizadas formas distintas de reescrita com os alunos – uma coletiva e outra individual. Na primeira situação percebeu-se que os

alunos participaram oralmente e que a professora desenvolve seu trabalho pautando-se efetivamente da fonetização das palavras. Na reescrita individual, o que ocorreu na realidade foi a escrita de dois textos diferentes, pois no caso observado, a produção não havia sido feita no mesmo dia e os alunos que tiveram seus textos reescritos viram-se obrigados a reinventar as histórias, pois não conseguiam ler seus registros (a professora disse que, geralmente ela escreve a idéia do aluno abaixo de seu texto no mesmo dia, mas que isso só é feito com os que estão em nível rudimentar da escrita). O que se evidenciou nos dois momentos foi apenas a questão ortográfica.

Na sala da professora Paula apenas se observou momentos de registros de palavras isoladas e indicadas pela professora (pouca participação dos alunos, pois a professora fazia os registros no quadro e estes acabavam copiando apenas) e somente uma atividade de produção textual, a qual foi desenvolvida a partir de uma indicação da professora e, pela estratégia de reescrita, também valorizou apenas a questão ortográfica (os alunos produziram apenas frases sobre suas características e gostos).

Os estudos de Barrera (2000), Gombert (2003) dentre outros concordam que o desenvolvimento de habilidades metalingüísticas seja de suma importância para o aperfeiçoamento da escrita e nesse sentido o início do processo de alfabetização deve ser a base para se desenvolver tais habilidades que irão se aprimorar gradativamente. O estudo de Barbosa, Lima e Guimarães (2007) com crianças de 1ª e 2ª etapas do Ciclo II, verificou que as dificuldades em segmentar corretamente palavras podem ser oriundas da ausência ou não eficiência de um trabalho pedagógico que propicie o desenvolvimento das habilidades metalingüísticas.

Compreender a influência destas habilidades no processo de aquisição da leitura e da escrita pode:

Ser uma diretriz auxiliar ao professor na elaboração de atividades que atinjam as dificuldades de seus educados, já que essas habilidades mostram-se essenciais no aperfeiçoamento da escrita, possibilitando um desempenho cada vez mais adequado e competente (BARBOSA; LIMA; GUIMARÃES, 2007, p. 1474).

Isto posto, percebe-se que nas salas observadas existe uma predominância de práticas pedagógicas que objetivam o desenvolvimento de habilidades fonológicas, deixando de certa forma renegadas ao esquecimento o desenvolvimento das consciências: lexical, semântica, sintática e pragmática que também são categorias básicas de habilidades metalingüísticas (SOUSA, 2005).

Sob o aspecto fonológico pode-se verificar que a professora Paula foi a que desenvolveu uma prática mais intensa, ou seja, através do trabalho com rimas, tentou auxiliar no desenvolvimento da consciência fonológica, mesmo demonstrando uma atitude equivocada ao dizer que GENTE e NOME não rimam, sendo que ambas terminam com a mesma letra [e] - “em posição átona em final de palavra” – e apresentam o mesmo som/fonema /i/ (LEMLE, 2005, p.22). Assim, embora a criança tenha demonstrado consciência de que as duas palavras terminam com o mesmo som (consciência fonêmica) foi “corrigida”.

Entende-se que todas as habilidades têm importância no processo inicial de alfabetização e todas (sem distinção) devem ser desenvolvidas para que sejam minimizados os problemas que poderão surgir no futuro com a necessidade de aperfeiçoamento desse aprendizado. Independente da época do ano ficou evidente que as professoras trabalharam muito pouco as habilidades metalingüísticas anteriormente descritas e isso fatalmente será uma lacuna na aprendizagem da leitura e da escrita desses alunos, pois o tempo que poderia ser utilizado para

desenvolver um trabalho mais abrangente no que se refere às habilidades que sustentam o aprendizado da linguagem escrita, limitou-se a enfatizar apenas um dos aspectos.

Ainda sobre este aspecto pode-se destacar como os professores se depararam com as produções de seus alunos e quais foram suas posturas frente às possibilidades de avanços que estes poderiam ter com seu auxílio e/ou intervenção. Percebeu-se que as cinco professoras apresentam uma postura de valorização do que cada criança é capaz de produzir. No entanto, quanto à forma de favorecer avanços a elas, talvez existam alguns detalhes que devam ser melhorados por parte das professoras. No encaminhamento desenvolvido no sexto dia de observações na sala da professora Dalva, ela solicita que todos escrevam a palavra CHOCOLATE e depois que há a tentativa individual, ela apenas sugere a forma correta no quadro, levando todos a apagar o que fizeram e apenas copiarem o que seria o correto. A referida professora não faz nenhuma menção ao que cada um registrou, tampouco solicita que as crianças participem do registro. O encaminhamento proposto revela que a professora não se propõe a identificar os diferentes níveis de construção, bem como não as leva a um “conflito cognitivo” (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 96) que as proporcionaria uma reflexão sobre seus registros de modo que progressivamente se desenvolveriam avanços significativos.

O professor deve entender que o aperfeiçoamento da leitura e da escrita não depende apenas de aspectos fonológicos, mas também de considerações léxicas (aqui se incluem representações arbitrárias que dependem fundamentalmente do conhecimento etimológico³⁸ das palavras). Nesse sentido, é fundamental que se

³⁸ Faraco (1997) apresenta a memória etimológica como um princípio que leva à fixação da grafia das palavras evidenciando não apenas “as unidades sonoras que a compõem, mas também sua origem”. Exemplo: “escrevemos HOMEM com H não porque haja uma unidade sonora antes do O em português, mas porque em latim se grafava HOMO com H” (p. 9-10).

desenvolva a consciência lexical para que se possa obter sucesso nos registros, pois ao contrário surgirão inúmeras dificuldades, não só no alfabetizando, mas também em quem já é alfabetizado (FARACO, 1997).

Não obstante, não se pode negar que identificar a escrita correta se faz necessária e a constante inquietação provocada em suas turmas pelas professoras Monique, Paula e Juliana, durante as produções e registros coletivos, demonstram a preocupação em levar a criança a revisar suas hipóteses, a partir da estimulação do pensamento. É importante destacar que de acordo com Curto, Morillo e Teixidó (2000) esta ação pedagógica auxilia a criança na construção de hipóteses mais avançadas de compreensão do objeto de conhecimento.

Um aspecto importante que também vale ser ressaltado no trabalho pedagógico das professoras pesquisadas refere-se ao ensino do nome das letras. Observou-se que o ensino do nome das letras está presente nas cinco turmas (aparentemente as últimas letras do alfabeto são trabalhadas no final do ano, como pode ser observado na sala da professora Monique que trabalhou com a letra V e X). Além disso, ficou evidente que há certa ênfase no trabalho sonoro, ou seja, o trabalho desenvolvido focaliza a representação gráfica e sonora das letras.

Cardoso-Martins, Corrêa e Marchetti (2008, no prelo) a partir de seus resultados de pesquisa sugerem “que a instrução do nome e dos sons das letras deveria ocupar um lugar de destaque em programas de alfabetização de crianças e adultos” (p. 114), pois são fatores que auxiliam no processo de desenvolvimento da linguagem escrita.

Pode-se dizer que a postura das cinco professoras participantes deste estudo diante do ensino da língua escrita pauta-se quase que exclusivamente no trabalho relativo aos sons das letras, pois se verificou a utilização diária de

estratégias sintéticas, as quais são caracterizadas mais especificamente pela grande importância dada aos sons das letras e a relação que esses sons demonstram com a escrita. A decodificação foi algo muito evidenciado durante as tarefas de leitura, enquanto que a questão da compreensão (literal e/ou inferencial) do texto acabou não aparecendo objetivamente em nenhuma atividade durante as observações. Isso leva a uma só reflexão: Será que o início do processo de alfabetização é só ensinar a decodificar? Qual a real expectativa dos professores alfabetizadores diante de seus aprendizes?

Outra questão que pode ser discutida é a forma como algumas letras foram apresentadas – X, a letra “metida” (observado na prática da professora Monique, porém com explicação adequada às normas gramaticais) e H a letra “intrometida” (observado na prática da professora Paula, mas sem nenhum tipo de reflexão sobre o uso dos dígrafos que estavam sendo trabalhados: LH e NH). Uma das atribuições do professor alfabetizador é “saber muito e estar em dia quanto aos temas do seu ofício: o que é aprender, o que é ensinar, o que é a linguagem escrita, o que é escrever e ler, etc” (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 93). Dominar o que se está ensinando é primordial e fantasiar a compreensão das regras gramaticais, bem como aspectos morfológicos e etimológicos da língua de nada favorecerá no aprendizado da linguagem escrita, ao contrário poderá sim deixar lacunas que poderão perdurar até muito mais tarde (ou para sempre, se o sujeito não tiver oportunidade de aperfeiçoar este conhecimento).

A ausência de explicações coerentes (como o fato de caracterizar as letras com adjetivos) revela o despreparo que os professores demonstram frente à normas gramaticais. Como afirma Cagliari (1991, p. 14): “Reduzir todo o conteúdo a alusões

metafóricas é uma forma de privar o aluno do verdadeiro conhecimento. Desse modo, a alfabetização é um grande faz-de-conta”.

Além disso, é primordial que o professor reconheça que a fase alfabética, indicada nos estudos de Emília Ferreiro, não é o limite final para seu trabalho, pois para adquirir o domínio ortográfico da língua, deve-se perpassar por muitos obstáculos que vão além da compreensão do princípio alfabético e das relações entre grafemas e fonemas, ou seja, o desenvolvimento da linguagem escrita pressupõe o domínio das formas gráficas convencionais (GUIMARÃES, 2005a; ZORZI, 1998; FERREIRO, 1995).

Quanto a tarefas de leitura, percebeu-se que a mesma está presente diariamente no encaminhamento das cinco participantes, porém de forma assistemática. Na sala da professora Sônia e Monique além de lerem constantemente às informações que são apresentadas nas atividades (textos, enunciados de problemas ou de outras atividades, livros de literatura infantil, etc.) as turmas têm um dia específico para ir à biblioteca emprestar livros, sendo que os alunos da professora Sônia possuem fichas de leitura que servem para registrar as apreciações pessoais sobre o que se leu semanalmente. Essas apreciações são feitas e arquivadas. Não houve nenhum tipo de utilização das fichas em sala que favorece o desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como os momentos na biblioteca também acabam sendo apenas mais um momento que os alunos saem da sala e que não tem nenhum vínculo com a prática que estava acontecendo (na hora do conto, simplesmente os alunos param o que estão fazendo em sala, saem para a biblioteca, ouvem a história contada pela outra professora e voltam para a sala para continuar o que estavam fazendo).

Curto, Morillo e Teixidó (2000) sugerem que o trabalho na alfabetização seja de cooperação e parceria entre os professores de modo que se possa atender cada estudante em sua necessidade: “Trabalhar em grupo é uma condição” (p. 94) e isso se refere não só ao encaminhamento com os estudantes em sala, mas também diz respeito às trocas colaborativas que devem ser feitas entre o grupo docente. Talvez isso não seja levado em conta na prática das professoras da escola A, por inúmeros motivos, porém é algo que precisa ser repensado para que haja maior aproveitamento do tempo escolar dos estudantes em geral.

Não se percebeu grandes incentivos à leitura aos que ainda não a adquiriram por parte da professora Sônia. As leituras coletivas que se deram em alguns momentos da observação aconteciam de forma que os que não lêem ficavam “mascarados” ou “apagados” pelos que lêem e nada era feito para que isso mudasse e/ou melhorasse. Pode-se perceber que há maior incentivo à leitura dos que ainda não a adquiriram na turma da professora Monique, pois a mesma os auxilia, silabando, decodificando letra por letra em todos os momentos de leitura em sala.

Nas turmas em que a observação ocorreu no início do ano letivo pode-se acompanhar o trabalho de professores no período que deveria ser o início de estímulos à leitura (principalmente a que caracteriza prazer), pois muitos alunos ainda estão no início do processo de alfabetização. Porém, isso infelizmente não pode ser verificado efetivamente nas três turmas observadas.

As três professoras observadas neste período demonstraram a tentativa de desenvolver a leitura a partir de palavras e textos trabalhados em sala. No encaminhamento das professoras Dalva e Paula não se verificaram especificamente momentos de incentivo à leitura aos que não a adquiriram e a leitura prazer ficou renegada à prática de pegar livros e gibis para folhar e no caso de não interesse (já

que ainda não se sabe ler), perde-se o direito de pegá-los (situação específica da sala da professora Dalva).

Outro aspecto que pode ser colocado em destaque é que durante as propostas de leitura de livros e gibis por parte dos alunos, todas as professoras demonstraram posturas desconectadas à dinâmica que estava sendo desenvolvida, pois em todos os momentos que isso acontecia, elas deixavam os alunos “lendo” e arrumavam outra coisa para fazer. (importante ressaltar que isso aconteceu também nas aulas das co-regentes da escola C, bem como durante atividades de recorte e colagem na escola B). Apesar disso, um aspecto interessante pode ser evidenciado aqui. Este refere-se ao ato da professora Juliana em ler livros para seus alunos. Essa prática é muito importante à evolução do ato de ler, pois segundo Britton (1982³⁹, *apud* KATO; MOREIRA; TARALLO, 1997, p. 41) quando a criança ouve e produz histórias ela “vai construindo o seu conhecimento da linguagem escrita, que não se limita ao conhecimento das marcas gráficas a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos lingüísticos”. Tudo isso auxiliará no desenvolvimento da compreensão da linguagem, de um vocabulário mais rico e expressivo e ainda de um maior desempenho cognitivo. A relação que se tem é que quanto mais se incentiva a ler (e também a escrever), melhor será o vocabulário da criança, bem como esta será mais encorajada a ler.

Em seu estudo, Pinheiro (2007) conclui que a formação do professor não favorece a uma prática eficaz fundamentada em teorias que possam embasar o ensino da leitura nas diferentes áreas do conhecimento e que a consequência disso seria a evidência de um ensino voltado prioritariamente para a decodificação. Observa-se que a leitura deva ser re-significada nas práticas pedagógicas em

³⁹ BRITTON, J. Spectator role and the beginnings of writing. *In*: NYSTRAND, M. (org.) **What writers know** – the language, process, and structure of written discourse. New York: Academic Press, p. 149-169.

questão, de modo a tornar-se “menos escolar e mais voltada para a interação entre a criança e o livro” (CARVALHO, 2005, p. 77). O incentivo à leitura não deve limitar-se a leitura como forma de avaliação, nem tampouco as situações de atividade coringa, a qual serve apenas para gastar o tempo em que se espera uma nova atividade. Cabe ao professor enquanto formador de leitores:

[...] a escolha de textos que reunissem condições de coerência, alto grau de legibilidade e interesse dos pequenos leitores; o ensino de estratégias de predição de significado; a adaptação do modo de ler (leitura oral ou silenciosa, leitura intensiva e detalhada ou leitura superficial, rápida, etc.) aos objetos do leitor em determinada ocasião (CARVALHO, 2005, p. 81).

Não se pode dizer que as estratégias acima descritas não são trabalhadas nas salas observadas, porém a forma como o incentivo à leitura se efetiva poderia ser melhorado em prol do que o discurso de ambas as participantes reflete como objetivo em suas práticas: a efetiva formação de leitores, que certamente ainda está longe de se atingir considerando o que foi verificado.

A cópia também foi observada como um recurso para o aprendizado (ou para outro fim não demonstrado claramente). A professora Sônia passou textos para serem copiados no caderno e isso tomou grande parte do tempo de aula (praticamente a manhã toda), além disso, as tarefas de matemática também eram copiadas (problemas, operações, etc.).

Já a professora Monique apresentou alguns textos mimeografados para serem lidos e analisados, porém todos os enunciados das tarefas de todas as áreas também eram copiados (isso também levou certo tempo).

As duas professoras da escola A trabalham com cadernos de caligrafia e estes são utilizados como forma de auxílio no treino motor que dará suporte ao traçado das letras na sua forma cursiva. Nesse sentido, vale lembrar que

independentemente do traçado das letras é muito mais importante o trabalho que tem como objetivo o domínio da linguagem escrita pelas crianças, porém a escola reforça o trabalho com a letra como algo obrigatório e privilegia um trabalho de treino e repetição, demonstrando pouca preocupação com o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Branco e Guimarães (2008, no prelo)⁴⁰ argumentam que um mito a se derrubar refere-se à questão do traçado das letras. As autoras resgatam o que Cagliari (2005, p. 142 *apud* BRANCO; GUIMARÃES, 2008, p. 249, no prelo) aponta como indicação de uso das letras na alfabetização, as do tipo de forma maiúsculas, pois estas são “de traçado mais nítido” e exigem pouca coordenação motora, “porque sua produção se baseia em traços verticais e circulares – pauzinhos e bolinhas - que as crianças são capazes de traçar muito precocemente, a partir dos 3 anos”.

Para desenvolver o traçado, não se faz necessário o uso de cadernos específicos para cópias descontextualizadas, pois “o que realmente desenvolve a capacidade para traçar as letras são as atividades de escrita espontâneas e as cópias motivadas dos nomes e de outras formas de interesse da criança” (BRANCO, GUIMARÃES, 2008, p. 249, no prelo).

As professoras das duas escolas (“B” e “C”) demonstraram menos preocupação com a cópia, porém está também esteve presente constantemente em seus encaminhamentos. Diariamente todos tinham que copiar cabeçalhos e/ou apenas a data do dia e enunciados das atividades. Não foram solicitadas cópias de textos, mesmo assim percebeu-se que para as cópias, os alunos gastaram muito

⁴⁰ BRANCO, V.; GUIMARÃES, S. R. K. Alguns mitos, verdades e dúvidas na relação da psicologia com a alfabetização. In: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. (Org.) **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba, 2008. No prelo.

tempo e demonstraram desmotivação (dispersavam-se nos primeiros momentos e acabavam sem concluir as tarefas).

Cagliari (1998) diz que a cópia pode se tornar uma tarefa meramente mecânica quando o professor apenas escreve uma palavra, frase ou texto e pede para o aluno copiar pura e simplesmente. Pelo que foi observado a estratégia da cópia teve nas salas observadas o mero treino motor como fim, na medida em que serviram apenas como forma de reprodução dos exercícios e textos passados pelas professoras. Faz-se necessário rever os reais objetivos da alfabetização: Será que o que se espera é formar leitores/escritores ou decodificadores/copistas?

Quanto ao relacionamento entre professora e alunos pode-se verificar que este acontece de forma amistosa e sem maiores problemas nas cinco salas observadas. O respeito aos combinados (cujo sentido usado pelas professoras está longe de ser o que realmente lhe compete, pois estes são regras determinadas no início do ano pela professora, com a função de determinar os deveres dos alunos, de modo a favorecer um comportamento adequado no entendimento das professoras) faz com que a turma tenha consciência do real sentido de estar em sala e de quais são suas obrigações enquanto alunos, bem como quais são seus direitos enquanto pessoas. A professora Monique afirmou em conversa informal que seus alunos são mais “agitados”, pois à tarde essa é uma característica evidente em várias turmas e que na sua isso não é diferente. As observações no turno da tarde também aconteceram na escola B e essa característica não foi confirmada apesar das carteiras da sala serem organizadas em duplas. Na escola C, as professoras também tentaram organizar as carteiras em duplas, mas como isto provocou maior agitação entre os alunos, as professoras optaram pela organização em fileiras.

Poder-se-ia questionar se o turno das aulas favorece ou não o bom rendimento dos alunos ou ainda se a organização das carteiras em duplas realmente gera desatenção e mais conversas paralelas, porém o que se viu é que independente disso o aprendizado pode acontecer ou não. O que realmente faz a diferença são as propostas de atividades que são desenvolvidas em sala, bem como a dinâmica do professor em compreender que a agitação e/ou distração dos alunos pode ter outros motivos que não se referem à organização das mesas. Entende-se que o “clima’ da sala – agitação e/ou distração dos alunos – é um alerta ao professor para que avalie suas posturas metodológicas e verifiquem se elas vão de encontro à real necessidade do aluno (as próprias professoras dizem isto em seu discurso, mas afirmam que não é algo fácil de fazer; entretanto o que se observou foi que elas não demonstram qualquer tentativa de ação para enfrentar estas situações, limitando-se à organização das mesas).

