

CARMEN APARECIDA TOMAZ DAL' CORTIVO

A PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE CURITIBA E COMO ESTA SE REALIZA NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA.

CURITIBA - 2000

A PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE CURITIBA E COMO ESTA SE REALIZA NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA.

Trabalho de conclusão do Curso de
Especialização do Trabalho
Pedagógico, Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.
Orientadora: Prof^a Carmem Sá
Brito Sigwalt.

CURITIBA
2000

Para aprender escrever a
criança precisa fazer uma
descoberta básica - a de que se
pode desenhar, além das coisas,
também a fala.

L. S. VYGOTSKY

Agradecimentos

Primeiramente a Deus, por ter concedido a oportunidade de participar deste curso.

Ao meu esposo Zaudir e aos meus pais pela compreensão e carinho dedicados no decorrer da caminhada.

A todos os que participaram direta ou indiretamente do desenvolvimento deste trabalho em especial:

- aos(as) professores (as) e colegas de curso, que oportunizaram a realização do trabalho com qualidade e senso crítico.
- aos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que com presteza se colocaram à disposição.
- à professora Carmem Sá Brito Sigwalt pelo exemplo de paciência e profissionalismo durante o processo de orientação.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	vi
RESUMO.....	vii
INTRODUÇÃO.....	1
OBJETIVOS.....	5
OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	6
PRIMEIRA PARTE - IDÉIAS FUNDAMENTAIS DA PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA NOS ANOS 1988, 1991, 1994, 1996, 1997.....	10
1.1 SÍNTESE DA PROPOSTA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA.....	10
1.2 ANÁLISE DAS DIFERENTES PROPOSTAS DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.....	61
SEGUNDA PARTE - PESQUISA JUNTO AOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DO MUNICÍPIO SOBRE O CONHECIMENTO E APLICAÇÃO DA REFERIDA PROPOSTA.....	64
2.1 LEVANTAMENTO DE DADOS.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
ANEXOS.....	116
ANEXO I.....	116
ANEXO II.....	117
ANEXO III.....	117
ANEXO IV.....	118
ANEXO V.....	118
ANEXO VI.....	119
ANEXO VII.....	120
ANEXO VIII.....	121
ANEXO IX.....	122
ANEXO X.....	123
ANEXO XI.....	124
ANEXO XII.....	125
ANEXO XIII.....	125
ANEXO XIV.....	126
ANEXO XV.....	127

EXO XVI	128
EXO XVII	129
EXO XVIII	129
EXO XIX	130
EXO XX	131
EXO XXI	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133

LISTA DE TABELAS

1 – Idade.....	66
2 – Estado Civil e Números de Filhos.....	66
3 – Formação dos Professores - Ensino Médio.....	67
4 – Formação dos Professores - Graduação.....	68
4.1 – Curso de Graduação.....	69
4.2 - Instituição.....	69
5 – Formação de Professores - Especialização com Pós – Graduação.....	70
5.1 – Pós – Graduação - Mestrado e Doutorado.....	71
6 – Atuação Profissional.....	71
6.1 – Tempo de Trabalho na Prefeitura Municipal de Curitiba.....	72
6.2 – Turno de Trabalho.....	72
7 – Renda Média Mensal.....	73
7.1 – Percentual que o Salário Representa na Renda Familiar.....	73
8 – Acesso a Bens Culturais.....	74
9 - Atualização Profissional.....	76
10- Tempo de Trabalho em Alfabetização.....	78
11- Conhecimento da Proposta de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.....	81
11.1 – Participação de Capacitação à Distância.....	84
12 – Concepção de Alfabetização.....	85
13 – Definição de Aluno Alfabetizado.....	87
14 – No Processo Pedagógico o Ponto de Partida Para o Ensino da Escrita.....	90
15 – Avaliação.....	93
16 – Entendimento da Proposta de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.....	96
17 – Descrição do Processo Pedagógico Desenvolvido na Classe de Alfabetização....	99
18 – Domínio da Metodologia da Alfabetização.....	102
19– Na Experiência em Alfabetização, Adoção de Diferentes Práticas Pedagógicas.	105

RESUMO

O domínio da linguagem escrita, é condição básica, que o saber sistematizado exige do sujeito. Desta forma dominar a linguagem escrita coloca-se como um dos requisitos básicos, que permite o conhecimento, a organização e participação em uma sociedade letrada.