Em todas as salas há uma tentativa de se contemplar nos trabalhos que abordam conteúdos de todas as áreas, o desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita, porém ainda existem dificuldades a serem superadas pelas professoras observadas. Pode-se citar como exemplo o que foi observado em uma das aulas de informática da professora Sônia, cujo procedimento era fazer a leitura de um texto durante a aula que não tinha nada a ver com o que foi dinamizado no retorno à sala. Após a leitura, os alunos exploraram alguns jogos relativos ao texto, porém sem que houvesse algum tipo de sistematização; estavam livres para brincar individualmente no computador (na volta à sala, a professora distribuiu cruzadinhas com o intuito de trabalhar com palavras que possuem LH e isso não foi trabalhado e/ou aproveitado na aula de informática).

Segundo Macedo, Petty e Passos (2000):

[...] qualquer jogo pode ser utilizado quando o objetivo é propor atividades que favorecem a aquisição de conhecimento. A questão não está no material, mas no modo como ele é explorado. Pode-se dizer, portanto, que serve qualquer jogo, mas não de qualquer jeito. [...] a ação de jogar por nós valorizada deve estar comprometida e coordenada tanto com as ações já realizadas quanto como com as futuras, correspondendo a um conjunto de ações intencionais e integradas no sistema como um todo. Vale lembrar que cabe ao profissional determinar qual a melhor contribuição do jogo que escolheu (p.24).

Nesta perspectiva, cabe ao professor favorecer aos alunos momentos de aprendizado a partir dos jogos propostos, contextualizando-os com a prática alfabetizadora que desenvolve. Desta forma, pode-se inferir que na aula de informática dos alunos da professora Sônia foi proposta uma dinâmica lúdica que pouco evidenciou a aprendizagem que se objetiva na alfabetização, a intencionalidade voltou-se mais para o puro ato de brincar por brincar.

Outras situações que podem ser destacadas são as atividades desenvolvidas na escola A – a Hora do Conto – e na escola B – teatro do ônibus Cárie Zero, bem como as práticas de leitura em momentos de término de atividades em todas as salas observadas. Não ficou evidenciado nenhum tipo de relação entre a atividade extra-curricular (teatro do ônibus Cárie Zero) ou de leitura (que preenchia o tempo das crianças ao término das atividades) com o encaminhamento proposto para desenvolver a alfabetização.

Percebe-se a grande necessidade de reorganização do planejamento das atividades, pois não se pode comparar o estudante com um armário, onde as gavetas do saber se abrem separadamente para que sejam depositados determinados conhecimentos e se fecham sem o necessário estabelecimento de relações entre os mesmos.

De modo geral, em todo o trabalho – encaminhamentos metodológicos – que de alguma forma envolvia conteúdos de linguagem percebeu-se a influência do que,

nos discursos aparece enquanto limitação – a falta de teoria que embasasse a prática alfabetizadora. As cinco professoras colocam que sentiam falta de teorias que as subsidiassem no que diz respeito à alfabetização, no entanto também afirmam que a prática lhes deu (ou dá) suporte para que isso seja remediado. Mesmo com todo o empenho das participantes, infelizmente, ainda se percebeu nas observações algumas práticas que se pode classificar como não adequadas (e que já foram destacadas acima).

Assim, entende-se que cabe às Universidades/Faculdades revisarem seus currículos nos cursos de formação de professores, pois os alfabetizadores que atuam nas escolas são o resultado de cursos de graduação que não ofertam conteúdos específicos para a formação desse profissional que é de suma importância na formação dos alunos que iniciam suas trajetórias escolares. Cagliari (1991) sugere que além dos órgãos responsáveis pelos cursos de formação de professores investirem em qualidade, os professores já atuantes devem buscar aperfeiçoamento teórico constante. O presente estudo evidenciou que as cinco professoras dizem estar sempre participando de capacitações, porém deve-se pontuar as críticas que a professora Dalva (que possui mais experiência) colocou em relação ao último curso que participou. Segundo ela, o curso foi mal planejado e as estratégias de apresentação dos conteúdos caracterizaram-se como maçantes e com pouca dinâmica. Pode-se perceber que esta professora não busca muitas alternativas teóricas além do que a mantenedora oferece, no entanto ela mesma sugere algo que poderia ser uma alternativa para um trabalho diferenciado com quem possui tempos variados de experiência na alfabetização – a troca de experiências entre os profissionais. Talvez com uma estratégia diferenciada, o alcance dos objetivos da formação continuada desses profissionais fosse maior.

Quantificando⁴¹ as tarefas que enfatizam o desenvolvimento da leitura e da escrita e as demais atividades trabalhadas na sala da professora Sônia pode-se perceber que em oito dias de observação em sala desenvolveram-se vinte e seis (26) atividades, dentre elas: produções de texto, produção de um livrinho individual, operações, etc. Destas tarefas pode-se verificar que as que poderiam contribuir para a aquisição da linguagem escrita na visão do professor seriam vinte (20), porém cabe pontuar que destas vinte (20) incluem-se momentos de leitura, cópias, desenhos e dobraduras, dentre outras.

Já a professora Monique desenvolveu quarenta e duas (42) atividades em sala com sua turma. Destas, vinte e três (23) eram referentes à Língua Portuguesa e destacaram-se entre essas: produção textual, montagem de palavras, leitura, interpretação oral de textos lidos, etc. Pode-se identificar melhor utilização do tempo com o trabalho de alfabetização, porém o que também pode-se verificar é que em grande parte do tempo o encaminhamento está preso ao livro didático. Outra questão que vale ressaltar é que a professora Monique exigiu menos cópias de seus alunos, cabendo a eles apenas copiar os enunciados das atividades.

Na sala da professora Dalva contabilizou-se um total de dezoito (18) atividades amplas desenvolvidas pela regente e destas sete (07) foram específicas de Língua Portuguesa, dentre elas: montagem de palavras, atividade com rótulo, filme, etc.

Na escola C percebeu-se uma diferença interessante entre as quantidades de atividades desenvolvidas pelas duas professoras: a professora Juliana desenvolveu trinta e seis (36), sendo vinte e sete (27) enfatizando a Língua Portuguesa. Já a professora Paula desenvolveu apenas dezesseis (16) tarefas e

⁴¹ Para essa somatória utilizou-se o critério de início de atividade proposta pelo regente. Por exemplo, o trabalho com um texto em sua totalidade (leitura e atividades anexas) foram contadas como uma tarefa.

destas apenas sete (07) eram referentes ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Nesta escola, percebeu-se que o trabalho é bem cooperativo entre as duas regentes e a equipe pedagógica, no entanto a professora Paula (menos experiente) demonstrou dispensar mais tempos em todas as atividades desenvolvidas nos oito dias de observação. Em conversa com a pesquisadora, esta professora chegou a comentar que achou que dispensou muito tempo com a tarefa dos nozinhos (praticamente dois dias) e essa conclusão foi dada após a pesquisadora comentar sobre suas experiências e a dificuldade que tinha em organizar melhor o seu tempo no início de sua carreira no magistério.

Todas as turmas tiveram muitos momentos de leitura e de atividades lúdicas e com desenhos. Sobre o trabalho com o lúdico em prol do aprendizado escolar Macedo, Petty e Passos (2000) ressaltam que:

[...] pode-se trabalhar com uma ampla variedade de jogos, desde que não sejam utilizados somente com objetivos em si mesmos, mas transformados em material de estudo e ensino (na perspectiva do profissional), bem como em aprendizagem e produção do conhecimento (na perspectiva do aluno) (p.18).

Desta forma, não se pode negar a importância do lúdico nas séries iniciais, porém não se pode descartar que o professor deve ter em mente os objetivos reais da etapa em que atua de modo a não desempenhar uma prática voltada para o jogo pelo jogo.

A partir dessa análise pontuam-se a seguir as conclusões gerais que o presente estudo propiciou à pesquisadora, bem como algumas considerações que podem ser pensadas em âmbito educacional, as quais acredita-se serem necessárias para uma melhora no trabalho do alfabetizador.

5 CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo verificar possíveis convergências e/ou divergências que poderiam ser encontradas nas concepções de cinco professoras alfabetizadoras, tendo como base a análise da prática observada e o discurso por elas proferido.

Nesse sentido, pode-se destacar alguns aspectos que caracterizam divergências entre a prática e discurso a partir da análise dos dados coletados e que confirmam o primeiro pressuposto deste estudo.

- Em relação à leitura fica evidente sua importância para as participantes deste estudo, porém as estratégias de dinamização dessa atividade talvez precisem ser retomadas.

- Falou-se em leitura prazer, mas esta prática apareceu como atividade obrigatória e semanal, na qual os alunos deveriam emitir seus pareceres sobre os livros, sem que isso tenha algum significado ou relação com algo que os motive a desenvolver essa prática. A criação de um hábito de leitura é importante, mas não ficou claro se para esses alunos a rotina acima descrita trata-se de algo prazeroso ou meramente obrigatório.
- As propostas de leitura em sala limitaram-se à prática com textos que eram lidos por todos, de forma seqüencial, ou seja, após leitura coletiva (apenas liam os que realmente sabiam e os demais apenas acompanhavam com os olhos ou repetindo as palavras finais de cada frase), cada aluno era convidado a ler uma frase e com isso se repetia várias vezes a leitura do mesmo texto, de modo que alguns decoravam o que era para ser lido (nos textos curtos) e acabavam apenas reproduzindo

palavras sem realmente ler o que estava sendo solicitado. Isso seria leitura prazer?

- Além disso, a leitura também apareceu em vários momentos como atividade extra (no sentido que não era planejada como conteúdo a ser ensinado/aprendido pelos alunos), na qual, estavam disponíveis livros ou gibis para quem terminasse suas tarefas, ou seja, quem nunca termina (como tem alguns casos de alunos que não conseguiram terminar em nenhum dia em que a pesquisadora esteve presente), não ganha o direito de ler.

- Quanto às observações das práticas pedagógicas das professoras para o desenvolvimento da compreensão a partir dos textos lidos um fato que pode se destacar é o de haver muita discussão oral sobre o aspecto organizacional e semântico (mesmo que em poucos momentos) do texto durante as atividades.

- No entanto, ficou evidente na prática das cinco professoras a grande importância dada a aspectos fonológicos da linguagem em detrimento de outros. As palavras, quando apresentavam certa dificuldade, eram lidas de forma silabada e as letras eram apontadas em separado, ditas e representadas individualmente pela professora. Essa postura de se trabalhar valorizando as unidades silábicas da língua é sugerida nas Diretrizes Curriculares Municipais as quais dizem que “tanto padrões enunciativos quanto padrões silábicos precisam ser sistematicamente abordados” (CURITIBA, 2006, p. 205). Todavia, o desenvolvimento da consciência fonológica exige não somente habilidades metafonológicas

relativas à unidades silábicas, mas também à unidades intra-silábicas⁴² e fonemas. Entretanto, é importante destacar que tais habilidades de manipulação das unidades lingüísticas por si só não garantem o domínio da leitura e da escrita, elas devem ser acompanhadas de habilidades sintáticas, semânticas e pragmáticas que são imprescindíveis no desenvolvimento da linguagem escrita.

- Vale lembrar que existem várias habilidades envolvidas no processo de aquisição e aperfeiçoamento da linguagem escrita e que já foram descritas nos capítulos anteriores. Infelizmente, nem todas essas habilidades estão sendo trabalhadas pelas professoras. Verificou-se um trabalho acentuado no que se refere ao desenvolvimento de aspectos fonológicos, inclusive destacado no discurso de uma das professoras. Entretanto, não identificou-se qualquer proposta de atividade escrita relacionando as unidades fonológicas com sua representação gráfica.

- Outra divergência que se percebeu entre discurso e prática refere-se à funcionalidade da escrita.

- O discurso das professoras destaca a importância da leitura, da compreensão literal e inferencial das crianças/leitoras ao produzirem o significado dos textos lidos, entretanto acredita-se que as dinâmicas de leitura não evidenciam o que foi defendido nas respostas apresentadas.
- De modo semelhante, ao falar da importância e objetivos da escrita, ou melhor, da produção de textos as professoras defenderam a idéia de que esta deva ter sentido ao aluno, deixando de lado “o aprendizado automático e descontextualizado” (Professora Paula).

⁴² Segundo Rego (1996, p. 91): “A rima é um dos segmentos da palavra. A sílaba pode ser dividida em ‘ataque’ que corresponde à consoante ou ao grupo consonantal inicial e ‘rima’ que é a parte final da sílaba.”

Entretanto, ao contrário do que as professoras declararam, observou-se estratégias de produção de texto fechadas, sem significado. Isto ocorreu também nas atividades de pós-escrita, ou de reescrita (na maior parte do tempo os alunos apenas copiam o que a professora “traduziu” da sua escrita), onde eram consideradas apenas questões ortográficas, que novamente podem ser vistas apenas como um dos pontos a serem trabalhados e não o único.

- Em relação ao domínio dos conteúdos escolares de língua portuguesa, mais especificamente às questões gramaticais pode-se verificar que nas salas observadas há falta de um adequado trabalho pedagógico abordando estas questões.

- Em alguns casos as professoras apresentam pouco domínio gramatical devido, provavelmente, à fragilidade em sua formação. Assim, identificada uma carência de formação inicial nesta área, aponta-se para a necessidade de formação continuada aos professores alfabetizadores de forma a possibilitar-lhes um maior domínio gramatical que os instrumentalize a implementar encaminhamentos metodológicos mais adequados.
- Quanto as professoras com formação mais completa em relação aos conteúdos da língua, os problemas de encaminhamento observados refletem carências de formação didática e isso possivelmente pode ser atribuído a não-parceria que acontece dentro das escolas em questão. Identificou-se também que as professoras sentem falta de discutir os encaminhamentos propostos, o que gera insegurança, devido a obrigatoriedade de decidirem sozinhas quando e como introduzir

determinados conteúdos na sua classe. A análise dos dados coletados nesta pesquisa sugere que as responsabilidades devem ser compartilhadas entre regentes e equipe pedagógica e administrativa, pois os resultados advindos no processo desta postura, além de beneficiar os profissionais envolvidos no processo, irão propiciar melhores condições de aprendizagem às crianças. Corroborar-se, portanto, os argumentos de Curto, Murillo e Teixidó (2000, p. 94) que apontam a flexibilidade nos encaminhamentos, bem como a cooperação e interação entre os profissionais que atendem o aluno como fundamentais “para assegurar maior qualidade e resultados mais sólidos” no processo de alfabetização.

- Outro ponto a ser salientado refere-se ao período do ano letivo em que o estudo desenvolveu-se. Ficou evidente que independentemente do período – início ou final do ano – os professores trabalham a leitura e a escrita como habilidades (competências) estanques, independentes dos outros conteúdos ensinados. Alfabetizar é um processo e deve estar presente na rotina cotidiana. Neste sentido, cabe destacar a importância de se trabalhar nos Cursos de formação de professores (formação inicial e continuada) nesta perspectiva, de forma que o professor compreenda a necessidade de desenvolver uma prática que contextualize e não compartimente o conhecimento. Que aprofunde e não seja limitado. Que dê continuidade e não se foque em atividades estanques e que não favoreçam as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes que ali estão. Ademais, no seu trabalho pedagógico o professor alfabetizador precisa constantemente diagnosticar os avanços de seus educandos de forma a poder propor atividades que, adaptadas ao ritmo de aprendizagem de cada um, promovam maior construção/apropriação da linguagem escrita (FERREIRO, 2008).

- Referente à formação docente das professoras participantes da pesquisa pode-se verificar que existem percalços a serem superados e que são refletidos diretamente na prática pedagógica. Nessa perspectiva, Libâneo e Pimenta (1999, p. 261) pontuam que “as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade”. Esta constatação confirma parcialmente o segundo pressuposto deste estudo que indicava a deficiência da formação inicial do professor alfabetizador e leva a reflexão da necessidade de todos os professores terem a consciência de que só a formação inicial (que também precisa ser rediscutida, pois o conteúdo ofertado na exígua carga horária da disciplina de alfabetização de muitos cursos de Pedagogia também não possibilita uma formação adequada ao professor alfabetizador) não basta, ou seja, que se deve ter a formação continuada como uma prática que se inicia dentro da escola com as discussões coletivas e que se estende nos cursos e capacitações que cada profissional deverá buscar.

- O fator tempo de atuação em alfabetização é algo que parece não interferir muito nas diferenças destacadas quanto ao domínio de conteúdo, quer seja entre discurso e prática no campo discurso quanto da prática. Assim, para que o professor obtenha domínio sobre o que seus alunos precisam construir a respeito da linguagem escrita, ele deve ser “consciente da natureza do objeto que vai ensinar e capaz de observar o processo de sua aprendizagem, nele intervindo de maneira a melhor ajudar os seus alunos” (KATO, 1999, p. 20). Além disso, cabe também ao professor retomar qual sua postura metodológica (aspecto não determinado especificamente em nenhuma das cinco observações) tendo como referência suas

intenções pedagógicas que perpassam por todo o trabalho pedagógico desenvolvido em sala.

A partir dessas conclusões pode-se dizer que os objetivos deste estudo foram atendidos, porém sabe-se que o material coletado possibilita outras análises, principalmente se forem conjugados a dados de uma coleta mais ampla. Além disso, é importante ressaltar que a pesquisadora sente-se realizada em poder demonstrar sua preocupação com a formação dos alfabetizadores, bem como de provocar discussões ou mesmo inquietações a respeito de possíveis ações que podem ser desenvolvidas a partir das necessidades identificadas neste estudo.

Enfim, verificou-se que o primeiro pressuposto levantado foi confirmado nesta pesquisa, pois verificaram-se mais divergências entre discurso e prática, do que convergências. No entanto, o segundo pressuposto que diz respeito a formação docente não pode ser confirmado ou infirmado, pois para isto seria necessário um estudo mais pontual desenvolvido em uma Instituição de Ensino Superior, com uma análise criteriosa dos conteúdos curriculares. Porém, mesmo não tendo sido esse o objetivo desta pesquisa, os dados aqui analisados sugerem que se deve repensar os currículos e conteúdos ofertados nos Cursos de formação inicial dos professores das séries iniciais, bem como às capacitações destinadas a formação continuada dos professores alfabetizadores, pois tem-se fortes indícios para acreditar que a maioria sente as mesmas necessidades e/ou dificuldades que foram aqui demonstradas.

REFERÊNCIAS

ARCANJO, R. V. L. **Diferenças nas abordagens de ensino que afetam a leitura e a compreensão de textos narrativos?** Recife, 1998. 149 p. Dissertação de Mestrado em Psicologia Cognitiva – Universidade Federal de Pernambuco.

BATISTA, A. A. G. *et al.* **Pró-letramento: alfabetização e linguagem.** Fascículo 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 364p.

BARBOSA, V. R.; LIMA, A. D.; GUIMARÃES, S. R. **Critérios utilizados por crianças do ciclo II em suas concepções de palavra:** uma análise das habilidades metalingüísticas já desenvolvidas. Curitiba: Educere- PUC/PR, 2007, p. 1464 – 1475.

BARRERA, S. D. **Linguagem oral e alfabetização:** um estudo sobre variação lingüística e consciência metalingüística em crianças de primeira série do ensino fundamental. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

_____. Papel facilitador das habilidades metalingüísticas na aprendizagem da linguagem escrita. *In:* MALUF, M. R. org. **Metalinguagem e aquisição da escrita.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003a.

_____. Consciência Metalingüística e Alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. **Psicologia: reflexão e crítica,** 2003b, 16(3), pp. 491-502. Disponível em < <http://www.scielo.br/scielo.php> > Acesso em 14/07/2008.

BIERSTEKER, T. C. **Uma reflexão sobre as concepções dos professores em relação ao processo ensino-aprendizagem na alfabetização.** 133p. Curitiba, 2003. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Paraná.

BRANCO, V. **A construção da escrita pela criança.** Curitiba: PG em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 1991. 121p. (Dissertação de Mestrado).

BRASIL, “Lei nº 9394/96, de 20/12/96, Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**” *In:* Diário Oficial da União, ano CXXXIV, nº248, 23/12/96, pp.27.833-27.841.

BRASÍLIA. **Resultados do Saeb 2003** – Brasil. Junho, 2004.

BYRNE, B. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? p. 37 - 67 *In:* CARDOSO-MARTINS org. **Consciência fonológica e alfabetização.** Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **The foundation of literacy.** Psychology Press, 1998.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. 3ª edição. São Paulo: Scipione, 1991.

_____. **Alfabetizando sem o BÁ- BÉ- BI- BÓ- BU**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAPOVILLA, F. C. (Org.) **Os novos caminhos da alfabetização infantil**. 2ª ed. São Paulo: Memnon, 2005.

CARDOSO-MARTINS, C.; MICHALICK, M. F.; POLLO, T. C. O Papel do Conhecimento do Nome das Letras no Início da Aprendizagem da Leitura: Evidência de Indivíduos com Síndrome de Down. **Psicologia: reflexão e crítica**, 19 (1), 53-59. Disponível em <www.scielo.br/prc> Acesso em 04/01/2008.