A leitura e a escrita atuam como instrumentos básicos e ferramentas, para que o homem se aproprie do conhecimento acumulado historicamente. Fundamentalmente sua participação na sociedade, depende desses mecanismos que expressam e identificam esse conhecimento, permitindo assim o acesso às formas pelas quais as pessoas se comunicam, codificam e expressam suas conquistas e aquisições.

Em situações de uso real da escrita, a criança vai perceber a função social dessa forma de linguagem, sendo importante a escola propiciar ao aluno a compreensão desta realidade humana. Realidade esta como produto das relações sociais que o homem produziu a partir da necessidade da produção de sua própria existência.

O presente trabalho procurou, num primeiro momento analisar os princípios norteadores da Proposta de Alfabetização da Rede Municipal de Educação de Curitiba, a partir de 1988 com o texto, “A Aventura da Alfabetização” publicado no Jornal Escola Aberta e as demais Propostas Curriculares de 1991, 1994, 1996, 1997, presentes no “Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba”.

Esta análise foi realizada em forma de síntese dos aspectos básicos das diferentes diretrizes norteadoras.

Num segundo momento, pesquisamos junto a 54 professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, distribuídos em 12 escolas municipais para verificação do domínio teórico dos mesmos sobre as diretrizes da alfabetização e como esta se realiza na prática pedagógica dos professores. Procuramos também traçar um perfil dos docentes pesquisados. O estudo revelou que a grande maioria dos professores conhece a proposta de alfabetização e a aplica em sua prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

Momentos difíceis o país tem enfrentado, onde as políticas neoliberais assumem papel central, de profundas transformações, trazendo consigo propostas de organização da sociedade em função de interesses privados, particulares (interesses contrários aos interesses da coletividade) seguindo a lógica de mercado, afetando assim a vida social em vários níveis, inclusive a educação pública, onde o desmonte do Estado em sua capacidade de financiar a educação e outros serviços, como a saúde, tem permitido que a escola pública se encontre em estado de semi-abandono, pois o governo deixa de liberar recursos financeiros, transferindo atribuições antes suas para a sociedade, desvencilhando-se de problemas que não consegue resolver por falta de vontade política.

Ao longo da história a educação tem sido componente importante nos processos de implantação de novas políticas sociais e econômicas, desempenhando função de novos valores e na manutenção daqueles que servem de pilar na estrutura capitalista, assim o papel estratégico da escola, enquanto meio para o sistema atingir seus objetivos, torna-se imprescindível.

Como aborda Paro, nas sociedades de classes, em que o poder está confinado nas mãos de uma minoria, a administração tem servido historicamente como instrumento nas mãos da classe dominante para manter ou prolongar ao máximo seu domínio, mas ela pode vir a concorrer para a transformação social na medida em que a atividade administrativa seja elevada de seu caráter espontaneamente progressista para uma práxis reflexivamente revolucionária. (Paro, 1986, 32-3)

Na luta pela emancipação das camadas mais pobres da população e a obtenção de um resultado social que represente o interesse da coletividade só é possível a partir da

integração dos interesses de toda a sociedade, e não apenas de um pequeno grupo no interior dela.

Segundo nos afirma Sánchez Vázquez, “ que sem um elevado grau de consciência da práxis não nos é possível captar e expressar adequadamente o verdadeiro significado humano da atividade propriamente humana em geral , enquanto práxis humana total, bem como de suas manifestações particulares, concretas, específicas como é o caso da atividade educacional escolar.” (Vázquez, in Ribeiro, 1991, 57)

Essa atividade prática do homem oferece diversas modalidades destinadas a mudar suas relações econômicas, políticas e sociais, na medida em que sua atividade toma por objeto grupos ou classes sociais, denominada práxis social que leva a transformar a organização e a direção da sociedade ou realiza certas mudanças mediante a atividade do Estado e essa forma de práxis é justamente a atividade política. (Vázquez, s.d, 200)

Para que a sociedade tenha nova direção, torna-se importante que a ideologia da classe dominante seja progressivamente, desarticulada criando gradativamente a conscientização da realidade, atrelando aos interesses e a luta por melhores condições sociais.

“Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.” (Gramsci; in Paro, 1986, 120)

Ao referir, a atividade prática social, que corresponde a necessidades práticas e implica em certo grau de conhecimento da realidade que pode ser transformada. Verificamos que a prática pedagógica escolar pode ser, ao mesmo tempo reprodutora da ideologia capitalista, quando usada pela preparação da força de trabalho e pode ser revolucionária quando a transforma em favor da sociedade.

Isto nos obriga a refletir sobre quais os elementos que compõe a realidade educacional e depararmos com as complicações que tal situação nos apresenta.

A atividade educacional está determinada imediatamente pela finalidade de transmissão do saber historicamente acumulado, o que muitas vezes não é cumprido e a de tornar possível um grau de consciência de conhecimento e compreensão da realidade da qual somos parte e na qual atuamos teórico e praticamente. (Ribeiro, 1991, 40)

A atividade educacional trabalha diretamente com o conhecimento científico é o instrumento básico de ação sobre a referida matéria-prima, assim pois o produto da educação escolar é a consciência transformada dos alunos.

Assim pode-se considerar o que Paro afirma:

(...) sobretudo nos primeiros anos de escolarização, a maneira pedagógica mais adequada de passar uma visão de mundo revolucionária da ação. É desenvolvendo no educando, comportamentos de reflexão, de pesquisa, de questionamento constante da realidade circundante, que se pode levá-lo a aderir de forma consciente a uma visão de mundo comprometida precisamente com o desvelamento dessa realidade e com sua necessária superação. E a busca desse objetivo não deve fundar-se apenas em palavras, mas principalmente na atividade adotada e nos exemplos proporcionados pelo próprio educador. (Paro, 1986, 121)

Através da escola pode-se propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado e suas atividades devem se organizar através do currículo que é estruturado a partir do saber sistematizado, é a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Temos aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler e escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia). (Ribeiro, 1991, 44)

A educação escolar no momento em que está diante do desafio da transmissão, enfrenta o desafio do desenvolvimento da capacidade dos alunos adquirirem o conhecimento, como também virem a produzi-lo.

Torna-se importante a postura do educador, frente a educação no seu papel de transmissor de uma concepção de mundo e o compromisso consciente com os interesses das classes dominadas.

Neste trabalho caracterizamos a proposta de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e como esta se realiza na prática pedagógica.

Nos aponta Paulo Freire:

“O analfabetismo não só ameaça a ordem econômica de uma sociedade, como também constitui profunda injustiça com graves conseqüências, como a incapacidade dos analfabetos de tomarem decisões por si mesmos e na participação do processo político...”

A crise mundial do analfabetismo, se não combatida, exacerbará ainda mais a debilidade das instituições democráticas e as injustas relações assimétricas de poder que caracterizam a natureza contraditória das democracias contemporâneas” (Freire, 1990, XI).

Sendo professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, percebemos que muitos docentes não conhecem a referida proposta e outros tem dificuldade de interpretação da mesma, a intenção deste trabalho foi conhecer este trajeto e a real compreensão do mesmo pelos professores alfabetizadores.

Reconhecendo a questão da alfabetização como ponto crucial, esta pesquisa analisou as propostas de alfabetização utilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, através do currículo básico e permitiu verificar o entendimento que os professores alfabetizadores fazem desta proposta e como a aplicam na prática pedagógica.

OBJETIVOS

- Analisar as diferentes propostas de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.
- Acompanhar o trabalho pedagógico de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.
- Levantar os pontos de efetivação desta proposta na prática pedagógica.
- Apontar os equívocos presentes na prática pedagógica, destacando a distância da proposta de aquisição da linguagem para a Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

OPÇÕES METODOLÓGICAS

É importante repensar a prática escolar da alfabetização, pois acreditava-se que o processo de alfabetização apenas começava e acabava entre as quatro paredes da sala de aula e que com aplicação adequada de um método seria garantido ao professor ter o controle da alfabetização dos alunos, deixando muitas vezes de lado um trabalho para um maior grau de consciência, de conhecimento e compreensão da realidade social que cerca o aluno.