CARVALHO, M. Revisitando as metodologias de alfabetização: professores falam sobre suas práticas. **Educação em foco**. v. 6, n. 1, mar/ago 2001.

_____. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares**. Curitiba, 2006.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Resultados da avaliação do Ciclo I da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Curitiba, 2007

DEMONT, E. Consciência fonológica; consciência sintática: que papel (ou papéis) desempenha na aprendizagem da leitura? *In*: GRÉCOIRE, J.; PIÉRART, B. **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 189-201.

DURIGAN, J. C. O. **Práticas pedagógicas e desempenho escolar de crianças em processo de alfabetização**. Curitiba, 2007. 163 p. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Paraná.

EHRI, L. Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. *In*: GOUGH, P.; EHRI, L.; TREIMAN, R. (Org.) **Reading acquisition**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1992, p. 107–143.

_____. Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. *In*: Perfetti, C.; Rieben, L.; Fayol, M. (Org.) **Learning to spell: Research, theory, and practice across languages**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1998, p. 237–269.

FARACO, C. A. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 1997.

FERREIRO, E. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. *In*: GOODMAN, Y.M. (Org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**: perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.22-35.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 24ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Com todas as letras**. 14ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. O ato de ler evolui. **Nova Escola**. Edição 143, jun/2001. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0143/aberto/mt_246953.shtml> Acesso em 22/06/2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284 p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMBERT, J. E. **Le développement métalinguistique**. Paris: Press Universitaires de France, 1990.

_____. Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. *In*: MALUF, M. R. (Org.) **Metalinguagem e aquisição da escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GUIMARÃES, S. R. K. **Dificuldades na aquisição e aperfeiçoamento da leitura e da escrita**: o papel da consciência fonológica e da consciência sintática. 269p. São Paulo, 2001. Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

_____. **Aprendizagem da leitura e da escrita**: o papel das habilidades metalingüísticas. São Paulo: Vetor, 2005a.

_____. Influência da variação lingüística e da consciência morfossintática no desempenho em leitura e escrita. **Interação em Psicologia**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2005b. p. 261-271.

_____. **Da oralidade à escrita**: a concepção de palavra entre alunos de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. Projeto de pesquisa apresentado ao Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, UFPR. Curitiba, 2006.

IDEB. Disponível em <http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2&Itemid=3>. Acesso em: 19/06/2008.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolingüística. 7ª Ed. São Paulo: Ática, 2004.

KATO, M.; MOREIRA, N. R.; TARALLO, F. **Estudos em alfabetização: retrospectivas nas áreas da Psico e da Sociolinguística.** Juiz de Fora: EDUFJF Pontes, 1997.

LANDSMANN, L. T. **Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas.** São Paulo: Ática, 1995.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 2005.

LIBÂNEO, J. C. PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99, p. 239-277.

LIMA, E. S. Transcrição da palestra sobre: **Apropriação da leitura e da escrita.** Seminário Alfabetização e Letramento em Debate, abr./2006, Brasília - <http://portal.mec.gov.br>

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A.; **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Epu, 1986 (p. 25-33).

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações-problema.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

MACHADO, L. B. Representações sociais de construtivismo entre professores alfabetizadores. **Ciências Sociais em Perspectiva.** (6) 10 : p. 111 – 122, 1º sem. 2007.

MALUF, M. R. O psicólogo escolar e a alfabetização. *In:* MARTINEZ, A. M. org. **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas.** Campinas: Alínea, 2005.

MARCONI, M. A. ; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORTATTI, M. R. L. Transcrição da conferência de abertura: **A História dos Métodos de Alfabetização.** Seminário Alfabetização e Letramento em Debate, abr./2006, Brasília - <http://portal.mec.gov.br>

NUNES, S. R. **Comparando habilidades de leitura e escrita em crianças alfabetizadas por diferentes metodologias.** Pernambuco, 1995. 129 p. Dissertação de Mestrado em Psicologia – Universidade Federal de Pernambuco.

PINHEIRO, L. R. **Concepções de professores do ensino fundamental sobre leitura.** Curitiba, 2007. 161 p. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Paraná.

REGO, L. L. B. Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por fatores metalingüísticos. **Psicologia: Teoria e Prática**, Jan-Abr 1995, Vol. 11 nº 1, p. 051-060.

REGO, L. L. B. A relação entre a evolução da concepção da escrita da criança e o uso de pistas grafo-fônicas na leitura. In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). **Consciência fonológica & alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1996. Cap. 3, p. 69-100.

RIBEIRO, V. M. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global; Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2003.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUSA, E. O. **Habilidades metassintáticas e aprendizagem da leitura: estudo com crianças da 1ª série do ensino fundamental**. São Paulo, 2005. 175 p. Tese de Doutorado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VIGOTSKY, L. S. A pré-história da linguagem. In: **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YAVAS, F. Habilidades metalingüísticas na criança: uma visão geral. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. 14:39-51, jan/jun. 1988.

ZIBETTI, M. L. T. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico**. 252 p. São Paulo, 2005. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – MODELO DE ENTREVISTA UTILIZADA

A entrevista será dinamizada de forma que o sujeito sinta-se a vontade para falar sobre sua vivência, formação inicial e continuada, bem como suas necessidades enquanto alfabetizador preocupado com a qualidade de sua prática. Assim seguem-se algumas questões que serão feitas aos participantes, de acordo com a explanação do professor, ou seja, estas perguntas só serão feitas de acordo com o que o professor for expondo enquanto relato (são apenas pautas para momentos estratégicos):

1. Qual sua formação inicial? Em que ano se formou?
2. Fale-me sobre essa formação: diga como foi, sua opinião sobre a base teórica (se boa ou não) para sua postura enquanto alfabetizador.
3. Por que escolheu a prática docente/magistério como profissão?
4. Você buscou novas formas de estar em contato com a teoria? Que cursos fez? Quando? (pós-graduação, cursos de capacitação, etc.)
5. E quanto a área em que atua, quanto tempo tem de experiência?
6. Fale-me sobre outras experiências (se já teve alguma):
7. Procura se capacitar freqüentando cursos específicos? Qual e quando foi o último que fez?
8. Sobre planejamento: em que momentos costuma planejar suas aulas? Costuma trocar idéias com outros professores? Estes também são alfabetizadores?

9. Como você observa os avanços de seus alunos? Hoje sua turma pode ser descrita como?

10. Para você, como deve se iniciar o processo de alfabetização na escola? Em que série? Idade dos alunos, como deve ser a postura do professor, etc.

11. Você se sente preparada para trabalhar com novas metodologias ou prefere as que você já experimentou e teve bons resultados? Os alunos precisam de que tipo de encaminhamento?

12. Fale com suas palavras o que é letramento e aquisição da linguagem escrita e como o professor deve desenvolver um trabalho que favoreça ambos processos em sala de aula.

Obs.: Outras questões poderão surgir no decorrer da conversa, pois isso já está previsto e será favorável para obtenção de novos dados para a análise.

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

- a) Você, professor, está sendo convidado a participar de um estudo intitulado “*Estudo comparativo entre as concepções teóricas e a prática pedagógica de professores alfabetizadores*”. É através das pesquisas científicas que ocorrem os avanços importantes em todas as áreas, e sua participação é fundamental.
- b) O objetivo desta pesquisa é analisar e refletir sobre as possíveis convergências e/ou divergências entre o discurso do professores (fundamento teórico que dizem adotar) e a sua prática docente (encaminhamento metodológico) no que diz respeito ao processo de alfabetização, observadas na realidade pedagógica do ciclo I, das escolas investigadas.
- c) Caso você participe da pesquisa, será necessário que participe de uma entrevista aberta, onde você contará um pouco sobre suas experiências profissionais enquanto alfabetizador, bem como falará um pouco sobre seus saberes sobre a aquisição da linguagem escrita. Além disso, faz parte de nossa investigação 8 dias de observação em sala sem interferência do pesquisador em sua prática.
- d) Como em outras pesquisas, você poderá experimentar algum desconforto, principalmente relacionado as observações em sala de aula, onde haverá um “estranho” que não faz parte do seu grupo de trabalho.
- e) Não existem riscos na sua participação nessa pesquisa.
- f) Para tanto você deverá estar disposta a receber a pesquisadora em sua sala para observação e entrevista em datas que serão combinadas após assinatura deste termo que estarão entre os meses de dezembro/2007 e março/2008, em seu horário de trabalho.
- g) Contudo os benefícios esperados são: possibilidade de futuras capacitações na área da alfabetização, avanços nos estudos sobre aquisição da linguagem escrita, entre outros.
- h) A pesquisadora Viviane do Rocio Barbosa, pedagoga, fone 92275024 que poderá ser contatada em Curitiba, manhãs e tardes, é a responsável pela sua participação e poderá esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa.
- i) Estão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois do estudo.

- j) A sua participação neste estudo é voluntária. Você tem a liberdade de se recusar a participar ou, se aceitar participar, retirar seu consentimento a qualquer momento.
- k) As informações relacionadas ao estudo serão inspecionadas pela orientadora que acompanha a pesquisadora. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **confidencialidade** seja mantida.
- l) A sua entrevista será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo a pesquisa termine, as fitas serão desgravadas.
- m) Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são da sua responsabilidade.
- n) Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro.
- o) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Eu, _____ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete meu trabalho. Eu entendi o que não posso fazer durante a participação e sei que qualquer problema relacionado ao estudo será tratado sem custos para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do sujeito de pesquisa ou responsável legal)

Curitiba, ____ de _____ de 200__.

Viviane do Rocio Barbosa

APÊNDICE 3 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA SÔNIA

FORMAÇÃO INICIAL: Eu fiz Magistério e fiz o Normal Superior. O Normal Superior eu fiz agora, me formei há uns quatro anos atrás e agora, ano que vem eu vou fazer a pós e pretendo fazer em Inclusão. É um assunto que despertou a minha atenção este ano por ter a Liz que é uma aluna especial na minha sala e eu estou sentindo necessidade de saber mais sobre isso. Vem o aluno na sala e a gente não tem preparação nenhuma de repente, ano que vem tem um outro aluno inclusivo, assim eu vou saber como lidar com ele. Eu senti nesse ano, estou sentindo muita dificuldade em trabalhar com a inclusão, por eu não ter um preparo.

BASE TEÓRICA: (SUFICIENTE na formação inicial?) Não, eu tive... Eu aprendi bastante, mas não o suficiente pra eu, pra minha prática em sala. O curso Normal Superior é semi-presencial, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (um convênio com a Prefeitura). Eu ia todos os dias para a aula – segunda à sexta – só que eram aulas através de vídeo-conferência com interação, como se o professor estivesse na sala e tínhamos a tutora que era muito atenciosa. Curso de dois anos a gente fazia. Cada módulo a gente fazia um relatório, um projeto. Aprendi, aprendi muita coisa sim, mas eu acho que não foi suficiente para a minha prática lê em sala de aula.

E PARA A ALFABETIZAÇÃO: Bom, eu comecei como alfabetizadora agora. Eu acho que melhorei muito a minha postura em sala de aula, alguns conteúdos, como trabalhar com os alunos, por exemplo (...); na verdade é uma experiência nova para mim a alfabetização. Como alfabetizadora eu estou começando esse ano aqui na escola. No ano passado eu tive pré. Na verdade, eu estou tendo mais experiência, agora, mais na prática. Na teoria eu não tive muitas informações. Na graduação

tinha alfabetização, mas não foi assim. Eu não aprendi assim, conteúdos para trabalhar em sala de aula. Eles ensinaram mais assim, como o professor deve agir, a postura do professor; na verdade conteúdos pra trabalhar em sala, eu não aprendi.

E AUTORES TRABALHADOS NESSA DISCIPLINA, VOCÊ LEMBRA DE ALGUM?

Piaget, é... agora me foge... são vários... como é o nome... como que é? WALLON.

Wallon, Piaget. Ferreiro, como que é o nome dela? **EMÍLIA FERREIRO**. Isso.

ESTUDARAM AS FASES DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA TAMBÉM?

Estudamos sim.

DEPOIS DA GRADUAÇÃO, QUAL SUA BUSCA POR OUTRAS CAPACITAÇÕES,

OUTRAS FORMAS DE DESENVOLVER-SE TEORICAMENTE? Esses cursos que

nós fazemos pela prefeitura. **QUE CURSOS VOCÊ FEZ ESPECIFICAMENTE EM**

ALFABETIZAÇÃO APÓS A GRADUAÇÃO? Na verdade, o curso que eu estou

fazendo, esse ano que estou fazendo pela prefeitura, é o dos Cadernos

Pedagógicos de Alfabetização e nós estamos fazendo todo o mês, nas segundas-

feiras. Nós estamos fazendo; todos os professores de alfabetização estão fazendo

este curso na segunda-feira que é permanência: uma segunda-feira por mês. **E**

COMO QUE FUNCIONA ESSE CURSO? Nós vamos lá ao Centro de Capacitação,

tem uma pedagoga que é a nossa professora lá. Ela nos passa... aí são conteúdos

mesmo para trabalhar em sala de aula, inclusive temos a apostila de alfabetização.

Aí eu estou aprendendo assim... atividades, conteúdos para trabalhar mesmo em

sala. **ESSA PESSOA QUE ESTÁ LÁ É DO NÚCLEO, DA SECRETARIA?** É do

Núcleo. Uma pedagoga do núcleo da nossa regional. **O NOME DESSE CURSO É?**

Alfabetização; cadernos pedagógicos de alfabetização. **E É DESDE O COMEÇO DO**

ANO? Desde o início do ano. Agora os professores, todos receberam esses

cadernos pedagógicos de todas as áreas e nós fizemos todas as áreas: geografia,

história, ciências... um encontro só para cada área e alfabetização o ano todo. **FORA OS CURSOS QUE A MANTENEDORA OFERECE, VOCÊ BUSCA OUTROS CURSOS ONDE VOCÊ TENHA QUE ARCAR COM OS CUSTOS?** Não, porque na verdade é falta de tempo também. Quando eu fiz o Normal Superior eu trabalhava manhã, tarde e noite e com família em casa então, agora eu pretendi dar um tempo para a minha família, porque a gente só trabalhando, trabalhando... **SÃO QUANTOS ANOS DE REDE MESMO?** Eu tenho, eu comecei em 1994. Desde lá, eu comecei com literatura, que era o que sobrou nessa escola onde eu comecei a trabalhar, a única área que tinha. Depois eu trabalhei educação física, trabalhei vários anos no Farol no Saber, seis anos no farol, o dia todo, fazia RIT na época. Depois trabalhei com o pré: adorei trabalhar com o pré e depois a 1ª série, na primeira etapa do ciclo I, que é o primeiro ano, mas na verdade mesmo eu gosto de trabalhar com o pré. Gostei da 1ª série, é uma experiência muito boa, diferente.

POR QUE VOCÊ ESCOLHEU A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO? O QUE LEVOU VOCÊ A FAZER ESSA ESCOLHA? Antes de 1994, eu era CLT, dei aula um ano só no Estado, daí eu já fiz o concurso na prefeitura e passei e estou até hoje. Agora fiz para um novo padrão e estou com dois períodos. Mas eu gosto de trabalhar com criança, adoro criança! E também na época em que eu fiz o magistério, não tinha muita opção. Eu morava no interior, e daí você sabe que no interior você não tem opção mesmo. Ou você é professora ou então... eu acabei fazendo o magistério e acabei gostando e estou até hoje. **MAS NÃO IMPOSIÇÃO DE FAMÍLIA?** Não, não, não. Depois até poderia ter mudado, depois de ter mudado para Curitiba, mas eu acabei gostando. **VOCÊ FEZ O MAGISTÉRIO NO INTERIOR?** Fiz no interior. Era escola Normal na época, depois mudou para magistério, hoje nem sei se existe mais. E agora estou adorando e não vou mais sair, vou aposentar nessa profissão.

JÁ FALAMOS DE SUAS EXPERIÊNCIAS... Na verdade mesmo minha experiência foi aprendendo aqui na prática em sala de aula mesmo, porque só na teoria é complicado. Você aprende mesmo ali, no dia-a-dia, trabalhando com as crianças. **E O SEU PLANEJAMENTO? VOCÊ TEM APOIO DOS PEDAGOGOS, DAS SUAS COLEGAS (CO-REGENTE E A OUTRA REGENTE DE 1ª ETAPA DO CICLO I)?**

Sim. **VOCÊS FAZEM PLANEJAMENTO JUNTAS?** Sim, fazemos planejamento juntas. **E COMO É QUE FUNCIONA, VOCÊS PLANEJAM POR DIA, MÊS ANO?**

Não, a gente trabalha por semana, na permanência. A gente se encontra na segunda-feira e aí a gente planeja para a semana. **VOCÊS FAZEM ROL DE CONTEÚDOS PARA TRABALHAR NO BIMESTRE?** Fazemos. **NAQUELE MODELO: CONTEÚDOS, OBJETIVOS, AVALIAÇÃO, ETC? POR BIMESTRE OU SEMESTRE?**

Por semestre. No início do ano a gente faz para o primeiro semestre e depois para o segundo semestre. Daí por semana a gente conversa, ela passa algumas atividades que ela já tem porque no ano passado ela já trabalhou com 1ª. Ela passa as atividades dela e eu também, daí a gente troca idéias e planeja daí para a semana... **E COMO AS PEDAGOGAS PARTICIPAM DESSE PLANEJAMENTO? ELAS ESTÃO SEMPRE PRESENTES?**

Ah, não tem um dia certo, porque as pedagogas aqui na escola, as vezes elas têm curso, elas saem muito para curso também e tem que atender pais, na verdade não sobra muito tempo, mas o tempinho que elas têm, elas vão lá, conversam com a gente, perguntam se nós estamos precisando de alguma coisa. **ELAS ACOMPANHAM ESSE PLANEJAMENTO DE VOCÊS?**

Elas acompanham sim... **ELAS OLHAM?** Olham, sempre; na medida do possível.

O FECHAMENTO DESSAS ATIVIDADES, COMO É QUE VOCÊS PASSAM ISSO AOS PAIS? A FORMA DE AVALIAÇÃO DE VOCÊS COMO ELA É PASSADA

PARA OS PAIS? Bom, no 1º semestre... nós fizemos... é... como é que eu vou te dizer... não foi um parecer descritivo, tem lá as atividades e... **É COM CONCEITOS?** É com conceitos. Agora no 2º semestre vai ter um parecer descritivo para os pais, daí eles vão vir no final do ano e eu não sei se vai ser mandado para casa ou não... isso ainda não foi passado ainda para nós, mas no 1º semestre os pais levaram para casa, leram, assinaram e trouxeram, devolveram para ficar na escola. Esses pareceres descritivos ficam na escola, mas não sei se os pais vão levar ao embora. No ano passado no 1º semestre eu mesma fiz para cada pai eu fiz uma... uma avaliaçãozinha do filho e dei para os pais levarem. Cada um levou a do seu filho. Uma avaliação, uma descriçãozinha assim... **O PAI ÀS VEZES PRECISA DE UM PAPEL PARA LEVAR NA ENTREGA DE BOLETINS...** Isso. E esse parecer descritivo eu acho que é melhor, porque aquele parecer com os conceitos, tem pai que não lê. O pai assina, e pergunta: “Onde que eu tenho que assinar”, daí assina e pronto. Porque eles querem na verdade conversar com a professora, que a professora diga como é que eles estão. **MESMO NO DESCRITIVO VOCÊS VÃO VER QUE É A MESMA COISA.** É “como é que está o meu filho?” **ESSA É A PERGUNTA DE SEMPRE.**

CONTINUANDO ESSE ASSUNTO DE PLANEJAMENTO. EU VI QUE VOCÊS TÊM JANELAS, QUE É O HORÁRIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA. É uma janela por semana. **E ESSAS JANELAS VOCÊS USAM PARA O PLANEJAMENTO OU NÃO?** Olha, na verdade não porque é uma aula só e às vezes a gente não tem porque dependendo se falta professor, aí o professor de educação física tem que entrar para cobrir a falta desse outro professor. Então eu não conto com essa janela de educação física.

OUTRA COISA, AS ÁREAS, COMO É QUE VOCÊ DIVIDE SEU TRABALHO NAS ÁREAS: CIÊNCIAS, MATEMÁTICA, GEOGRAFIA, ETC? Na verdade eu não trabalho assim separado, é interdisciplinar, que a gente faz. Então, se eu estou trabalhando português, matemática e surge uma oportunidade, eu já incluo geografia, história. Eu não tenho um caderno para cada matéria. Temos os livros que a gente trabalha geografia, história, ciências. **QUAIS OS CADERNOS QUE VOCÊS TÊM EM SALA?** Tenho caderno de textos, o caderno de português com várias atividades e matemática.