Nesse sentido uma teoria se torna prática na medida em que materializa através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade social ou antecipação ideal de sua transformação, o conhecimento verdadeiro é útil na medida em que, com base nêle o homem pode transformar a realidade. (Vázquez, 1968)

A prática escolar, em favor da classe trabalhadora como forma de mediação para transformação da sociedade precisa ser retomada, para transformá-la em favor de uma classe social explorada e dominada pelo capital.

Segundo Wenzel:

Para afirmar o caráter contraditório da prática pedagógica, os educadores alinhados com a perspectiva de transformação dessa prática revolucionária precisam negar o seu caráter reprodutivista. E aí está o seu erro fundamental. Ao negarem que a prática pedagógica é reprodutora do sistema capitalista, negam a própria contradição. Por quê? Porque põem a contradição fora da reprodução, como se fosse uma categoria externa à reprodução, pertencente a uma “outra” realidade. Ao negarem a reprodução, acabam negando a própria escola, porque terão de buscar o fundamento de sua teoria fora das relações sociais de produção da escola, portanto fora da prática pedagógica. Acontece que não existe nada fora. O que é contraditório é o próprio modo de produção capitalista.

Como não existe um determinado modo de produção sem que se reproduzam os seus elementos estruturais básicos, não se verifica contradição fora da reprodução (Wenzel, 1994, 14).

A escola, na verdade, não possui de modo nenhum o poder de corrigir as injustiças provocadas pela ordem capitalista, mas ela pode contribuir para a transformação social, na medida em que, enquanto agência educacional, conseguir promover junto as camadas mais pobres da população, a apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica da realidade em que se encontra.

Podemos observar que algumas práticas escolares vêm sendo desenvolvidas no contexto de sala de aula, tendo maior enfoque na intuição do docente do que em preceitos científicos atualizados.

Tal pesquisa, através da apresentação de conhecimento cientificamente fundamentado em lugar de diversas incertezas atuais, poderá vir a ser de grande auxílio aos professores alfabetizadores.

A decisão de investigar a alfabetização e como esta é conseguida pelos diferentes professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, diante de levantamento de problemas e questões inerentes ao campo da alfabetização, olhando para atuação dos professores de forma realista, que entendem a situação real que estamos vivendo, mas não se conforma com ela, mas tentam minorizar este quadro apesar da imposição e limitação do momento histórico.

Tornou-se necessário conhecer a fundamentação teórica que norteia a proposta de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, através do Currículo Básico, utilizando-se de pesquisa bibliográfica e análise documental.

“Apesar de já terem ocorridos avanços significativos na discussão do trabalho de alfabetização, numa perspectiva histórico-social de linguagem, na qual o TEXTO é entendido como o “cerne do trabalho”, é comum constatar-se a dificuldade do professor no encaminhamento da sua prática pedagógica no que diz respeito à aquisição da língua escrita.

Como a mudança na prática pedagógica é resultado de um processo que será tão mais lento quanto profundo, é natural que o professor não tenha superado, de todo, o apego a alguns aspectos e concepções mais tradicionais que se caracterizam por priorizar aspectos mecânicos da linguagem. Isso, às vezes determinam uma dificuldade do professor em iniciar o trabalho com o texto sem antes “sistematizar” sílabas e letras tomadas isoladamente.

A superação dessa prática demanda tomar o ensino da Língua numa perspectiva na qual todos os elementos constitutivos da linguagem o que não é possível partindo-se da análise das unidades menores (letras e sílabas) até se chegar ao conjunto mais amplo de elementos da língua.

Tal dificuldade se deve principalmente à falta de domínio das questões teóricas que fundamentam o trabalho com o TEXTO.

Este documento tem a intenção de tornar claro os princípios teóricos norteadores do processo de alfabetização, bem como o encaminhamento metodológico de tais princípios.” (Currículo Básico, 1997, 30)

Assim o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, onde os professores alfabetizadores participantes da pesquisa são reconhecidos como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas que intervêm nos problemas identificados.