E OS LIVROS? Os livros, eu quase não trabalho em sala, não se você percebeu, eu mando mais atividades para casa daí. **O LIVRO ACABA NÃO SENDO MUITO A REFERÊNCIA, É MAIS UM COMPLEMENTO?** É um complemento sim. Eu trabalho leitura também com os livros.

ENQUANTO EU ESTAVA COMO ALFABETIZADORA, OUVIA MUITO DOS PROFESSORES QUE A ÊNFASE ERA MUITO GRANDE EM RELAÇÃO À LÍNGUA PORTUGUESA. GRANDE PREOCUPAÇÃO EM ENSINAR A LER E A ESCREVER. E PARA VOCÊ? VOCÊ ACHA QUE TEM ESSA DIVISÃO? EXISTE REALMENTE ESSA PREOCUPAÇÃO MAIOR VOLTADA AO APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA NA 1ª SÉRIE? Com certeza. Eu não tive pressão, mas me preocupo muito com isso, pois ainda tenho alguns alunos que estão no início do processo (você deve ter percebido isso em sala). Porque eu gostaria que todos saíssem lendo da 1ª etapa. O ideal seria, mas é complicado. **NA SUA TURMA SÃO 27 ALUNOS, SÃO QUANTOS QUE VOCÊ ACHA QUE ESTÃO NO INÍCIO DO PROCESSO?** Acho que tem sete alunos, vinte que estão lendo. Desses sete também tenho dois que vieram agora para mim. Um veio de outra escola e a outra veio da outra 1ª série. Teve alguns problemas, os pais... eu não sei dizer ao certo o

que houve, sei que foi pedido para mim e eu aceitei a aluna na minha sala, mas ela tem muita dificuldade, ela tem problemas de falta também. Até já chamei a mãe para conversar, mas ela não veio ainda.

VOCÊ DESENVOLVEU ALGUM PROJETO RELACIONADO À ALFABETIZAÇÃO

NESTE ANO? No projeto Escola & Universidade nós fizemos (eu e a outra professora de 1ª) um projeto sobre Leitura e na outra escola em que eu trabalho a tarde é sobre Meio Ambiente. Se bem que a leitura a gente trabalha freqüentemente.

COMO VOCÊ O TRABALHO DE ORIENTAÇÃO DESSES PROJETOS?

A orientadora daqui vem aqui, traz as fichas para a gente assinar, falamos um pouco sobre o que estamos trabalhando e pronto. Eu nem a conheço direito, não sei ao certo quais as experiências que ela possui em alfabetização, porque ela vem rapidinho, traz as fichas, a gente assina e ela já vai embora. Ela não está procurando saber o que a gente está desenvolvendo. Nós estamos seguindo nosso projeto. Eu já ouvi de colegas que os orientadores pedem para ler livros, fazem resumos, e eu já projetos e esse é meu quarto ou quinto e os outros também sempre foram tranqüilos, claro que os outros professores eram mais atenciosos, agora esse ano ela está bem relapsa. Mas nós estamos aplicando o projeto aqui na escola.

Você até observou os trabalhos expostos na sala e na biblioteca. Todos têm a carteirinha da biblioteca. Final de semana eles levam livros para casa e preenchem a ficha de leitura. **E ESSA FICHA DE LEITURA TAMBÉM FAZ PARTE DO PROJETO**

OU NÃO? Acabou fazendo parte, mas essa ficha de leitura eu já venho utilizando desde o ano passado que eu trabalhava com o pré e eu já tinha a ficha de leitura.

COMO ELES UTILIZAVAM NO ANO PASSADO? Os pais ajudavam e eles levavam para casa. Este ano, são as crianças que levam. É claro que as crianças que não são alfabetizadas, os pais continuam levando. Na reunião de início ano, eu já

conversei com os pais e todos sabem. **E ESSA LEI SERVE PARA TODOS? POIS PERCEBI, QUE TEM ALGUNS QUE NÃO SEGUEM.** Bom, tem o Edson, que o pai deveria vir hoje aqui, eu já mandei vários bilhetes, a pedagoga já ligou e não deu para conversar ainda. Na última sexta-feira ele veio, eu perguntei se ele veio para conversar comigo e ele disse: 'não eu vim buscar o meu filho, mas eu venho segunda-feira para conversar', mas até agora não apareceu. A ficha de leitura também é difícil, é o único aluno que sempre dá problema com tarefa de casa. **MAS ELE SABE LER E ESCREVER?** Esse é um dos alunos que tem dificuldade, mas sabe, e é o que me preocupa.

VOCÊ FALOU DA LIZ, QUE A GENTE SABE QUE TEM SÍNDROME DE DOWM, E TÊM O YAN QUE NÃO FALA E NÃO DEMONSTRA MUITO O QUE JÁ APRENDEU. QUAIS OS OUTROS QUE VOCÊ PERCEBE ASSIM QUE TENHA ALGUMA SUSPEITA DE DIFICULDADE MAIOR? O Rogério, ele chegou para mim no ano passado, ele não sabia pegar no lápis, chamamos a mãe, ela levou para o psicólogo e está esperando o parecer desse psicólogo, mas até agora ela não veio conversar comigo. **ELE TEM FICHA DE LEITURA?** Tem, parece que agora ele está despertando um pouquinho. **O QUE ELE FAZ ASSIM?** As letras do alfabeto ele conhece todas, o nome dele ele já sabe fazer - nome e sobrenome, mas a dificuldade mês mo é mais em matemática e na leitura, e na escrita ele embaralha as letras, como que eu posso dizer ele junta um monte de letrinhas que não tem nada a ver, não consegue formar as palavras. Sozinho ele não consegue, por exemplo, se você disser bola ele não faz, mas se disser o 'BO' é o B e o O, L e A, daí ele faz. Esse é um aluno que me preocupa bastante também. **E PARA ESSAS CRIANÇAS COM DIFICULDADES, VOCÊ JÁ ME DISSE TAMBÉM QUE ESSE ANO VOCÊ TEVE POUCO APOIO DA CO-REGENTE...** Porque houve trocas, ela

teve que substituir professores que faltavam... **A CO-REGENTE TEM TIRADO ELES DUAS VEZES POR SEMANA**, nas terças e quartas, não nas quartas e quintas, nas quartas ela fica a manhã toda e quintas até a hora do recreio. Na quarta ela pega os alunos que têm bastante dificuldade mesmo, e na quinta eu peço para ela pegar mais na leitura, os que têm mais dificuldade na leitura mesmo. **FORA O APOIO DA CO-REGENTE, O QUE VOCÊ TEM FEITO POR ESSES QUE TEM DIFICULDADE, E QUE AO MESMO TEMPO VOCÊ CONSIGA ATENDER OS OUTROS?** Eu, na medida do possível, tenho dado mais atenção a esses alunos, eu sempre tenho aqueles alunos que terminam antes, então eu peço para eles ajudarem esses que têm mais dificuldades, e eles adoram. **A ATIVIDADE É SEMPRE A MESMA, ELA NÃO VARIA, PARA A LIZ VARIA?** Para Liz varia, só que ela no primeiro semestre conseguia acompanhar, agora ela tem um pouco de dificuldade e ela percebe que está fazendo atividade diferente e daí não quer fazer. E se eu deixo a mesma atividade que eu dou para os outros, aí ela não consegue e começa a perturbar na verdade. **VOCÊ FEZ ALGUM ESTUDO DE CASO, ALGUMA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS QUE TINHAM MAIS DIFICULDADE?** Nesse ano não veio ninguém, a única pessoa que veio no início do ano foi uma pedagoga (eu acho) que quando veio falamos sobre as dificuldades que tenho com a Liz e ela nunca mais apareceu, mas o caso da Le eu venho trabalhando assim como você viu... **MAS VOCÊ PEDIU PARA A PEDAGOGA, POR EXEMPLO, O QUE FAZER COM TAL ALUNO, SOBRE O YAN, POR EXEMPLO?** Aqui nunca ninguém veio, as pedagogas que foram ao Núcleo da Educação, conversaram sobre tudo, mas lá do Núcleo nunca vieram para conversar comigo especificamente. **COMO VOCÊ ACHA QUE DEVE SER O INÍCIO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA? O IDEAL? A CRIANÇA DEVERIA VIR COM A SUA BAGAGEM, NO CASO DA ETAPA INICIAL**

OU PRÉ, AGORA COM O PRIMEIRO ANO, COM DETERMINADOS CRITÉRIOS JÁ ATINGIDOS? COM QUANTOS ANOS VOCÊ ACHA QUE A CRIANÇA ESTARIA PREPARADA PARA ESSA PRIMEIRA SÉRIE? Na verdade, o Rogério ele tem seis anos ele ainda não completou sete. Eu acho que nessa idade eles são, eu acho, muito imaturos. Eu acho que sete anos é a idade. A Natali é outra aluna que a imaturidade dela prejudica um pouco também. **ELA TEM SETE ANOS?** Eu não sei, mas ela falta bastante também. **ESSA NÃO CONTINUIDADE ATRAPALHA?** Atrapalha bastante, agora o Rogério, ele nunca falta e é até muito interessado, está demonstrando muito interesse o que ele tem é muita dificuldade mesmo. **ENTÃO, PARA O INÍCIO DA ALFABETIZAÇÃO VOCÊ ACHA QUE...?** Na verdade, a minha turma eu estou acompanhando desde o ano passado, então eu já conhecia os alunos. **VOCÊ TRABALHOU NO PRÉ, O QUE VOCÊ ACHA QUE FOI BOM PARA ESSA ALFABETIZAÇÃO, QUE ELES JÁ VIERAM SABENDO?** No pré eu trabalhei mais o lúdico, ao mesmo tempo eu procurei alfabetizar. Todos eles já vieram para a primeira etapa conhecendo as letras do alfabeto e estão com certa bagagem já. **E A FAMÍLIA, TEM PARTICIPAÇÃO NO TRABALHO DE VOCÊS?** Com certeza, a família é muito importante. **TAREFAS DE CASA?** Bastante, quando a família colabora, facilita bastante o trabalho do professor. Tanto que a gente faz reunião com todos os pais no início do ano, mostra o trabalho, o que vai ser trabalhado com os alunos, como vai ser a avaliação, nessa reunião eles conversam sobre as tarefas de casa, mas sempre tem aqueles pais que não vêm nas reuniões. **COMO VOCÊ ACHA QUE SERIA A POSTURA IDEAL DO ALFABETIZADOR? A MAIS PRÓXIMA DO IDEAL. DESDE O INÍCIO DO ANO ATÉ O FINAL, O ANO INTEIRO?** O importante é você criar um vínculo com seus alunos, você ter regras na sala, como no início do ano fizemos combinados e eles têm que seguir aquilo por

todo o ano. Eu acho também que o professor tem que ter domínio, porque se ele não tem domínio sobre a turma não consegue passar os conteúdos. **E A POSTURA EM SALA DEVE SER MAIS AMISTOSA OU MAIS RÍGIDA?** Olha, eu acho que sou bem rígida na sala de aula, até me questiono porque eu acho que sou bem “dura”, se você não impor limites, eles acabam tomando conta.

VOCÊ SABE O QUE SÃO MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO? Sim, método de alfabetização é a maneira que eu ensino os meus alunos. **VOCÊ PROCURA ESTAR ABERTA E SE ADEQUAR ÀS NOVAS METODOLOGIAS QUE SURGEM NAS RECENTES DISCUSSÕES SOBRE MÉTODOS DE ENSINO OU VOCÊ TRABALHA DA FORMA QUE JÁ ESTÁ ACOSTUMADA E QUE, A SEU VER, É O QUE REALMENTE DÁ CERTO?** Eu procuro trabalhar com esses alunos que tem mais dificuldade, eu uso o método mais tradicional, individual mesmo. Aquela linha do BE-A-BÁ mesmo. Porque a gente até usa os métodos inovadores, como você disse, mas aqueles que não conseguem aprender a gente tem que se utilizar de outros métodos fazendo com que o aluno aprenda. **MAS ASSIM, COM OS QUE CONSEGUEM APRENDER, SE VOCÊ USASSE UM MÉTODO MAIS TRADICIONAL, VOCÊ ACHA QUE ELES NÃO APRENDERIAM?** Aprenderiam com certeza, mas como a prefeitura diz que você não pode só seguir aquele método tradicional. Eu prefiro seguir o que foi passado para mim, da maneira que eu aprendi nesse curso Normal Superior. Eu na verdade já trabalhei com esse método tradicional sim. **COMO VOCÊ FEZ NO INÍCIO DO TEU TRABALHO, PARA ENSINAR A LER E A ESCREVER? COMEÇOU COM AS LETRAS ISOLADAS? COMO FOI?** As letras, trabalhando sempre o alfabeto, todos os dias eu trabalhava o alfabeto com eles e depois trabalhando com textos. Eu pegava uma palavra dentro do texto para trabalhar. Por exemplo, eu gosto muito daquele texto da baleia, até

quando fui dar minha aula prática nesse novo padrão eu levei esse textinho para trabalhar. Daí você trabalha ciências com mais finalidade, até matemática, porque você tem uma atividade lá: 'quantas letras tem a palavra baleia?', daí você acaba trabalhando uma infinidade de coisas. **NESSA ATIVIDADE DA BALEIA VOCÊ FOCOU MAIS NAS FAMÍLIAS SILÁBICAS – BÁ-BÉ-BI-BÓ-BÚ OU MAIS NAS PALAVRAS? COMO FOI?** Não, eu foquei mais nas palavras mesmo, trabalhei bastante sobre a baleia, a sereia também, inclusive levei uma sereia uma bonequinha assim, então já puxei o folclore e foi assim. **PARA SER MAIS ESPECÍFICO, A CRIANÇA NÃO SABE AINDA LER, VOCÊ LEVA ESSA HISTÓRIA DA BALEIA, COMO QUE VOCÊ TRABALHA, PARA ESCREVER BALEIA? VOCÊ DIZ QUE PRECISA DO B, DO A, DO L, DO E, DO I E DO A, COMO VOCÊ EXPLICA ISSO PARA ELES?** Eu começo 'baleia começa com que letra?' Eles respondem letra B, e se eu colocar a letra A junto com o B, daí eles falam BA, **VOCÊ VAI NA FAMÍLIA DO B, EU NÃO SEI, EU ESTOU TE PERGUNTANDO PORQUE ALGUNS ALUNOS VINHAM PERGUNTAR COMO SE ESCREVE MO, M e O, ELES SABEM QUE É M e O.** Justamente esses alunos que tem dificuldade que eu trabalho no método tradicional, eu não sei se você observou que tem atrás da minha porta a família das letras.

FINALIZANDO, VOCÊ SABE O QUE SIGNIFICA LETRAMENTO? É complicado, eu não sou boa de palavras... Estudei muito sobre isso, mas as vezes dá um branco e eu não consigo explicar. **ENTÃO, VOU MUDAR A PERGUNTA, O QUE VOCÊ ACHA QUE É A TUA FUNÇÃO ENQUANTO ALFABETIZADORA? O QUE VOCÊ QUER DOS TEUS ALUNOS, O QUE VOCÊ ESPERA DELES NA ALFABETIZAÇÃO SÓ LINGUA PORTUGUESA MESMO?** Principalmente, eu quero que eles sejam bons leitores, que gostem de ler, que eles sintam prazer pela leitura.

Que eles saiam nas ruas e consigam ler os out-doors, interpretar. Que sejam capazes de ler e compreender o que estão lendo. Eu acho que Letramento também é isso. **O QUE VOCÊ PRECISARIA DESENVOLVER PARA ESSA CRIANÇA SAIR ALFABETIZADA E LETRADA?** Eu acho que o essencial é trabalhar mesmo a leitura, trabalhar muito com livro, textos em sala de aula, usar muito a biblioteca. Trabalhar muito mesmo a leitura, ali diária, para que eles consigam no final do ano, talvez não alfabetizados, mas que tenham uma noção, mas que pelo menos consigam entender a junção das letras.

EM RELAÇÃO AO DOCUMENTO DAS DIRETRIZES QUE DEVERIA SERVIR DE NORTE PARA O TRABALHO NAS ESCOLAS, EU GOSTARIA DE SABER SE VOCÊ JÁ LEU TODO ESSE DOCUMENTO? Toda não, algumas partes, no planejamento. **VOCÊ JÁ LEU AS DIRETRIZES DE ALFABETIZAÇÃO?** No curso que nós fizemos, demos uma acompanhada assim. **E VOCÊS TÊM AS DIRETRIZES?** Tem na escola e fica disponível a todos. **E QUANTO AOS CADERNOS PEDAGÓGICOS, VOCÊ JÁ LEU O MATERIAL COMPLETO?** No curso que nós fizemos sim. **E O QUE VOCÊ ACHOU DESSE MATERIAL?** Tem muita coisa lá que não foi novidade pra mim, mas tem muita coisa também que serviu para abrir os olhos. Por exemplo, eu dizia que o acento agudo era o grampinho da vovó e a partir das reflexões do curso eu aboli isso. Eu sei que aprendi assim e que era uma maneira carinhosa de ensinar, mas que não é a correta. Agora eu me policio e indico os nomes corretos de cada de sinal de acentuação.

SOBRE OS TIPOS DE LETRAS, PERCEBI QUE VOCÊ TRABALHA COM A CAIXA-ALTA. VOCÊ SÓ TRABALHA COM ESSE TIPO DE LETRA ATÉ O FINAL DO ANO? Não, porque eu trabalho com a caligrafia. E tem alguns alunos que já

fazem uso da letra cursiva em sala. E outra coisa que eu aprendi nesse curso é que o aluno não precisa sair da 1ª etapa escrevendo em cursiva, mas que você é obrigada a trabalhar. O aluno pode escrever com a letra cursiva, desde que esteja certo. Se o aluno começar a misturar letras, aí você tem que parar e começar de novo. **E ESSA PASSAGEM DE LETRAS NÃO PRECISA ACONTECER NA 1ª ETAPA?** Não, não. Eles têm que conhecer. Não digo obrigatoriamente, mas se eles tentarem eu passo nos cadernos e vejo se estão fazendo corretamente. **OS ALUNOS QUE JÁ LÊEM, CONSEGUEM LER MATERIAIS COM OUTROS TIPOS DE LETRA?** Sim, mas ainda têm algumas dificuldades que aos poucos vão sendo superadas.

APÊNDICE 4 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA MONIQUE

FORMAÇÃO INICIAL: Eu fiz magistério, me formei em 98, depois fiquei um tempo sem estudar, daí retornei à faculdade Letras na Federal, depois eu fiz uma pós em Ensino e Aprendizagem da Língua pela Espírita me formei em 2002. **E A GRADUAÇÃO FORMOU-SE EM 2001?** Foi em 2000. **NESSA FORMAÇÃO INICIAL, O QUE VOCÊ PODE ME DIZER DA TUA BASE TEÓRICA?** A teoria embasou a minha prática, à medida que você tem uma linha já traçada, por exemplo Piaget, o que eu vi de Piaget, eu vi toda parte da teoria dele, as etapas do desenvolvimento e logo no início como professora eu acabava sempre relacionando o que eu tinha dos alunos com o que eu via do Piaget, eu não sei se eu fiz o caminho certo, talvez eu tivesse que ter absorvido o Piaget e depois vamos “piagetiar”, e não foi o que fiz na verdade eu experimentava as coisas na sala e de repente isso aqui eu já vi em Piaget porque ele fez isso, fiz quase que o caminho inverso, me referenciei muito no Piaget, muito no magistério e já na faculdade vi o Vigotsky, os mais atuais os contemporâneos dele e tudo mais, mais direcionados à língua. **E PARA ALFABETIZAÇÃO O QUE VOCÊ PODE DESTACAR DA TUA FORMAÇÃO, O QUE VOCÊ ACHA QUE TEM IMPORTÂNCIA?** Em linhas gerais, no curso de graduação a gente vê muito pouco de graduação, nada praticamente, a gente trabalha português, a área de didática eu acho muito fraca muito deficiente, na época que eu me formei, agora deve ter tido alguma alteração da grade, mas eu tinha disciplinas educacionais só no final do curso, eu já parto da idéia que se você vai ser professor desde o início você deve ter práticas didáticas e não no final, tinha colegas meus da faculdade que chegava no final e diziam não é isso que eu quero,

porque eles não tinham o mínimo de vocação nem de interesse em sala o curso pra eles foi muito infeliz. Na minha pós sim, eu vi um pouco mais de alfabetização, a gente trabalhou muitas questões fonológicas, fonéticas nós tivemos disciplinas mais voltadas para os pequeninhos, vimos desenhos infantis, coisas que estavam mais voltadas para minha sala de aula, para a alfabetização que era o que eu mesmo gostava, porque na licenciatura não. **E VOCÊ TRABALHA COM ALFABETIZAÇÃO DESDE QUANDO?** Eu comecei a trabalhar em escola em 96, eu comecei a trabalhar com várias séries, com várias séries: 2ª, 4ª, 7ª e gostei de trabalhar com alfabetização em 99, que foi a primeira vez que eu trabalhei e gostei e decidi ficar na área, e resolvi depois disso fazer a pós. **E VOCÊ FICOU DESDE 99 ATÉ HOJE COM A ALFABETIZAÇÃO?** Não, porque eu tenho outro padrão, um dos padrões sempre foi alfabetização, eu opto sempre por alfabetização, mas já trabalhei também com 2ª, 3ª, 4ª, como regente. **ALÉM DO TEU CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL, DE GRADUAÇÃO, MAGISTÉRIO, DA PÓS, QUE OUTROS CURSOS DE ALFABETIZAÇÃO VOCÊ JÁ FEZ?** Todos que a prefeitura oferecia, a prefeitura sempre está oferecendo cursos na área, eu tenho feito, mas eu não vejo muita novidade da minha bagagem, grandes mudanças, não sei onde eu teria que procurar um aprofundamento maior, uma outra pós, talvez psicopedagogia mas não sei se eu teria tanto subsídio assim para aprofundar entendeu? O que eu tenho agora são as capacitações da prefeitura que todo ano a gente tem, inclusive agora a gente teve uma carga grande de alfabetização pelos cadernos pedagógicos que foram lançados pela secretaria, mas como eu digo não houve novidades, foram nove permanências, 36 horas o curso. **QUAL TUA OPINIÃO SOBRE ESSE CURSO, O QUE VOCÊ ACHOU?** Eu acho assim, é o curso fundamental para quem está iniciando, porque as noções que foram dadas são noções para início de carreira,

porque tira muito as dúvidas da gente, coisas que você vem fazendo, que você não está bem certa, se é o certo de fazer ou não, questão do trabalho fonológico, tem gente que diz: meu Deus, som; mas tem que relacionar também, tudo isso é legal, mas é uma coisa que eu já sabia, eu entendo a prefeitura fazer isso, porque a gente tem sempre uma leva nova de professores, e o que acontece nas escolas que eu acho muito interessante, normalmente são os professores novos da rede que pegam as turmas de alfabetização, eu acho isso uma pena. **POR QUE VOCÊ ACHA QUE ACONTECE ISSO?** Eu não sei se as professoras mais antigas se acomodam, porque tem muito disso. **MAS A ESCOLA DÁ PREFERÊNCIA PARA ESCOLHER?** Dá, mas essas que escolhem, nunca escolhem as turmas iniciais, então o que é que eu acho, na minha opinião, é uma turma muito mais trabalhosa, porque quando você pega uma criança que você só tem que passar o conteúdo entre aspas, passar o conteúdo, é tranquilo você dá o estímulo, pega alguns materiais, diversifica a forma de trabalho, beleza a criança vai aprender, mas a base que é a leitura e a escrita, de números, a matemática ou a de língua, que realmente cansa e que dá trabalho, que você tem que ficar procurando alternativas, um aluno vai por um caminho mas outro não vai, como que eu vou ensinar aquele outro que não vai, então eu acho uma turma muito mais trabalhosa, as mais antigas pensam que tem um certo privilégio, privilégios que tenham menos trabalho, também tem a questão do perfil, tem professores que realmente gostam de crianças mais ágeis, mais dinâmicas, mais independentes, também é o meu caso, mas se for de pré a quarta eu prefiro alfabetização. **FALANDO UM POUCO SOBRE A PROFISSÃO, POR QUE VOCÊ ESCOLHEU A DOCÊNCIA, O MAGISTÉRIO COMO PROFISSÃO? VOCÊ SE ARREPENDE DISSO? QUANDO VOCÊ FOI FAZER O MAGISTÉRIO, FOI POR QUE VOCÊ QUIS? POR QUE VOCÊ ESCOLHEU?** Eu não sei te definir bem o que

me levou, assim uma coisa, talvez seja um conjunto de fatores, eu sempre tive uma idéia muito firme de família, eu fui para o magistério, bom se eu não for ser professora eu vou ensinar bem meus filhos, vou cuidar bem da família, então vou fazer magistério, aí fiz o concurso passei, quando eu comecei a fazer meus estágios, eu vi que realmente eu gostava daquilo, eu gostava de estar em contato com criança, eu gostava de estar ali vendo tendo retorno, porque é tão automático, você dá e você já recebe, é muito legal esse trabalho assim de retorno com criança. Eu acabei gostando, dali para Letras foi rápido porque eu já tinha habilidade com língua, adorava literatura, eu tinha professores que eram referência da língua portuguesa para mim, então eu acabei indo pra língua também. Na alfabetização o que me fascinou, foi que estando no curso de Letras é na alfabetização que você vê a coisa acontecer. Numa 4ª série você trabalha língua, mas você aprofunda os conhecimentos que a criança já tem, na alfabetização você dá pra ela a construção dos conceitos, ajuda a criança a construir a leitura a escrita, eu acho que isso que é o mais legal. Eu acho que é onde eu vejo acontecer melhor o meu trabalho, onde reflete melhor o meu trabalho. **VOCÊ ME DISSE DA TUA EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO DESDE 99, E DAS OUTRAS EXPERIÊNCIAS O QUE VOCÊ TEM PRA ME FALAR SOBRE ELAS, COMO FORAM NA VERDADE?** Acaba que é uma bagagem, o que eu tive desde o início acabei não perdendo, a gente erra muito e acerta bastante, a cada ano que passa eu paro e penso o que é que eu fiz, o que deu certo, o que deu errado eu nunca mais vou fazer na minha vida, a gente sempre procura ir eliminando o que foi ruim e aprofundando o que foi bom, então é um crescente, é observar o que valeu a pena e isso não é muito fácil, porque cada turma é uma realidade diferente, minha primeira turma de 99 foi lá do Tatuquara, criança de invasão que vinha descalça e que não tinha o mínimo de referência de

leitura dentro da casa dela e que mal tinha casa, morava em barraco, então é uma realidade bem diferente, então acaba que teu trabalho fica sendo diferente, agora por exemplo são crianças de classe média média, média baixa, mas moram em apartamentos, tem muita referência de leitura, é tudo muito diferente. **QUANTO TEMPO VOCÊ TEM NESSA ESCOLA?** 1 ano, é o meu primeiro ano aqui. **COM TODA A SUA EXPERIÊNCIA DEU PARA TER UMA NOÇÃO DA REALIDADE?** Da região sul deu para conhecer bastante coisa. **FALANDO SOBRE PLANEJAMENTO, EU VI QUE NA TUA SALA VOCÊ NÃO PEGA UM CADERNO E FICA ALI SEGUINDO COM ELE NA TUA MÃO, VOCÊ TEM MUITA COISA QUE PARECE QUE JÁ ESTAVA PRONTO.** Mas é que eu sempre chego cedo, eu chego mais cedo e dou uma lida no planejamento, porque é semanal porque não adianta planejar diário porque minha turma oscila muito, eu sempre chego cedo e dou uma lida o que é que eu posso fazer naquela semana pensando assim hoje tem educação física, então como é só até às 2 e 20 eu não posso dar uma coisa muito comprida que o professor logo vem, então eu tenho que ir adequando o que eu tenho programado para a semana para poder encaixar nos horários do dia. **VOCÊ ESTABELECE CONTEÚDOS OU ATIVIDADES?** Eu estabeleço atividades e conteúdos, porque, por exemplo, se eu vou trabalhar um conteúdo de matemática, então eu vou trabalhar subtração, medida de tempo, simetria tudo isso aqui, onde que eu vou achar? Nesses capítulos do livro, eu sempre associo o conteúdo ao material, às vezes caderno às vezes livro, depende do que eu tenho preparado para aquela semana. Hoje que é o dia do planejamento eu releio a semana, vejo o que ficou faltando e complemento, então se eu olhar e achar que a matemática já deu eu já posso avançar, eu avanço com a matemática, se eu achar que não posso eu fico aqui, até fechar pra não deixar as crianças prejudicadas, ou as vezes eu comecei e

não terminei. **VOCÊ FAZ ISSO SOZINHA OU VOCÊ TEM A TUA COLEGA PARA PLANEJAR JUNTO?** Então, nós temos um planejamento anual que fizemos juntas, mas esse semanal cada uma está trabalhando o seu, porque ela já vem com a turma dela do ano passado, a turma dela tem o perfil totalmente diferente da minha, a minha turma é muita mistura, é muita gente diferente, eu tenho que ter o meu caminhar independente do dela, nas segundas-feiras a gente comenta: 'eu vou fazer isso com a minha turma', então se a outra sempre que pode faz junto, senão diz: 'ah, agora não, porque eu ainda tô em tal parte', ela 'ah, não esse aí eu já vi não vai dar para aproveitar', às vezes coincide da gente estar trabalhando a mesma coisa, mas é pura coincidência, é bem interessante porque o caminhar da turma é bem diferente. **VOCÊS FAZEM PROJETOS?** Então, esse segundo semestre ela tinha um projeto de brincadeiras e eu tinha um projeto de cantigas de roda, então a gente trabalhou algumas cantigas a partir de uma pesquisa que a gente fez com as crianças na sala e as cantigas que mais apareceram foram as que eu trabalhei com eles, porque eu queria trabalhar texto com significado porque pra eles lerem ciranda cirandinha era mais fácil do que eles lerem um texto que eles nunca viram na vida, eles foram pro texto já com esse apoio eu já sei ler, então foi uma questão de trazer a atenção da turma porque eles são muito agitados e de dar para os que não tinham apropriação total do que é que era o sistema de que eles poderiam já estar lendo com estímulo maior, com uma autoconfiança que eles não tinham, porque eles vinham só outros já lendo e diziam eu não sei ler nada, então quando eles pegavam um texto já conhecido, esse eu já sei ler, então eu acho que trabalhou mais com a auto-estima da criança pra ela poder se apropriar dos conceitos e deu bastante certo, porque eu tenho ali poucos que, vamos dizer, não dominam totalmente o código, alguns em processo e a maioria já escreve. **VOCÊ, NAS AULAS DE**

LÍNGUA PORTUGUESA TRABALHA COM AQUELES POEMINHAS, VERSINHOS, AQUELES TEXTOS DAS LETRAS DO ALFABETO. VOCÊ TRABALHOU COM ELES NA SEQÜÊNCIA DURANTE O ANO TODO? Então, nós começamos com as vogais, e depois das vogais eu parti para as consoantes em ordem. É bem tradicional, é bem formal, mas eu faço esse trabalho porque eu acho que é legal trabalhar com quadrinha, porque a gente consegue trabalhar mais formal a maneira do processo de decodificação da língua, tem palavras sempre com a mesma letra, então eu acho que é uma forma de trazer uma atenção do aluno focada num som, numa letra, num movimento que uma letra faça. Mas de qualquer forma, isso é só uma formalização, porque desde antes quando a gente estava trabalhando os símbolos, os sinais, a história da escrita, a gente já estava trabalhando com textos completos. **O QUE EU OBSERVEI TAMBÉM, QUANDO VOCÊ ESTÁ TRABALHANDO COM OUTRO TEXTO, FAZENDO UMA CORREÇÃO DE UMA TAREFA, VOCÊ VAI SILABANDO COM ELES NO REGISTRO, VOCÊ JÁ ESTÁ SILABANDO LETRAS QUE DE REPENTE NEM PODE TRABALHAR COM ELES NA SEQÜÊNCIA ALFABÉTICA DAQUELES TEXTINHOS ALI, PORQUE FORMALIZAR COM ESSES TEXTOS ASSIM NESSA SEQÜÊNCIA? VOCÊ ACHA IMPORTANTE TER ESSA SEQÜÊNCIA ALFABÉTICA?** Não eu nunca pensei na seqüência alfabética, mas é que gosto muito desse material, e as crianças adoram. Elas ficam esperando a próxima letra. Eu acho importante esse trabalho de seqüenciação e de aquisição de letras graduais, eu tenho crianças ali que se jogar vai, mas eu tenho crianças que não vão, então eu preciso ter certeza que se não vão pelo texto vão por outro caminho. É uma forma diferente de estar propondo técnicas diferentes para aquisição da língua e outra coisa que talvez seja que me dá mais vontade de fazer esse material são os pais. **ENTÃO EU VI QUE NA TUA TURMA, A**

MAIORIA ESTÁ NUM PROCESSO LEGAL ASSIM, BEM ADIANTADO. SERÁ QUE NÃO SERIA CONTRADITÓRIO EU ESTAR OFERECENDO, POR EXEMPLO, PARA A PIETRA, UM TEXTO COM ESSE ENCAMINHAMENTO TALVEZ MAIS SIMPLES, QUE SERVE MAIS PRA AQUELE QUE ESTÁ COM A DIFICULDADE?

Quando a Pietra veio pra mim ela não tinha total domínio. Mas, qual é a minha idéia, se eu comecei eu vou terminar, talvez com a Pietra e com outros eu tivesse acelerado e não precisasse do ano inteiro, mas a Carla, o Paulo eu preciso e, infelizmente, eu não tenho como fazer dois planejamentos, dois encaminhamentos, com uma turma como eu tenho. Eu trabalho uma atividade com os 31 e já enlouqueço, se eu tivesse duas ou três eu não estava aqui, infelizmente eu não tenho que pensar na Pietra nesse momento, porque ela já vai sozinha, ela não precisa de mim, quem precisa de mim são os outros que ainda dependem disso aqui, eu realmente abro mão de um trabalho mais elaborado, mais avançado que eu sei que os meninos corresponderiam, por causa desses que sei que não avançam, eu sei que se eu ficasse focada no top A da minha sala eu iria excluir os outros, então eu prefiro incluir os outros, é o que a gente sempre faz. Não é o que eu gostaria de estar fazendo, mas eu ainda não tenho competência de desenvolver as atividades paralelas, porque eu me sinto insegura de soltar pra eles uma atividade sozinhos. **E NO DIA DE CO-REGÊNCIA, VOCÊ JÁ PENSOU EM FAZER ISSO?**

Na verdade, é o dia que eu escolho para trabalhar esse material com todos e a co-regência fica diretamente com os pequenininhos, mas o que é que acontece com a co-regência na prefeitura muitas vezes não acontece. A co-regente sai de sala, infelizmente a gente não tem a garantia de que esse trabalho paralelo possa ser desenvolvido por um outro profissional dentro da sala. **VOCÊ PREFERE QUE ELA FIQUE COM ELES DENTRO DA SALA OU QUE ELA SAIA?** Antes eu preferia que

saísse, porque eu tinha alunos zero de bagagem, isso de sair da sala que não é o ideal, porque co-regente é estar junto, foi muito bom para as crianças naquele momento, agora eu já não acho importante que saia, que eles já acompanham mais ou menos com as suas dificuldades com a necessidade de um atendimento mais perto, eles já acompanham melhor, não acredito que há necessidade de sair, mas no início eu acho bem importante sim, porque destoa muito da turma. Eu gostaria de uma saída para essa situação, uma coisa que já me veio em outros momentos, não nessa escola de fazer aquela reorganização de turma, só que eu acho isso tão agressivo, tão violento, os médios, os bons e os fracos, eu acho isso tão ruim que eu não consigo dizer, não sei se é pela questão de rotular que talvez o trabalho se efetivasse melhor, eu me ponho no lugar da mãe. **E VOCÊ JÁ FEZ REORGANIZAÇÃO?** Nunca trabalhamos. Na outra escola a gente chegou a fazer assim, um dia da semana que a gente movimentava a turma, mais ou menos nesse sentido, mas não funcionou, porque a gente tinha grupos numéricos muito diferentes e sem suporte de ninguém para dar apoio, ficou muito complicado, a gente acabou abrindo mão, porque as turmas incham muito em alguns níveis, não deu certo, e eu realmente não tenho uma saída para resolver essa dificuldade que a gente tem.

E COMO É QUE FICA O SETOR PEDAGÓGICO NESSAS SUAS ANGÚSTIAS, NO TEU PLANEJAMENTO? A gente teve uma troca de pedagoga por uma aposentadoria, então eu vou falar de duas delas. A nossa pedagoga teve uma formação muito boa de alfabetização, uma alfabetizadora, mas uma alfabetizadora antiguiinha, tinha coisas que eu fazia que ela não concordava que eu fizesse, mas quando ela viu que o que eu fazia funcionava, do meu jeito dava certo, ela resolveu concordar, então a gente não teve desavenças, eu sempre respeitei o trabalho dela, e ela respeitava o meu porque começou a entender o meu posicionamento. Agora

nós temos outra pedagoga que não trabalhava com alfabetização, ela nos dá o atendimento necessário, mas muito mais a questão da orientação do que da questão pedagógica, o suporte pedagógico agora a gente não tem por essas questões, dessa troca de pedagoga, dessa falta de experiência da pedagoga. Uma excelente boa vontade está sempre pronta para ajudar, só que a gente acaba trocando uma com a outra eu e a outra professora, do que recorrendo ao pedagógico.

DOS TEUS ALUNOS O QUE VOCÊ OBSERVA, AVALIANDO AQUELA HISTÓRIA QUE TE FALEI SOBRE ELES COM ELES MESMOS? Avanço todos eles tiveram,

alguns com muito avanço, que eram aqueles que tinham dificuldade de letra e hoje já lêem e já escrevem. Tem os alunos que já vieram com muita bagagem, dentre eles a Pietra que se destaca bastante, e tinha pouquíssima dificuldade e de repente o 'click' veio muito rápido e ela tem uma fluência excelente, e eu tenho alunos que tiveram pouco avanço, mas que via de regra tem um pouco de comprometimento que são os alunos que me preocupam bastante, mas eu fico pensando que eu não posso fazer porque dependem de uma psicóloga, de um neuro. **TODOS OS**

ENCAMINHAMENTOS FORAM FEITOS? E AS MÃES? Sim, foram encaminhados, e as mães se mobilizaram; aqui na escola as mães são bem presentes, tem bastante consciência, eu tenho uns dois casos de mães que não me deram retorno como eu esperava, mas os demais foram sempre prontos e entenderam a necessidade da criança, que eu acho isso muito importante. Porque assim, o problema que a criança tem hoje se ele não for resolvido eu acho que acaba piorando. Mais tarde acaba sendo uma somatória, como eu costumo falar com as mães: 'eu fiz o que eu pude um ano, mas agora ele não é mais meu e filho ele vai ser sempre', então eu acho que a mãe tem que ter uma preocupação bem grande em relação à criança e daí algumas delas, pouquíssimas, mas algumas pecam.

E A TUA TURMA COMO VOCÊ PODE CARACTERIZÁ-LA? QUE TIPO DE CARACTERÍSTICAS, QUALIDADES VOCÊ PODE OFERECER A ELA? Vamos

colocar a questão agitados, porque eles são muito agitados, mas não vou colocar agitados de uma forma negativa só. A agitação é negativa em um determinado ponto e positiva n'outro, ela impede a apatia que eu acho que é a pior coisa numa sala de aula, quando o aluno não tem iniciativa, quando ele não quer fazer, quando ele mostra sempre má vontade, quando ele não tem interesse, isso é muito pior do que o agito, porque o que acontece com a minha turma eles são muito agitados, mas eles produzem muito, eles se reúnem em grupo, eles fazem atividade, eles trocam idéia, um ajuda o outro, eles tem conhecimento, eles não tem vergonha de se expor. Acho isso muito legal. Eles falam entre si, falam comigo, eles propõe idéias, eles são crianças bem ativas, eu acho que isso para aprendizagem é o ideal, tem que ter interesse, tem que ter atividade, tem que ter agito, só que em contrapartida o cansaço do profissional é bem grande, existem momentos que precisam de concentração e você não consegue, eles tem pouquíssima concentração e não conseguem ficar parados.

VOCÊ NUNCA PENSOU EM SEGUIR NENHUMA DAS TUAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO? Já segui, e quando eu segui foi muito bom. Essa turma,

realmente, em questão cognitiva ela é boa de acompanhar, mas na questão da norma, da disciplina, do comportamento ela é muito desgastante, eu me desgastei demais esse ano em detrimento deles, por isso, para não ficar cansativo, para eu não me tornar chata com eles, não ficar uma coisa pior, eu resolvi ficar só esse ano com eles. Eu tenho certeza que o ano que vem eles vão ter uma consciência mais tranqüila, é da idade também eles são muito novinhos, de 6 a 8 anos, eles são muito novinhos.