A investigação no contexto educacional foi contemplada através de estudo de campo utilizando as alternativas apresentadas pelas análises qualitativas que compõe o universo heterogêneo de métodos e técnicas desde a análise de conteúdos, a pesquisas de campo.

O desenvolvimento da pesquisa foi realizado com a delimitação de amostragem através da seleção dos professores alfabetizadores que entrevistamos para analisar sua prática pedagógica e o estudo das diferentes propostas de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Curitiba ao longo de 1988 a 1997.

Assim, contamos com a participação e envolvimento dos professores betizadores a esta situação de estudos, além da análise crítica dos encaminhamentos teórico-práticos do ensino da língua, caracterizamos os aspectos básicos da proposta de betização da Secretaria Municipal de Educação do município e como esta se realiza na prática pedagógica.

PRIMEIRA PARTE - IDÉIAS FUNDAMENTAIS DA PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA NOS ANOS 1988, 1991, 1994, 1996, 1997.

Desenvolvemos nas páginas seguintes uma síntese das propostas de Alfabetização Secretaria Municipal de Educação de Curitiba nas versões de 1988, 1991, 1994, 1996, 1997.

Para possibilitar uma análise mais consistente da mesma.

1.1 SÍNTESE DA PROPOSTA DA SECRETÁRIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA

No jornal , Escola Aberta da Secretária Municipal da Educação de Curitiba - Aventura da Alfabetização -ano V - nº 12, agosto/88.

Neste jornal algumas considerações são pontuadas como a alfabetização, que vem do objeto de acirradas discussões entre os educadores. Isso se deve ao fato de que o processo que envolve a aquisição da leitura e da escrita é visto sob vários enfoques sem, tudo, dar conta de uma concepção de linguagem.

A partir do segundo semestre de 1987, o Departamento de Ensino constituiu um grupo de estudos, composta pelos professores Carmem Sigwualt, Maria de Fátima Targino, Maria do Rocio Virmond Torres, Martha Christina F. Z. B. de Moraes, Rosângela Inski Lima, Rosicler Schafaschek, Sônia Monclaro Virmond, com colaboração de Maria Cristina Navratil, mestranda em Educação/UFPR, coordenados pelo professor

Carlos Alberto Faraco (UFPr.), com o objetivo de traçar algumas diretrizes básicas que pudessem auxiliar o trabalho nas classes iniciais.

Assim o documento que chegou às escolas, foi o resultado das reflexões deste grupo e das contribuições dos professores presentes na Semana de Estudos Pedagógicos realizadas no início de 1988.

Esta edição do jornal Escola Aberta, trouxe considerações preliminares sobre alfabetização, propondo um tratamento que permitia superar os problemas evidenciados na referida Semana de Estudo, tendo em vista a redução dos índices de evasão e repetência na Rede Municipal de Ensino, que em 1988 giravam em torno de 30%.

A partir da publicação deste Escola Aberta pretendeu-se abrir discussão sistemática sobre os problemas que atingiam o processo de aquisição da leitura e da escrita norteadas pelo compromisso com a democratização do saber escolar.

No texto, encontrado no referido jornal, **Algumas Diretrizes Para A Alfabetização** enfatiza;

“ O debate sobre a alfabetização tem crescido consideravelmente nos últimos tempos no Brasil. As pesquisas realizadas nesta área nos fazem supor que, se de um lado parcelas maiores da população têm acesso à escola, de outro lado, e talvez na mesma proporção, este público escolar não consegue permanecer.

Várias soluções têm sido buscadas. Destas, quase todas se preocupam apenas com aspectos metodológicos, o que nos leva a pensar que o cerne do problema está mais na efetiva articulação entre a concepção que se tem sobre a linguagem escrita e seu ensino, do que exclusivamente nas estratégias metodológicas para se chegar a dominar a leitura e a escrita.