COMO VOCÊ ACHA QUE DEVERIA INICIAR O TEU PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO, QUANTOS ANOS A CRIANÇA TEM QUE TER PARA COMEÇAR REALMENTE A LER E A ESCREVER, E COMO DEVE SER A POSTURA DO PROFESSOR? Pela experiência que eu já tive com turmas da primeira série, eu já abro mão a idéia da idade, porque eu tive aluno com 5 anos na primeira série que eu consegui dar os primeiros passos da alfabetização com estímulo, é claro não saiu lendo e escrevendo no final do ano, mas começou a ter as noções da alfabetização já com essa idade, e eu recebi esse ano uma aluna com 8 anos, que na minha concepção sempre pensei: é muito tarde, está atrasada, e ela já está lendo, começou a ler e a escrever. Eu não sei mais se a idade é tão importante para acontecer, para iniciar o processo. Mas eu acho que o trabalho da gente é muito mais estímulo, de incentivo, de apresentar à criança o que é leitura e o que é escrita, porque cada uma do seu jeito vai se apropriando. Eu vejo alunos meus, com 7 anos, a maioria deles está escrevendo, mas eu tenho alguns que ainda não e eu não posso dizer que esses alunos não têm competência. Eles ainda não desenvolver do jeito como eu esperava, mas eu acredito que no ano que vem eles vão conseguir ou mais daqui alguns meses talvez. Então eu já não consigo mais explicar em relação à idade por esses motivos. Eu acho que o trabalho de alfabetização deve iniciar, antes de letra, o trabalho com o símbolo, para eles entenderem o que é a representação. Entender que a emoção da gente, a gente representa pelo jeito de olhar, pelo modo de andar e que tudo isso tem ser lido. Então eles começam a entender que não se lêem só palavras, mas tudo no mundo: sentimentos, ações, expressões faciais... Esse seria o trabalho inicial, daí apresentam-se os símbolos registrados, como: as placas de sinalização, as placas de referência (como por exemplo, o homenzinho na porta do banheiro, a

mulherzinha na porta do banheiro para entender a diferença de um para outro). Trabalha-se toda a questão da simbologia, para então você chegar aos números e nas letras. Para eles entender que com essa bagagem de sinais específicos que a gente vai transformar em leitura e escrita o mundo todo. Fazer um trabalho prévio eu acho bem importante. Não sei se você questionou a questão da série, mas eu acho que agora do jeito que a escola vem caminhando, na educação infantil muito disso já pode ser feito, antes do Ensino Fundamental isso já pode ser feito. Hoje meu pressuposto é de que nem todos passaram por uma educação infantil. **E AGORA COM O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS, O QUE VOCÊ ACHA?** Eu vou ter essa experiência no ano que vem, se você voltar eu te digo, porque eu terei a experiência de trabalhar com o segundo ano do Ensino Fundamental, daí sim eu vou verificar como é que foi o trabalho do 1º ano e de que ponto que eu vou ter que partir com eles. De qualquer forma eu acho que é preciso retomar, talvez eu não fique tanto tempo com esse trabalho, mas é importante rever, porque esse trabalhinho de reconhecimento de sinais e símbolos eu acho que é fundamental para a leitura e escrita.

VOCÊ SE SENTE PREPARADA PARA TRABALHAR COM NOVAS METODOLOGIAS? Eu acho que a gente sempre tem uma linha mestra, uma forma mais forte metodológica no teu trabalho, mas não é isso que faz você descartar as outras metodologias. Então, o que você sentir que é viável, você tem que usar. Por exemplo, mesmo usando as metodologias que eu usei com meus alunos eu ainda não atingi os 100%, então talvez esses alunos necessitem de outro viés para aprendizagem, que as minhas formas de trabalho não deram conta. Então, qualquer novidade é interessante a gente conhecer e efetivar em sala, porque quer queira quer não a sala é um laboratório. Se você experimenta de um jeito não vai, você vai

ter que experimentar de outro. A questão metodológica não é estanque mesmo e se a gente precisar de adaptação, eu acho que isso é importante que aconteça. A minha preocupação é, que quando vem uma nova metodologia, queria-se jogar o resto fora. Eu acho que isso é um erro da escola, que muitas vezes a gente começa a fazer. Ah, o sócio-interacionismo de Vygotsky, Baktin, joga a gramática no lixo e não é ninguém mandou jogar a gramática no lixo, mas teve gente que jogou e fez falta. O interessante é aproveitar o novo sem descartar o velho que funciona. Eu acho interessante esses estudos, a própria prefeitura que nos dá sugestões de encaminhamentos, estudiosos que vêm com novas teorias, eles estão preocupados em facilitar o trabalho da gente mesmo. Eu já tive medo de mudanças, hoje já não tenho mais, eu já entendi que você tem que estar experimentando.

OUTRA COISA, EU VI QUE VOCÊ USA BASTANTE O LIVRO DIDÁTICO. ESSA É ROTINA QUE JÁ VEM DESDE O INÍCIO DO ANO OU SÓ AGORA VOCÊ SENTIU NECESSIDADE DE FAZER USO DESSE MATERIAL COM MAIS FREQUÊNCIA?

Não, não, esse livro que a gente escolheu de alfabetização é muito bom, ele vem desde esse trabalho com os símbolos, sinais, só que o que eu fiz com o livro: eu comecei em um capítulo, daí voltei para outro, daí comecei a trabalhar com o projeto de cantigas e tinha um capítulo só com cantigas, então voltei para o livro, agora acabei abandonando porque o projeto terminou e eu já não tenho tanto interesse nele. O livro foi usado de acordo com meu interesse e de acordo com a necessidade de trabalho com a turma. Em ciências, história, geografia, eu usava muito o livro para a casa, porque eu tive medo que os pais não tivessem preparo, que eles atrapalhassem meu trabalho de alfabetização. Então, raramente eu mandava o livro de alfabetização para a casa, pois eu tive alunos que não liam e não escreviam e que a mãe dava em casa caligrafia e não entendia o porquê de não poder fazer

caligrafia. Infelizmente os pais muitas vezes atrapalham o trabalho da gente. Outra coisa que os pais queriam que acontecesse é que o livro fosse usado, porque o filho tinha o livro este tinha que ser usado. Nessa sai justa que a gente fica, a gente acaba tendo que ir para o livro, mas não necessariamente todo o livro. História e geografia a gente conseguiu terminar porque ia muita tarefa para a casa foi entregue para os pais os livros, mas alfabetização e matemática que a gente ia para o livro só quando precisava, não foi completamente preenchido, então ele vai essa semana para casa com um bilhetinho explicando o porquê de estar com atividades em branco. Para mim, o livro é um apoio bem importante, porque nessa fase em que as crianças estão elas não fazem muitos registros ainda, elas são lentas, elas não conseguem fazer a cópia de um enunciado corretamente, isso atrapalha muito. No livro, o enunciado já vem pronto, ela vai só fazer a atividade, nessa etapa o livro é descartável, então elas escrevem no livro e por isso facilita o trabalho, mas o livro didático não é o centro das atenções.

QUAL A FREQUÊNCIA DAS TAREFAS DE CASA? Semanal, porque eu vi que os pais não têm tempo de acompanhar os filhos em casa, então para não fiar uma coisa sofrida e difícil eu acabei optando por deixar a parte mais pesada para eu trabalhar em sala e para casa iam pesquisas, atividades que eles tinham que fazer com a família mesmo, coisas assim mais gostosas de fazer e para eles fazerem no final de semana. **FALANDO AINDA EM METODOLOGIA, EU GOSTARIA DE SABER QUE TIPO DE ENCAMINHAMENTO SEUS ALUNOS NECESSITAM, PORQUE VOCÊ DISSE QUE NEM TODOS FORAM CONTEMPLADOS. O QUE FAZER COM ESSES QUE PRECISAM DE UM TRABALHO DIFERENCIADO?** Os alunos que não estavam na etapa que eu desejava eu pedia o acompanhamento da co-regência e isso se deu a um tempo atrás, porque agora no final do ano a gente teve

problemas de co-regência, houve uma troca de co-regente, a nossa co-regente ficava cobrindo faltas, mas houve um tempo de trabalho bem específico de alfabetização. A gente chegou numa época do ano em que começamos a fazer avaliações mais pontuais e eu comecei a perceber que eu ainda tinha aluno que não relacionava letra-som e isso estava atrapalhando muito porque eu já tinha alunos com leitura fluente em sala e na escrita na fase alfabética. Desta forma, eu tive que trabalhar especificamente com esses alunos questões mais tradicionais (não sei), mais fonológicas para que eles fizessem esse reconhecimento. Eram cinco alunos que não estavam dando conta e que foram atendidos dessa forma comigo e com a co-regente, desses só dois ainda não dão conta, sendo um que nasceu de seis meses e meio e está sendo acompanhado, pois é prematuro e talvez tenha algum problema neurológico que o impede de avançar, mas isso ainda não foi comprovado, e um outro que também teve poucos progressos do ano passado até agora, já o encaminhamos para uma avaliação pediátrica para que possamos detectar onde está a dificuldade dele. O trabalho da co-regente foi fundamental naquele momento com questões fonológicas que estavam atrapalhando o progresso das crianças. Hoje em dia eu vejo que eles têm bastante facilidade, já têm fluência, esses cinco ainda têm um pouco de dificuldade com sílabas complexas, mas é uma coisinha mínima que quando você diz “é que o ‘r’ está no meio, então é ‘cra””.

VOCÊ TRABALHA A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA COM A TURMA? Na verdade eu descobri a consciência fonológica na semana pedagógica da escola, sobre um estudo de Minas Gerais, mas eu não vou lembrar o nome da oradora...**CLAUDIA CARDOSO-MARTINS?** Sim, isso mesmo! Um estudo maravilhoso, fascinante, que no intervalo eu grudei naquela pessoa e troquei uma monte de informações e vi que eu não estava tão errada. Só que existem tantas outras coisas para se trabalhar

antes de letra e som que eu desconhecia. Aqueles exercícios de tirar, trocar o início ou acrescentar um outro som, eu achei aquilo maravilhoso. É um trabalho que eu pretendo me aprofundar, porque tem tantos exercícios interessantes e eu acho que é ali que a criança ganha segurança na leitura. Ela olha naquela letra e esta tem tantos sons e a criança não consegue identificar o som correto e por isso bloqueia a leitura. De repente a consciência fonológica, esse trabalho que não acontece efetivamente em sala, talvez seja ou está faltando, não só ela, mas o conjunto de habilidades, mas quem sabe se eu trabalhar com isso, minimizem as dificuldades.

QUAIS AS DIFICULDADES EM SE TRABALHAR COM UMA TURMA NO INÍCIO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO? E SE VOCÊ JÁ SENTIU OU SENTE ESSA MESMA DIFICULDADE COM A TURMA QUE VOCÊ ESTÁ ATUANDO HOJE?

Eu nunca parei para pensar nisso, mas eu acho que talvez quando a criança vem sem muita bagagem. Eu lembro de uma turma que eu tive que a criança não conseguia segurar no garfo para comer e eu descobri que ela comia em casa com a mão mesmo. Então, quando a criança vem um pouco nua, sem trabalho motor, isso atrapalha um pouco. Quando ela vem de um lar sem muito estímulo para a leitura também atrapalha, porque ela não vê necessidade em ler e escrever, mas via de regra as crianças são facilmente motivadas à leitura. Quando você uma história, mostra o livro, desperta nela a vontade de ler. Eu acho que essa motivação é que a leva a vencer as dificuldades que ela tem. Muitas coisas são superadas por essa vontade de aprender. Retomo de novo aquela menina de 8 anos que venho para mim este ano, eu pensei que eu não ia conseguir nada com ela e ela está lendo. Isso não é mérito meu. É mérito dela, porque apesar de ser a mais alta da turma, de destoar do grupo em certas características, de chegar depois da época na turma que já estava montada, ela lutou para aquilo e foi um esforço muito pessoal. Teve apoio

da família, organização da escola, mas o mérito é muito maior da criança. Assim, eu acho que o estímulo e a vontade leva a criança a fazer coisas impossíveis, inclusive aprender a ler e a escrever. Nessa turma essa foi a maior dificuldade, porque eu tenho em minha turma, crianças muito bem assistidas em casa, com pais que possuem boa formação, uns têm até faculdade. São crianças que têm estímulos em casa e essa carência que eu senti em outros lugares, aqui eu não senti, mas essa menina marcou meu trabalho esse ano.

COMO VOCÊ DEFINE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO? Agora vou acabar com tudo de bom que eu já falei até agora... se eu já fiz coisa boa, agora vou acabar... (risos) Na verdade, eu nunca vi necessidade da palavra letramento, porque eu sempre entendi a alfabetização como se entende hoje o letramento. Alfabetização não é só decodificação e nem só entender como funciona o processo da escrita. Não! Para mim alfabetização é ser leitor. Saber ler e escrever tudo, com interpretação inclusive, para mim se lê está interpretando. Mas eu acho que para você chegar nesse patamar para escrita e para leitura e com toda a compreensão de linhas e entrelinhas, além das linhas, ela precisa passar pelo processo inicial de decodificação. Eu não consigo falar de alfabetização, como sei que tem gente que consegue, sem passar pela decodificação, eu ainda não consegui. Tanto que eu caio muito em contradição, porque eu trabalho, penso na criança, na leitura de mundo, mas eu avalio a escrita dela enquanto alfabética. Já me disseram que eu tenho que decidir, ou você está lá ou você está aqui. Eu não tenho essa competência, eu não consigo. Eu entendo que a criança precisa entender o processo, decodificando primeiro as unidades mínimas mesmo, é claro que partindo de um texto com significado para não ficar leitura de palavras soltas. Mas a criança precisa da decodificação para que a criança seja alfabetizada no sentido do

letramento. Eu não entendo uma coisa sem a outra, talvez mais tarde, com mais estudos e mais prática eu mude minha concepção, mas por enquanto é assim que eu penso. Primeiro preciso dar essa base para a criança para que ela seja esse leitor letrado. **SE A CRIANÇA PRECISA DA DECODIFICAÇÃO E DA CODIFICAÇÃO COMO VOCÊ DISSE, COMO SERIA ENTÃO O ENCAMINHAMENTO PARA QUE ESSA CRIANÇA SAIA 'LETRADA'?** Eu entendo que quando a criança já adquire essa consciência da alfabetização, estrutura de palavras, leitura da palavra, ela já consegue fazer leituras de frases e já consegue entender um texto. Então, esse trabalho de leitura interpretativa, com uma fluência melhor, ela tem que vir ao longo do tempo. Eu não acho que em um ano você consiga dar conta de tudo, porque você tem níveis diferentes na sala e foi aquilo que a gente já viu naquela outra conversa nossa, que na verdade eu fico muito centrada nesse início e não consigo avançar mais. O ideal seria que a gente conseguisse trabalhar com esses dois grupos e fazer um trabalho diferenciado, ou então ir passando essas crianças para uma turma mais avançada que trabalhasse em outro nível de alfabetização, porque a gente não consegue fazer isso. Meu desafio para o ano que vem é pensar numa forma para fazer isso sem que haja uma fusão: não agora parou aqui, vamos começar aqui, mas que eu já consiga ir encaminhando essas crianças em paralelo dentro da sala para essa leitura mais fluente, uma questão mais interpretativa, que eu acho que é onde cabe mais a oralidade, que a gente acaba não trabalhando em sala de aula. A gente fala muito e o aluno fala muito pouco, tem só uma fala 'organizada'. A gente foca o trabalho na leitura e na escrita e esquece um pouco da oralidade. Esse letramento vai do raciocínio que a criança constrói quando ela está fazendo as leituras dela. Agora como é que eu vou saber como um aluno como a Ge pensa se ela não tem espaço para ela falar. Talvez

a tivesse que ter um momento... **VOCÊ AINDA ASSIM ACHA QUE ESTÁ TRABALHANDO PARA O LETRAMENTO?** Eu acho... eu não acredito que em um ano você consiga isso, porque tantas outras coisas e são 200 dias. Então eu queria que eles fossem capazes de fazer: que eles pegassem o texto e lessem com fluência adequada, mas para isso eles teriam que ter domínio dos sinais de pontuação e eu não consegui trabalhar os sinais de pontuação com eles. É uma coisa que fica empurrando a outra. **A LEITURA SÓ PELA DECODIFICAÇÃO DÁ CONTA NO APRENDIZADO DA ESCRITA?** Só a decodificação não, mas é o início. Existem outros fatores, a ampliação vocabular é um deles. Se a criança decodifica a palavra ela vai ter que entender o significado da mesma e ampliação vocabular está incluída nisso, mas isso também não é letramento. Letramento é toda aquela relação que ela consegue fazer com a palavra. O problema é você trabalhar e não saber se a criança se apropriou, porque ela não te dá um retorno. (conversa sobre a organização do tempo escolar) A organização deve acontecer com toda a estrutura pedagógica, nas permanências, porém a gente se obriga a fazer isso sozinha. São muitos cursos, muito trabalho, muitas reuniões com pedagogas que movimentam muito o setor pedagógico e a gente fica sem muita clareza, porque eu acho que quando eu estou pensando sozinha no meu planejamento ele vem de um jeito, mas quando eu estou com outra pessoa que vem me orienta, me sugere, ele fica diferente e muitas vezes fica melhor. Realmente faz falta para a gente ter esse momento de organizar melhor o nosso planejamento, porque a gente organiza, mas sem sabedoria. Eu sei que tenho que fazer isso, então eu faço, mas pensar no como fazer, por que fazer, a gente não tem tempo para refletir e acaba priorizando o que nem sempre é o mais importante. (reflexão sobre o tempo escolar: 4 horas diárias? O que fazemos com essas horas? comentário sobre professores que dão cópias e

deixam alguns alunos sem tarefas após o término) Eu até penso em fazer algo mais apropriado para alunos mais adiantados, mas eu não tenho tempo para organizar isso. São tantas outras coisas que a gente tem que preparar, mesmo eu sempre chegando meia hora antes e saindo diariamente meia hora depois e não dava conta. Eu acho que esse trabalho que deveria ter acontecido nas permanências e nas janelas, eu não sei o que eu fiz. Está certo que houve cursos, reuniões pedagógico-administrativas para resolver questões mais burocráticas, mas o que era importante era a sala de aula e a gente deixa ela de lado. (sugestão de como discutir no grupo o planejamento: retomar ao menos uma permanência ao mês ações indicadas nos planejamentos semestrais). É tão difícil organizar isso, porque no momento em que estamos fora de sala, os extras-classes, por exemplo, estão atuando.

APÊNDICE 5: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DALVA

PRIMEIRAMENTE QUERIA SABER SOBRE SUA FORMAÇÃO INICIAL. QUAL SUA GRADUAÇÃO? FEZ MAGISTÉRIO OU NÍVEL MÉDIO APENAS? Fiz o magistério, depois fiz o curso de D.M. e depois fiz o Pré-escolar, estudos adicionais em nível pós-médio. Depois fui fazer o magistério superior e depois fiz pós-graduação em Educação Infantil. **EM QUE ANO VOCÊ SE FORMOU NA GRADUAÇÃO?** Eu não lembro direito, sei que foi aquela parceria da prefeitura para capacitar os professores, eu estava na primeira turma. Para datas eu sou uma negação. Sei que quando eu me formei eu logo em seguida fiz a pós também. Já tem, acho que dois anos isso. Acho que me formei por volta de 2004, 2005, agora só olhando o diploma para ter certeza. **EU QUERIA QUE VOCÊ ME CONTASSE COMO FOI A TUA CAMINHADA DE FORMAÇÃO INICIAL. AS TEORIAS QUE VOCÊ ESTUDOU DE DERAM SUBSÍDIO PARA A SUA PRÁTICA ENQUANTO ALFABETIZADORA? ATÉ QUE PONTO? DE TUDO ISSO, O QUE TE AJUDOU OU INFLUENCIOU NA SUA PRÁTICA? OU NÃO?** Somente no curso de D.M. para mim o impacto que choca, principalmente nos estágios em que você vai se envolver com eles. Então você ali, o desafio de frente, coisa que choca, o diferente, e o que eles te passam... a gente não dá valor a nada e eles dão valor a uma vírgula e eles passam isso para a gente. Eu aprendi muito ali, principalmente o respeito ao ser humano e as suas individualidades. As crianças portadoras de deficiência me ensinaram muita coisa. **E VOCÊ TEVE ALGUMA EXPERIÊNCIA EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO COM CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS?** No ano retrasado, o Felipe, que tinha deficiência motora. **COM D.M. AINDA NÃO TRABALHOU?** Eu já trabalhei com classe especial. **QUANTO TEMPO?** Trabalhei

dois anos pela prefeitura e no Estado eu trabalhei, mas era uma salinha que era tipo um “cafofo” e eu nem era remunerada adequadamente, mas olha, você aprende muito com eles a valorizar o ser humano, o jeito que o ser humano é, cada é único.