Vale ressaltar que uma perspectiva nova de se pensar a aquisição da linguagem escrita foi introduzida por Emília Ferreiro, com a publicação do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, em 1985, se propõe a inverter a reflexão que comumente se faz na área da aquisição da linguagem escrita; ao invés de questionar como o professor deve alfabetizar, ela enfoca como o aluno se alfabetiza. O que parece ser apenas um jogo de palavras, na verdade aponta, para uma investigação que rompe com os parâmetros estabelecidos até agora, quando afirma que a criança, ao aprender, é um sujeito ativo que interage de modo produtivo com a linguagem escrita. Emília Ferreiro reverte a concepção tradicional de escrita, quando a considera como representação da linguagem e não apenas como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras.

Essas duas idéias permitiram a autora a análise do processo pelo qual a criança passa para se apropriar da leitura e da escrita. Segundo ela, este processo se concretiza, basicamente, em três grandes períodos:

O 1º período caracteriza-se pela distinção entre o modo de representação figurativo e o não-figurativo, ou seja a criança é capaz de fazer a distinção entre “desenhar” e “escrever”; começa a utilizar sinais gráficos diversos (linhas, bolinhas, letras e números) e com determinada repetição para representar a escrita.

No 2º período verifica-se a construção de formas de diferenciação entre os sinais gráficos que se manifestam pelo controle progressivo das variações, tanto sob um eixo quantitativo (a criança estabelece quantidades diferentes de grafias para representar diferentes palavras), como sob um eixo qualitativo (a criança varia o repertório e a posição da grafias para obter escritas diferentes). Estas variações realizadas neste período correspondem à fase pré-silábica, sendo que uma das características da escrita é a correspondência da quantidade dos sinais gráficos mais com o tamanho do objeto do que com os sons da fala.

No 3º período verifica-se a fonetização da escrita pela atenção que a criança começa a dar às propriedades sonoras do significante, ou seja, dá-se a descoberta de que as partes da escrita (letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra.

Emília Ferreiro distingue três fases neste período:

- fase silábica: a criança formula a hipótese de que para cada sílaba deve corresponder uma letra. Começa a se esboçar a necessidade de uma certa ordem das letras na palavra. Dá-se o início do entendimento da vinculação leitura/escrita até então independentes: aos poucos a criança usa as mesmas letras para representar os mesmos sons.
- fase silábico-alfabética: a criança descobre que a sílaba não é uma unidade, mas pode ser reanalisável em elementos menores. Esta descoberta dá-se a partir dos conflitos que a criança experimenta na fase silábica, como a escrita de monossílabos, isso porque, pelas suas descobertas anteriores, uma única letra não basta para representar uma palavra. Um outro conflito dá-se pelo contato e atenção maior que a criança passa a dar à escrita dos adultos, na qual verifica sempre um maior número de letras para cada palavra do que aquele que suas hipóteses consideravam necessário.
- fase alfabética: verifica-se a estruturação dos vários elementos que compõem o sistema de escrita. A criança distingue algumas unidades lingüísticas: letras, sílabas e frases. Ler e escrever assumem seus papéis de ações inversas uma da outra, o que antes podia ser ignorado ou omitido. A criança faz aqui a correspondência precisa de uma letra para cada fonema da palavra. Passa portando, a escrever alfabeticamente, todavia, a conquista deste nível não significa ainda saber grafar corretamente, pois a criança aqui limita-se a ouvir a pronúncia de cada som da fala e a colocar letras que lhe correspondam. Resta percorrer o caminho que a levará a consolidar seu domínio sobre o sistema gráfico da nossa língua.

É importante ressaltar que esses estudos, apesar de extremamente relevantes, não devem ser confundidos com “métodos” ou “didáticas” de alfabetização, uma vez que Emília Ferreiro mostra a ação cognitiva da criança diante da escrita; seu trabalho auxilia o professor a entender o que a criança está fazendo.

Neste sentido, vale questionar alguns grupos que transformam os estudos de Emília Ferreiro em “metodologia” ou em “didática” específicas para cada nível de aquisição da escrita. Com essa “didatização”, corre-se o risco de cair num

“etapismo estanque”, que pode até retardar o processo de aquisição da escrita por não responder à diversidade dos processos cognitivos das crianças presentes na realidade global de uma turma de alfabetização. Se não se articular uma concepção de linguagem aos estudos de Emília Ferreiro, pode-se incorrer numa visão mecanicista de aquisição da escrita.

Embora não possamos negar o grande avanço que os estudos de Emília Ferreiro proporcionaram na compreensão do processo de aquisição da escrita – são estudos que talvez devessem ainda passar por uma reinterpretação interacionista - parece que continuamos no mesmo impasse, na medida em que grande parte das propostas com base nesses estudos reduzem tudo a uma mera questão metodológica.

A conclusão a que podemos chegar é óbvia: os procedimentos metodológicos se concentram no domínio do gráfico e não no domínio da escrita, isto é, valorizam excessivamente a técnica e a mecanização, deixando de lado “as ocasiões sociais de estar com a escrita”.

O aluno é conduzido letra por letra, sílaba por sílaba, para apenas dominar o sistema gráfico, sendo afastado da atividade real de ler e escrever. A criança não consegue compreender a função da leitura e da escrita, uma vez que os métodos empregados criam situações artificiais de aprendizagem como se tudo se resumisse ao domínio mecânico de um código gráfico.

Nesse tipo de encaminhamento, existe, a ênfase na formação de habilidades (coordenação motora, discriminação auditiva etc.) como pressuposto para alfabetização; insiste-se na aquisição de automatismos de reconhecimento e produção, deixando-se para um segundo momento o trabalho com as dimensões significativas da escrita.

Esta visão de alfabetização se manifesta na grande maioria das propostas metodológicas, sejam elas baseadas no método sintético ou no analítico.

- O método sintético parte da letra para a sílaba e daí para a palavra e a frase.
- O método analítico surgiu do pressuposto de que a percepção da criança é sincrética; acredita-se que primeiro ela tem uma visão global das coisas para depois deter-se nos detalhes.

A grande polêmica sobre os métodos consiste em ora privilegiar um, ora outro modo de se alfabetizar; ou mesmo fazendo uma junção entre as duas formas, são os chamados métodos mistos que pretende unir o método sintético ao método analítico.

Dessa discussão surgiram vários processos de ensino da leitura e escrita, que são chamados, equivocadamente, de métodos de alfabetização. Sintetizamos as principais características dos processos usados nas classes de alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Ensino.

Os processos da Abelhinha, Caminho Suave, Casinha Feliz e Montessori são fundamentalmente sintéticos.

- 1- O processo da Abelhinha é basicamente fonético. Parte do som das letras, que são apresentadas por meio de uma história em capítulos, onde aparecem cinco sons de cada vez, e cada som corresponde um personagem ou elemento da história; este é escolhido porque o som inicial de seu nome é representado por uma letra que se assemelha à forma desse desenho. Após a representação dos sons, procede-se à junção de sons, formando palavras, posteriormente, o aluno lerá expressões e frases.
- 2- O processo Caminho Suave utiliza palavras-chaves como pretexto para a silabação. Centra a aprendizagem na visualização repetida da interrelação entre desenho e letra.

Partindo da palavra-chave, procede-se ao estudo da sílaba (composta de uma consoante e a vogal a, e posteriormente, o estudo da consoante e das outras vogais).

- 3- O Processo Casinha Feliz é bastante fonético. Utiliza a fonação condicionada e repetida para a memorização das unidades sonoras, que são representadas através de uma história em capítulos.
- 4- O Processo Montessori, basicamente fonético, apresenta as vogais e suas combinações, consoantes, palavras e frases de maneira individualizada. Assim cada aluno encontra-se em uma fase de alfabetização, sendo que ele só passará para a fase seguinte quando conseguir superar a anterior.

Todos esses processos pressupõem que cada letra corresponde a um som, o que constitui num equívoco. Na representação gráfica da língua portuguesa nem sempre uma única letra corresponde a um único som ou vice-versa. Isso acontece porque em nossa grafia, além de critérios fônicos, utiliza também critérios etimológicos o que introduz certas irregularidades no sistema, e se tal situação não for bem trabalhada, acaba gerando confusão na cabeça do aluno, que não consegue compreender porque a letra “g” tem o mesmo som da letra “j” em geada, gelo, jeito, jenipapo, por exemplo. Além disso, o desenvolvimento da escrita é nesses processos pouco explorado no período inicial da alfabetização. Primeiro, porque a criança não é levada a perceber que as palavras são compostas de combinações de letras, limitando-se a reproduzir sons e sílabas isoladas e a criar frases estereotipadas de acordo com o modelo pré estabelecido.