NESSA SUA RESPOSTA EU SENTI MUITO DAS RELAÇÕES HUMANAS DESENVOLVIDAS EM SALA E QUANTO A TEORIA QUE RESPALDA SUA PRÁTICA, QUE ESTUDIOSOS DA ALFABETIZAÇÃO FAVORECERAM OU NÃO

A VOCÊ ALGO QUE ESTÁ RETRATADO EM SUA PRÁTICA? Aprender a gente

sempre aprende alguma coisa, eu lembro de Piaget, Wallon, todo esse pessoal, mas

o que a gente aprende mesmo é aplicando e querendo ou não tem sempre um

método específico que você usa e a gente, eu faço aquela mistura mesmo, mas

pensando onde a criança se encaixa melhor. Porque não adianta eu chegar com um

método pronto e a criança não caminhar. Então, a gente mistura e mistura mesmo. A

gente tira uns proveitos e como eu disse para você, tem muito curso que a gente faz

e que aquilo ali já cansou, mas você aproveita, porque começa a trocar idéia com o

colega. É uma coisinha que as vezes já está fazendo, mas que você dá só uma

modificada, rende mais, desperta mais interesse, já modifica a prática. **E COM**

RELAÇÃO A SUA GRADUAÇÃO E DEPOIS DA PÓS, VOCÊ BUSCOU OUTRAS

FORMAS DE ESTAR SE ATUALIZANDO EM RELAÇÃO AS TEORIAS QUE

EMBASAM O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM? FEZ ALGUM

CURSO, QUAL? SERIA O PROCESSO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA. Confesso

que eu não fiz quase nada. A gente faz os cursos que a prefeitura oferta em forma

de convite e que logo vira uma convocação, mas eu não fiz muitos além desses. **E**

DESSES DA PREFEITURA, QUANTOS VOCÊ JÁ FEZ? Também não tem muito

tempo que me formei, mas eu fiz só os de permanência, não lembro ao certo

quantos foram. **QUAL FOI O ÚLTIMO?** Foi o dos cadernos pedagógicos. **VOCÊ**

PODE ME FALAR UM POUCO SOBRE ESSE CURSO DOS CADERNOS? Ah, aquilo ali foi muito difícil de suportar. É fácil colocar uma coisa que já está impressa num slide e repetir igualzinho, lendo tudo aquilo lá. A dinâmica não começou legal, porque tinha que ser feito por todos, daí deram todos aqueles cadernos para a gente e eu acho que então nem precisava ir lá para ler o que estava nos cadernos. Tanto é que eu peguei uma gana tamanha desses cadernos que eu nunca mais os abri. Eu acho que foi muito mal planejado por elas, simplesmente colocar tudo num retro-projetor e elas ficarem lendo lá. E daí você faz uma idéia de uma pessoa que é super ativa, como eu, ficar lá só ouvindo a leitura do material que eu já tinha em mãos. **VOCÊ ACHA QUE PARA TODOS FOI UM CURSO INVÁLIDO?** Claro que não, também não sou tão “bobinha”, tem gente que está entrando na rede e que está fazendo as primeiras capacitações. Esses precisam. Mas a gente que já tem tempo na rede é sempre a mesma coisa. A cada passo você está regredindo, porque é coisa que não te ajuda a ir mais para frente e daí você começa a trocar idéia com uma colega e ela te passa muito mais conhecimento do que ficar lendo aquilo que você já conhece. Aí, por que a gente não está se inscrevendo nos cursos? Para ser a mesma coisa? E como eu disse para você, por que não reunir professores das escolas do seu estudo, por exemplo, para trocar idéias? Uma tem mais experiência, outra menos, mas eu duvido que esta não me passe nada. **AINDA SOBRE OS CURSOS, VOCÊ BUSCA SE CAPACITAR SMPRE EM CURSOS ESPECÍFICOS DE ALFABETIZAÇÃO?** A maioria dos cursos que são ofertados pela SME não me chamam a atenção por que são sempre iguais, sem muitas novidades. Esse dos cadernos mesmo, eu tirei licença pelo falecimento do meu pai e nem terminei o curso.

E AGORA, EM RELAÇÃO A TUA PROFISSÃO, COMO VOCÊ SE DECIDIU PELA DOCÊNCIA ENQUANTO PROFISSÃO? Minha mãe já era professora, aí eu fiz um teste vocacional e deu para professora. **QUANTO TEMPO VOCÊ TEM DE DOCÊNCIA?** Vou fazer 18 anos. **E NA ALFABETIZAÇÃO?** Ih, sempre em alfabetização, porque classe especial também é alfabetização, porque tem que começar do básico. **VOCÊ DISSE QUE TRABALHOU NO ESTADO. SAIU DO ESTADO E VEIO PARA A REDE? Sim. QUANTO TEMPO ESTÁ NA REDE?** Eu entrei em 1994. 14 anos mais uns 4 do Estado. Eu pensei: sabe que eu vou tentar o magistério e peguei e fui. **TINHA QUANTOS ANOS?** Eu era novinha, estava entrando no segundo grau. E depois você vai se envolvendo e daí às vezes eu penso: será que eu estou fazendo as coisas certas para essas crianças? A morte da Juliana mexeu muito comigo, porque eu sempre fui de me preocupar com o que será que a gente passa realmente para essas crianças. Porque não é só aprendizagem, é uma convivência, um relacionamento muito grande e eu faço essa ponte; é automático.

COM RELAÇÃO AO PLANEJAMENTO, VOCÊS AQUI FAZEM DIÁRIOS? Eu peguei ojeriza a isso, porque a pessoa começa a fazer as mesmas coisas nas mesmas datas. Eu não consigo pegar a mesma atividade do ano passado e ficar naquilo de novo e eu já vi várias pessoas fazendo assim e não foram uma, nem duas, que trabalham com a gente e fazem isso. Não tem a capacidade de mudar nada. De bater as mesmas datas. É como eu disse a você, eu não acredito... dá uns cliques e daí pensa: “vamos mudar, vamos melhorar isso”; então esse negócio de diário para mim não funciona. **MAS NO PLANEJAMENTO, EU VI QUE VOCÊS TÊM SEUS CADERNOS. HÁ TROCA DE IDÉIAS? A PEDAGOGA ACOMPANHA? OU UMA TRAZ E A OUTRA COPIA? COMO FUNCIONA?** Não a gente troca, a gente

vai atrás junto das atividades, mas as turmas são diferentes e cada uma tem seu jeito de dar a aula. Sempre foi assim. Daí a gente organiza a atividade e dá aqueles cliques: “não vou fazer diferente, porque assim é mais legal e o resultado será melhor”. **MAS DEPOIS VOCÊS FAZEM UMA RETOMADA DESSAS MUDANÇAS, POR EXEMPLO, OLHA PARA MIM NÃO DEU CERTO E EU FIZ ISSO, E VOCÊ?** Não, de vez em quando eu troco com ela, mas ela é mais resistente, eu acho. Ela tem uma cabeça até legal, mas as vezes ela bate numa mesma tecla e não muda. Por exemplo, ela disse que tem que bater muito nas letrinhas... mas até onde vai? Eu sou uma pessoa que me saturo... com aquele negócio repetitivo, repetitivo e penso “se está cansativo para mim, imagina para eles?” Então tem coisas que a gente combina e eu faço diferente e as vezes nem faço, e falo mesmo para ela se fiz ou não e digo o porquê e ela diz que fará e eu não vou ficar discutindo com ela se ela quer insistir em algo que eu vi que não rende. Então, a gente troca muito, uma traz idéia para a outra. Eu quando tenho uma idéia passo a ela. Tem gente que pensa que só porque ficamos indo uma na porta da outra várias vezes é só para ficar conversando, mas estamos trocando idéias de planejamento. Sei que tem pessoas que ficam só de bate-papo, mas eu vou apenas para dar sugestões e ela vem quando tem alguma idéia diferente que não foi discutida na permanência. É legal planejar? É, mas as vezes aparecem situações que você aproveita muito mais do que está lá escrito no diário. Então, eu modifico muito o caderno, daí não bate a ordem das atividades... E eu estou fazendo obrigada aquele caderno e você já viu como ele está. Só para mostrar para os outros que o meu está bonitinho? Eu gosto de mostrar lá no final o rendimento dos meus alunos. Mas é normal, eles estão cobrando a gente e tem alguém cobrando eles e assim por diante, sempre haverá alguém cobrando de alguém. É o tipo da cobrança que você se obriga a fazer,

porque alguém quer e eu posso acrescentar tudo aquilo lá e não trabalhar nada daquilo. Eu posso sentar a semana inteira e ficar brincando, isso vai depender do seu compromisso, com seus objetivos em relação ao que você está plantando lá. Em outra escola eu fui cobrir uma licença prêmio numa primeira série e... (faz cara de indignação) é de se questionar, se realmente quem está entrando de licença estava trabalhando adequadamente. Ela era considerada uma das melhores da escola. (cara de negativa) **MAS COMO SÃO AS ESCOLHAS DE TURMAS, EM SUA OPINIÃO?** Professores mais antigos escolhem primeiro. **MAS ELES ESCOLHEM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO?** A maioria escolhe. **ESCOLHE MESMO? É QUE EU OUVI OUTROS RELATOS DE QUE SEMPRE SOBAM AS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA QUEM CHEGA POR ÚLTIMO NA ESCOLA.** Não, mas aqui funciona de acordo com o tempo de serviço e sempre quem fica com alfabetização são os que já estão com essas turmas a mais tempo. Mas mesmo tendo experiência com alfabetização, a professora que eu substituí não tinha trabalhado quase nada e já estávamos em setembro. Você não tem nem idéia de como ela deixou a turma. O que eu acelerava com a minha turma da tarde, que também era primeira, ela não tinha feito nem metade com a turma da manhã. E não é a primeira vez que eu vejo isso e eu fico imaginando a consciência dessa pessoa. No ano passado, quando eu pensei em entrar em licença, tinha mente que não queria deixar minha turma aquém. Eu acelerei eles ao máximo e daí a professora que assumiu minha licença realmente trabalha, tanto que sabe onde você deixou e para deve ir. Então hoje se eu tivesse seguido com a turma toda... sei que entram crianças novas, algumas saem, mas se eu tivesse ficado com a turma inteirinha, seriam poucos os que não estão lendo e que só faltaria aquele último empurrãozinho, mas poderia caminhar assim oh, e corridinho, porque os meus já

sabem o meu pique e você pode ver que quem não consegue me acompanhar, são os pequenos não eram da minha turma do ano passado. **FORA A OUTRA PROFESSORA DE SEGUNDO ANO, VOCÊ TEM CONTATO COM OUTROS PROFESSORES ALFABETIZADORES PARA TROCAR EXPERIÊNCIA? OU MESMO AQUI NA ESCOLA, COM OS PROFESSORES DAS OUTRAS ETAPAS?**

Não.

QUANTO A SUA PREFERÊNCIA, VOCÊ ME DISSE QUE TRABALHOU COM CLASSE ESPECIAL, COM TURMAS DE PRÉ-ESCOLAR E PRIMEIRA SÉRIE.

QUAL TURMA VOCÊ PREFERE TRABALHAR? Todos precisam, mas eu prefiro os “tocos”, os pequenos do regular. **E A TURMA HOJE, COMO VOCÊ DESCREVE OS AVANÇOS QUE ELES OBTIVERAM ATÉ ENTÃO?** Difícil né, com essa misturada que fizeram... **MAS VOCÊ CONSEGUE VISUALIZAR OS AVANÇOS DELES, MESMO OS QUE VIERAM DEPOIS?**

Não, tem avanço sim. Mas primeiro você vai ter que educar, aqueles que não foram educados. Eles têm que seguir as tuas normas, os seus regulamentos. Aqueles “tocos” ali não sabem nem sentar ainda. Quanto a limites, que trabalho a outra professora está fazendo? É isso que eu questiono. “Ah, porque eles são pequenininhos, então só vou brincar.” Então, se não estiver fazendo um bom trabalho lá no primeiro ano, o reflexo vem para cá. Agora, querendo ou não, eu vou ter que ensinar coisas básicas, apesar de que já melhoraram muito. Eles não paravam sentados, agora já estão se sentando, organizando a agenda. Eu acho que não dá para subestimar a capacidade de uma criança, mesmo eles sendo tão pequenos. Então, ensinar a usar a agenda, a manusear o caderno, isso tudo teria que ser trabalhado no primeiro ano. Agora com essa confusão, uma hora é pré, jardim, a gente acaba se perdendo e nem eu sabia o que estava sendo trabalhado nesse primeiro ano. Espero que com essa mudança

para nove anos melhora, isso se não mudarem de novo. Aí é que está, a gente está manipulado por quem está no poder. Por exemplo, “nosso chefe” está mexendo em muitas coisas ao mesmo tempo. É linha verde, obras nas ruas e daí eu me pergunto: será que vai ficar tudo muito bom ou não? Outro exemplo foram os faróis do saber. Fizeram uma propaganda muito grande, era uma estrutura muito bonita que em três de meses de uso já a trincar tudo (referiu-se ao farol da escola onde trabalhou anteriormente). Tudo é muito descartável. Daí fica difícil, porque cada um chega diz “vou fazer do meu jeito, porque sou eu que mando agora.” **MAS ME DÁ UM ADJETIVO PARA A SUA TURMA:** Ela vai ficar muito boa. Tem muita criança carente ali. Adjetivo positivo ou negativo? Eu odeio aquela bagunça que eles estão fazendo por enquanto. **AGORA EU VI QUE SURTIU ATÉ UM CADERNO DE ANOTAÇÕES?** Foi só para assustar, você que eles já mudaram por causa do caderno. Eu disse a eles que ia fazer o caderno e se eu anotasse o nome três vezes, eu ia mandar chamar o pai. É porque, aqueles “tocos” sem limite, parece que não... eu não quero que eles sejam robzinhos, nem quero ficar brigando, gritando, quero só a atenção deles na hora necessária. Eu gosto muito deles... e que adjetivos você daria? **EU NÃO POSSO DIZER NADA, APENAS QUE TODOS ME ENCANTAM EM TODAS AS TURMAS POR ONDE PASSO E A SUA TURMA TAMBÉM ME CATIVOU BASTANTE.** Eles são especiais, cada um na sua individualidade.

AGORA EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO, COMO VOCÊ QUE DEVE SER O INÍCIO DESSE PROCESSO NA ESCOLA? Parece que não, mas é a idade. A idade conta muito. A criança que entra mais cedo, sem subestimar a capacidade dela, mas o cronológico dela, se ela queimar etapas, ela vai ser prejudicada lá na frente. Querendo ou não, alguma aparece lá na frente, a falta

daquilo. “Meu filho não engatinhou” e lá na frente algumas dificuldades aparecem por conta dessa falta. Então, queimar etapas pode prejudicar bastante. Tem uma menina que está no primeiro ano e que já está lendo e que veio de uma escola particular. A professora diz que ela está muito além dos dela e agora vão fazer a reclassificação. Se realmente ela avançar? **E EM QUE SÉRIE VOCÊ ACHA QUE DEVERIA COMEÇAR A ALFABETIZAÇÃO?** Acho que é legal ter um ano a mais, mas é importante que no primeiro ano, se desenvolva coordenação motora, lateralidade, cor, em cima embaixo, pelo menos eu trabalhei com tudo isso no ano passado, coordenação fina. As vezes tem criança que já está lendo e não consegue fazer movimentos mais finos, quer dizer estão queimando etapas. **MAS EM RELAÇÃO AS LETRAS, PALAVRAS, AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, COMEÇA LÁ NO PRIMEIRO ANO OU NÃO DEVE COMEÇAR LÁ?** Com certeza, em cima do nome deles, dos colegas, da professora, de objetos. É como se tivermos uma criança de dois anos que vê coca-cola na tv, ela toma coca-cola, vê o rótulo e já reconhece. Meu sobrinho já relaciona o B do BIG, mesmo não sendo o BIG ele diz que é o B do BIG. **ENTÃO ESSAS RELAÇÕES VOCÊ ACHA IMPORTANTE QUE SEJAM FEITAS NO PRIMEIRO ANO?** Sim. **E COM RELAÇÃO A POSTURA DO PROFESSOR NESSE PERÍODO, VOCÊ ACHA QUE BRINCAR BASTANTE AJUDA? BRINCAR DE MENOS? EXISTE UM MEIO TERMO?** Não, acho que a dosagem deve se adequar, nem brincar demais, nem deixar de brincar. **TEM QUE TER CADERNO NO PRIMEIRO ANO?** Eu acho que sim. Não que seja para ela fazer perfeito, aquela coisa maravilhosa, mas para ela ter uma noção. **E CÓPIA?** Primeiro ano? **VOCÊ FEZ ISSO NO ANO PASSADO?** Cópia, cópia, não. Eles faziam mais recorte de letrinhas. Eles são muito pequenininhos, então você já dá o enunciado pronto e daí você desenvolve em cima disso com eles. No final do ano,

algumas coisinhas sim, mas no início, para eles, são muito pequenininhos. É tão importante o brincar na areia eu questiono muito o envolvimento da pessoa que está lá. Porque eu sou uma de me deitar no chão com o aluno para brincar. Ele precisa disso e eu também preciso. Não adianta largar uma caixa de brinquedos e dizer “virem-se” e eu largar tudo lá e ficar só olhando de longe, eu interajo, eu faço com que eles dividam e troquem seus brinquedos. Daí eu questiono esse envolvimento desse professor. Não adianta colocar uma pessoa com muita experiência, muito tempo de rede, se ela não se envolve, se ela não percebe que a aula está cansativa, então vamos largar tudo e vamos para fora. Daí diz “vão ficar me recriminando”, mas como eu posso fazer o que eu quiser na minha sala, então não faço nada.

COM RELAÇÃO A LIVROS DIDÁTICOS, CADA UM TRABALHA DE UM JEITO E PARA VOCÊ QUAL O SIGNIFICADO DO MESMO PARA A SUA PRÁTICA? Seria um apoio, as vezes eu pulo um monte de páginas, vou adequando de acordo com as necessidades da minha turma, porque se for levar a ferro e fogo a seqüência do livro, as vezes nem você sabe o que eles estão pedindo na tarefa. Você vai selecionado, fazendo um apanhado. Às vezes você tem história, geografia, ciências, relacionado com português, vai juntando tudo, mas tem gente que leva a risca do começo ao fim.

QUANTO AS TAREFAS DE CASA, VOCÊ TEM UMA ROTINA? ALGO QUE TENHA COMBINADO COM OS ALUNOS? Eu conversei com os pais que normalmente vai, nem que seja um pedacinho, mas todo dia, mas as vezes não dá tempo e quem está vindo sem a lição feita são os que ainda não estão acostumados com isso. Daí você tem que cobrar deles, mesmo sendo pequenos, a responsabilidade. Eles têm seus cadernos, materiais, a lição era para quem? “É que minha mãe...” mas a lição era para quem? A mãe vai te auxiliar, te ajudar. São

hábitos que as mães também devem ajudar a promover. Vamos de novo para o ano passado, quem estava comigo virou automático, sabe que tem que assinar a tarefa na agenda e que eu ponho interrogação quando isso não acontece. Então, a rotina leva a tudo ficar tão automático.

COM RELAÇÃO A PRODUÇÃO DE TEXTO, EU NÃO PUDE OBSERVAR PRODUÇÕES DE TEXTO EM SUA SALA. Mas eles escreveram palavras e elas são textos. **MAS EM RELAÇÃO AO TEXTO EM SUA ESTRUTURA TRADICIONAL, ENQUANTO REGISTRO DE IDÉIAS PRODUZIDAS A PARTIR DE UMA NECESSIDADE DE SE TRANSMITI-LAS A ALGUÉM, COMO VOCÊ FAZ ESSE TRABALHO? EXISTE ALGUMA SEQÜÊNCIA DE TRABALHO?** Começa do menorzinho até chegar ao maior. Primeiro começa investigando se conhece todas as letras, depois o seu nome, vai aumentando, porque a gente quer primeiro tirar deles o que eles sabem, depois adicionar neles o que eles não sabem, para depois fazer com que eles façam o texto deles. No ano passado eu dava uma gravuras para que eles escrevessem o que estavam vendo nas cenas, mas isso depois do meio do ano. **E AGORA, QUANDO VOCÊ VAI COMEÇAR A COBRAR ALGO DELES E COMO? E AGORA A TURMA FOI MISTURADA COM ALUNOS QUE NÃO ESTAVAM COM VOCÊ?** Eu terei que retomar tudo com eles para depois partir para um carimbo, um textinho com gravuras. **E VOCÊ FAZ REESCRITA COM ELES? VOCÊ CORRIGE? COMO VOCÊ FAZ?** É aquela coisa bem de louco, porque primeiro eles vão fazer só uma frase, uma palavra que está faltando alguma coisa e na hora eu digo, “veja está faltando alguma coisa”. **E SE ELE NÃO PERCEBER?** Você vai de volta ou às vezes quando está a co-regente junto, que eu também acho não funciona muito, depende muito da pessoa que está ali, se envolver mais. Então você tem que tentar ali na hora, fazer junto na hora. E é uma loucura com trinta

crianças, é né. Você vai repetir até a criança assimilar. **E VOCÊ NÃO DEIXA PARA FAZER DEPOIS?** Não, dependendo do texto a gente separa, põe no quadro, arruma coletivamente. Mas esses trabalhos eu faço mais adiante, porque agora não adianta. Tem criança que vai acompanhar, mas a maioria vai conseguir uma ou duas palavras e não vai acompanhar. **EM QUAL ALTURA DO ANO VOCÊ ACHA QUE ELES DÃO CONTA, ENTÃO?** Eu acho que depois do meio do ano você começa a cobrar mais, isso não quer dizer que eu não esteja apresentando, pelo contrário. Você já está apresentando, mas parece que a maturidade deles no meio do ano, eles têm uns cliques muito bons nessa época.

VOCÊ SE SENTE PREPARADA PARA TRABALHAR COM AS NOVAS METODOLOGIAS OU PREFERE AS QUE VOCÊ JÁ EXPERIMENTOU? Todo o novo é útil... **SEI QUE VOCÊ JÁ FALOU UM POUCO SOBRE SUAS METODOLOGIAS, MAS VOCÊ ACHA QUE AS NOVAS TENDÊNCIAS, ESTUDOS MAIS RECENTES PODEM CONTRIBUIR PARA UMA PRÁTICA MELHOR?** A gente vai experimentar, eu pelo menos experimento. Se der certo, você acaba incorporando à sua prática. Se não deu certo, simplesmente você descarta. **EM RELAÇÃO ÀS DIFERENÇAS EM SALA, VOCÊ ACHA QUE OS ALUNOS DEVEM RECEBER O MESMO ENCAMINHAMENTO? VOCÊ DÁ CONTA EM FAZER UM ENCAMINHAMENTO PARA CADA ALUNO, ESPECIFICAMENTE?** Não dá não. Teria que ser encaminhamentos diferenciados sim, mas a gente não consegue. A gente até tenta. A gente sempre acaba ficando em cima de quem mais precisa. Quem não precisa, a gente já vai largando para que eles virem auxiliares. O que eu falo: agora você fazer de conta que você sou eu, você vai ajudar o amigo, mas não fazer por ele. Fazer com que ele use a cabecinha. Então, você larga o que tem mais capacidade ajudando o que precisa mais. Só aquilo não é o suficiente? Lógico que

não é, mas também sabemos que só a co-regente meio período em cima deles, também não é o suficiente. Surte um pouco mais de resultado, sim, mas não é o suficiente. Aí eu vou atender só o que precise e o resto que se dane? Você não vai fazer isso. Você tenta estar focando mais aquele, mas os outros estão também querendo a sua atenção. Infelizmente dá uma deixada lá e vem pra cá. Cada um é um, cada um tem suas necessidades, ou não quer nada com nada que você tem que ficar instigando. **E AQUELAS ATIVIDADES QUE PARA DETERMINADOS ALUNOS SÃO MUITO SIMPLES, POIS SERIAM PARA QUEM ESTÁ NO INÍCIO DO PROCESSO, E ELE JÁ ULTRAPASSOU ISSO. ELE TERMINA E SERÁ AJUDANTE. SERÁ QUE ELES GOSTAM DISSO? SERÁ QUE ELES TAMBÉM NÃO SENTEM FALTA DE ATIVIDADES QUE FOSSEM DE ENCONTRO COM SUAS NECESSIDADES? VOCÊ PENSA NISSO? SERÁ QUE ESSE É O ENCAMINHAMENTO ADEQUADO SEMPRE A ESSAS CRIANÇAS?** Eu fico me questionando o tempo todo, mas às vezes não dá para a gente liberar muito. Eu fico com pena desses sim. Eu acho que a criança vai ficando saturada, cansada de ficar sempre naquela coisinha. Por isso eu não concordo com a outra regente da outra turma, que acha que eles têm que comer o alfabeto. Até eu enquanto professora não agüento mais usar aquele alfabeto, imagina eles. Eu concordo com você que eles deveriam ser atendidos também, mas daí eu jogo demais aqui e os outros ficam ou jogo menos ali e esses ficam. É difícil a gente rebolar com essa onda das diferenças. Eu fico pensando: Meu Deus, o que é que eu estou fazendo com essas crianças que já estão lá. Judiando? Claro que é, mas o que é que eu faço? Jogo lá na frente e daí eles vão querer mais e aqueles fraquinhos? A gente, infelizmente acaba nivelando por baixo mesmo. Aí chega uma hora que a gente fala: não fulano se vire. Deixando esse que vá sozinho. Você tem que ficar cozinhando em banho Maria. As vezes eu

acho a atividade muito sacal, mas tenho que dar porque a outra professora sugeriu ou porque sei que para uns seria bom fazer aquilo. Aí eu digo a eles: Sabe quem é que manda dentro dessa sala? Na casa de vocês é a mãe e aqui sou eu! Eu digo isso brincando, é claro. De um lado ou de outro eu vou ter que excluir alguém. **EU ESTOU JOGANDO ISSO PARA VOCÊ REFLETIR SOBRE SUA PRÁTICA.** Não, você pensa que eu não penso nisso? Não é de hoje. Eu sei que se eu der sempre essas atividades maçantes, os que estão mais adiantados irão pensar: para eu devo ir para a aula hoje, se a professora vai me dar aquelas atividades que eu já sei? Eles vão se desmotivar, mas o que é que eu posso fazer, eu sou só uma. Eu queria que separassem as turmas: uma só com os mais fracos, que daí você começa do zero e outra com os que já estão em outro nível. Mas sempre vai ter alguém um pouquinho mais adiantado, mas que tenham os mais aproximados em nível de aprendizagem. **VOCÊS NUNCA PENSARAM EM FAZER AQUELE TRABALHO COM O DIA DIFERENTE? UNINDO AS SEMELHANÇAS EM SALAS QUE TRABALHARIAM ENCAMINHAMENTOS ESPECÍFICOS EM UM DIA DA SEMANA.** Não, aqui não se cogita muito isso não. Na outra escola a gente até fazia, mas tinha sempre aquele negócio de que ninguém pode ficar sabendo.

QUAIS AS DIFICULDADES EM SE TRABALHAR COM UMA TURMA NO INÍCIO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO? UMA TURMA HETEROGÊNEA, O QUE VOCÊ ACHA MAIS DIFÍCIL DE ENCARAR? O passado dela, porque é um ser humanzinho que tem toda uma bagagem, uma história que já traz carregando em sua mochilinha. **MAS O QUE VOCÊ ACHA QUE PODE ATRAPALHAR SEU TRABALHO NESSE INÍCIO?** Sei lá, já tem aquele negócio da cobrança de que você tem que atingir isso. Você pega uma turma que cada um é um ser humano diferente e você vai ter que conhecer um pouquinho de cada um. São tantas coisas

que eu nem sei te dizer. (segundos sem resposta e pediu ajuda para poder falar algo) **POR EXEMPLO, DURANTE AS MINHAS OBSERVAÇÕES EU PERCEBI QUE VOCÊ QUESTIONA MUITO SOBRE ESSES ALUNOS QUE NÃO ERAM SEUS NO ANO PASSADO...** Você quer saber por que eu questiono tanto? Eu estou questionando o que realmente ela está fazendo com esses alunos. Eu queria saber qual é o trabalho que ela (a professora da etapa anterior) faz? Será que evitar algumas atitudes só para não se indispor com pais, não é algo que possa favorecer os alunos. Então a dificuldade que eu encontro nesses alunos é esse não-trabalho de algumas coisinhas no ano anterior. Por exemplo, esses que não eram meus alunos não sabem abrir uma agenda, não sabiam nem ficar sentados adequadamente na mesa. Tem coisas que são básicas e que você tem que ensinar no 1º ano da criança na escola e para isso não é fazendo por eles que você vai ensinar (por exemplo, as agendas, ela recolhia todas e hoje eles não sabem nem manuseá-las). É isso que está me atrapalhando. Faltaram algumas coisinhas e bastante. Não é algo pessoal, mas eu não questiono com a direção, porque tenho medo de queimar “meu filme”. **MAS VOCÊ NÃO ACHA QUE DARIA PARA SUGERIR ALGO? TRABALHAR EM PARCERIA COM ESSA PROFESSORA?** No ano passado éramos parceiras, mas ela não aceita determinadas sugestões e eu acabei caminhando sozinha.

VOCÊ PODERIA DEFINIR COM SUAS PALAVRAS O QUE VEM A SER LETRAMENTO E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA? E COMO O PROFESSOR DEVE DESENVOLVER UM TRABALHO QUE FAVOREÇA ESSES PROCESSOS EM SALA DE AULA? VOCÊ JÁ OUVIU FALAR EM LETRAMENTO? Já, mas nem sei dizer o que é isso bem certinho. **VOCÊ ACHA QUE TEM DIFERENÇA ENTRE LETRAMENTO E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

ESCRITA? Eu acho que não. **VOCÊ NÃO PRECISA SE PREOCUPAR EM ACERTAR OU ERRAR. É QUE EXISTEM AUTORES QUE DEFENDEM OS DOIS PROCESSOS COMO SEPARADOS E OUTROS QUE DIZEM QUE AMBOS SÃO UMA ÚNICA COISA E O QUE EU GOSTARIA DE SABER É COM QUEM VOCÊ CONCORDA?** (ficou muito constrangida por não saber definir e ria muito nesse momento) **VOCÊ JÁ LEU ALGUM LIVRO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO?** Eu não estou conseguindo diferenciar um do outro, mas sei que tem diferença. **VOCÊ ACHA QUE TEM DIFERENÇA?** Sim, mas não consigo definir pelo que ouvi falar. **O QUE SERIA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA? ALFABETIZAÇÃO, O QUE SERIA PARA VOCÊ?** É o início. Iniciar alguma coisa. **O QUE?** O conhecimento da leitura e da escrita. Eu acho que os processos não são separados. Eu acho que eles vão se complementar. **E COMO O PROFESSOR DEVE PROCEDER PARA QUE ISSO ACONTEÇA NA PRÁTICA ALFABETIZADORA?** Você me pegou. Eu posso até estar fazendo, mas não sei te explicar.

APÊNDICE 6: QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELA PROFESSORA JULIANA

1. Qual sua formação inicial? Em que ano se formou?

Primeiramente, fiz o Magistério a nível médio (concluído em 2002). Posteriormente me formei no curso Normal Superior (2005).

2. Fale-me sobre essa formação: diga como foi, sua opinião sobre a base teórica (se boa ou não) para sua postura enquanto alfabetizador.

O curso Normal Superior proporcionou um bom embasamento teórico e ofereceu material atualizado, porém o que me deu base para a prática foi O estágio obrigatório do Magistério.

3. Por que escolheu a prática docente/magistério como profissão?

Como trabalhei em escolas particulares, ambas conveniadas a alguma entidade, sempre participei de cursos e seminários de Educação Infantil. Quando entrei na PMC continuei participando dos cursos disponíveis e para melhor atender as crianças com necessidades especiais (de inclusão) resolvi fazer a pós-graduação em Educação Especial.

4. Você buscou novas formas de estar em contato com a teoria? Que cursos fez? Quando? (pós-graduação, cursos de capacitação, etc...)

Sim, como respondi na questão anterior os últimos cursos que fiz foram a pós e o curso dos Cadernos Pedagógicos de Alfabetização ofertado pela SME.

5. E quanto a área em que atua, quanto tempo tem de experiência?

Optei pelo magistério, porque sempre admirei o trabalho com a Educação Infantil. Sempre me senti mais a vontade em trabalhar com as turmas do antigo Pré-III, o resultado é mais prazeroso. Mais tarde surgiu o interesse pelo Ensino Fundamental, mas ainda assim, pelo Ciclo I.

6. Fale-me sobre outras experiências (se já teve alguma):

Tenho 7 anos de experiência como professora, 5 anos com as séries iniciais do Ensino Fundamental (alfabetização).

7. Procura se capacitar freqüentando cursos específicos? Qual e quando foi o último que fez?

Sim, no ano passado.

8. Sobre planejamento: em que momentos costuma planejar suas aulas? Costuma trocar idéias com outros professores? Estes também são alfabetizadores?

Como na escola que atuo o trabalho é realizado através de Projetos, fica mais fácil se organizar. Geralmente planejo tudo em casa, pesquisando o que posso trabalhar na internet, em livros, materiais que tenho, depois levo este material para a escola que é onde troco idéias com a minha colega de trabalho. Lá, selecionamos os materiais que achamos importantes, organizamos os mesmos que serão utilizados e fazemos o registro no caderno diário.

9. Como você observa os avanços de seus alunos? Hoje sua turma pode ser descrita como?

O avanço dos alunos é feito através da participação das atividades diárias e de avaliações bimestrais (prova e teste de leitura). A turma que leciono é pequena, participativa, mas com diferentes níveis de aprendizagem. A turma é bastante tranqüila e com poucos problemas de comportamento. Um ponto positivo que observo é que iniciamos o ano com 9 crianças lendo fluentemente e mais algumas pausadamente.

10. Para você, como deve se iniciar o processo de alfabetização na escola? Em que série? Idade dos alunos, como deve ser a postura do professor, etc.

Para mim o processo de alfabetização deve se iniciar no 1º ano, aos 6 anos de idade.

Primeiramente é preciso que seja criado um vínculo com estes alunos, pois para muitos deles é o primeiro contato com a escola. É preciso despertar neles o interesse pelas aulas e mostrar a eles a importância da escola. Num segundo momento, deve ser feita uma investigação diária do que a criança conhece ou já domina. A co-regente também deve optar por um trabalho diferenciado. Acredito no trabalho da co-regente da minha turma, pois o mesmo desperta a curiosidade, interesse e a participação dos alunos a partir da utilização da Literatura Infantil.

Infelizmente alguns professores ainda acreditam que a função da co-regente é tirar as crianças com dificuldades da sala de aula. Não devemos apenas tentar recuperar a minoria, mas também apostar na maioria.

O professor alfabetizador tem que ser um professor entusiasmado que busque diferentes estratégias de metodologias para atingir seus alunos.

11. Você se sente preparada para trabalhar com novas metodologias ou prefere as que você já experimentou e teve bons resultados? Os alunos precisam de que tipo de encaminhamento?

Como respondi anteriormente, o professor tem que tentar de tudo para atender as necessidades de cada aluno. Deve utilizar-se de atividades lúdicas, mas também não deve esquecer-se do tradicional. Os livros continuam sendo um bom suporte para um ensino de qualidade.

As dificuldades de se trabalhar com uma turma de alfabetização são os diferentes níveis em que cada um se encontra e a busca pela boa relação da família com a escola.

12. Fale com suas palavras o que é letramento e aquisição da linguagem escrita e como o professor deve desenvolver um trabalho que favoreça ambos os processos em sala de aula.

O processo de letramento se dá pelos vários usos sociais da leitura e da escrita na vida social do indivíduo. É a ação do ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita.

A aquisição da linguagem escrita acontece através do trabalho com diferentes tipos de textos, em diferentes momentos da vida escolar e social. Com o uso de textos seus conhecimentos ampliarão e a criança aprenderá sobre o uso da escrita.

13. Fale sobre a rotina de tarefas de casa: caderno específico, periodicidade, etc...

A tarefa de casa é enviada mais ou menos três vezes na semana ou sempre que houver necessidade. As mesmas são corrigidas sempre no início das aulas, onde as crianças que realizaram incorretamente possam arrumá-las, refazê-las. Infelizmente ainda há pais que não entendem que a tarefa é para os filhos. Estes casos são comunicados.

APÊNDICE 7: TEXTO DISPONIBILIZADO PELA PROFESSORA PAULA EM RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO

Minha formação inicial foi pela Universidade Federal do Paraná no ano de 2005, escolhi o curso por amar a educação, sempre vi a educação como algo a ser trabalhado em todos os lugares seja uma empresa, um hospital, uma escola, é algo imprescindível para qualquer pessoa independentemente da idade, é uma troca muito grande, pois você enquanto educador também está aprendendo o tempo todo com o conhecimento dos seus alunos. Gostei muito do curso, mas a base teórica sobre alfabetização poderia ter sido mais aprofundada, porém acredito que o fundamental para o crescimento enquanto alfabetizador é a prática. Somente quando você está em uma sala de aula é que identifica as dificuldades e cria soluções para elas. Considero a base teórica importante sim, mas a iniciativa do professor para por em prática seu conhecimento é mais importante ainda, pois o discurso teórico às vezes é maravilhoso, mas chega na hora da prática, nada de diferente acontece. As coisas estão mudando o tempo todo, às necessidades mudam e as crianças também. Acho que criança é única, cada uma tem seu modo de pensar, de agir e também de aprender, foi por isso que fiz a especialização em Modalidades de Intervenção no Processo de Aprendizagem pela PUC-PR, pois você pode explicar alguma coisa para seus alunos de uma forma que nem todos conseguem entender, mas você pode explicar a mesma coisa de uma forma diferente para que eles entendam. Além da especialização procuro sempre ir a palestras não somente voltadas para a alfabetização, mas para o crescimento do professor como um todo, já cursos de capacitação o último foi sobre os Cadernos

pedagógicos, no ano passado que foi muito válido, pois as idéias e os materiais eram bem interessantes.

Estou trabalhando na PMC desde outubro de 2006, na rede particular tenho três anos de experiência com a Educação Infantil.

Os meus planejamentos são realizados na permanência juntamente com a outra professora de 2º ano. Sempre trocamos idéias e procuramos trabalhar juntas. Utilizo os livros didáticos de acordo com o assunto que estamos trabalhando no projeto, acho importante a utilização dos livros didáticos, porém não devemos ficar presos somente a eles.

Acompanho o trabalho dos meus alunos através das atividades e também das provas, no início do bimestre foi realizada uma prova de língua portuguesa e matemática, na semana passada sentamos (pedagogas e professoras) para analisarmos os resultados e definir metas, também faço teste de leitura para verificar o reconhecimento das letras do alfabeto, e sílabas simples e de frases. Tenho uma turma pequena com diferentes níveis de aprendizado, uns já estão lendo outros estão na fase pré-silábica. Até agora dei o mesmo encaminhamento para todos, mas analisando o resultado das provas e das atividades percebi a necessidade de formular atividades diferenciadas para os alunos com maiores dificuldades.

Em minha opinião o processo de alfabetização deve se iniciar no pré, não que os alunos devam sair lendo e escrevendo do pré, mas a iniciação do processo com certeza deve começar.

Acho que em termos de metodologia não existe uma única, eu posso estar usando uma que esteja funcionando hoje com alguns alunos, mas pode ser que amanhã essa mesma metodologia não seja tão eficiente com outra turma,

existem perfis e necessidades diferentes, daí a necessidade de um encaminhamento flexível que se ajuste as necessidades daquele aluno naquele momento.

Considero letramento como ir além do ler e escrever, mas utilizar essa leitura e essa escrita de forma crítica, já a aquisição da linguagem é vista de uma forma restrita como aprendizagem do sistema de escrita, mas não basta aprender a ler e escrever, é necessário ir além, na realidade o ideal na minha opinião é alfabetizar letrando, o aluno deve ser alfabetizado em um contexto em que a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da sua vida. Deve-se questionar os alunos, pedir suas opiniões, perguntar os por quês e isso através do trabalho com textos de jornais, revistas, fazer dos alunos participantes e não somente telespectadores, hoje em dia vemos a dificuldade das pessoas em argumentar, formar opiniões, refletir sobre os fatos, é percebendo a importância do letramento que se deixa de lado o aprendizado automático e descontextualizado, espero que um dia todos os alfabetizadores se conscientizem disso.