Segundo, a forma como é direcionada a leitura e a escrita cria barreiras para o surgimento da produção espontânea, uma vez que a criança não pode ir além do que está sendo proposto. Outro problema surge quando os professores introduzem uma articulação inadequada dos sons, causando nos alunos defeitos como escandir letras e sílabas na leitura ou acrescentar uma vogal a uma consoante na escrita.

Os processos do professor Erasmo Pilotto, Global, Lúdico, Natural são basicamente analíticos.

- 1- O Processo do professor Erasmo Pilotto parte de palavras-chave que são decompostas em sílabas, levando ao estudo das famílias silábicas; composição de novas palavras e formação de sentenças. Parte do pressuposto de que ler é saber a correspondência entre o símbolo gráfico e o som.
- 2- O Processo Global (Miriam Bittencourt) inicia a alfabetização por meio de cartazes de experiência, onde os alunos são induzidos a formar pequenas histórias de acordo com a experiência vivida, organizando um vocabulário básico. Numa fase posterior, quando o aluno já reconhece o perfil de algumas palavras, procede-se a análise fonética, ou seja, à análise das sílabas e à formação de novas palavras e história.
- 3- O Processo Lúdico segue passos pré-determinados para trabalhar com a palavra-chave: universalização da palavra-chave, leitura da frase, do texto e das sílabas, formação de novas palavras, leitura silenciosa e oral das novas palavras, frases, escrita das sílabas, palavras, frases e textos, reforço sistemático e preparação para o estudo da próxima palavra-chave (surpresa). É chamado Lúdico porque é sistematizado do início ao fim através de jogos, brincadeiras, etc., utilizando como material de apoio a cartilha Pipoca do professor Paulo Nunes Almeida.
- 4- O Processo Natural (Heloísa Marinho) parte do pressuposto de que o domínio da linguagem oral precede e consubstancia o domínio da escrita. Utiliza

palavras do vocabulário próprio do aluno, apresenta palavras, procede à decomposição em unidades sonoras, formação de novas palavras e frases.

Embora exista a preocupação com a organização de atividades, partindo de palavras e textos do interesse dos alunos, esses processos analíticos trabalham com uma visão pobre de texto, tornando-o como mero pretexto para a apresentação das famílias silábicas.

Além desses processos de alfabetização, alguns professores da Rede Municipal de Ensino trabalham com um reelaboração das metodologias existentes, organizando as atividades de acordo com o seu conhecimento da turma. São os chamados processos ecléticos, que embora não sigam passos pré-fixados, apresentam os mesmos problemas com relação aos outros procedimentos metodológicos, porque refletem a preocupação apenas com o desenvolvimento do domínio gráfico.

Tanto os processos analíticos como sintéticos trabalham apenas com as palavras simples, isto é, aquelas em que há correspondência biunívoca, onde cada letra corresponde a um som. Esses processos não deixam muito claro como levar a criança a perceber e compreender a escrita das muitas palavras onde essa correspondência não existe. Vemos que a totalidade deles entende a linguagem escrita apenas como o conjunto de estruturas gráficas a serem dominadas, não importando muito o sentido e a função que essas estruturas possam ter.

Parece residir aí o grande impasse da alfabetização:

- 1- alunos que dominam estruturas gráficas e são capazes de formar frases iguais às da cartilha, sem erros de ortografia;
- 2- alunos que dominam mal o sistema gráfico, mas tentam escrever coisas que tem sentido;
- 3- alunos que tiveram pouco ou nenhum contato com a escrita e que não conseguem dominar sequer o gráfico, naturalmente, por não verem nenhuma razão naquele trabalho;

O que propomos como alternativa real é sobre a aquisição da leitura e da escrita como um processo bem mais complexo do que o simples exercício de reconhecer letras, sílabas, palavras e frases ou de juntar letras para formar sílabas, palavras e frases.

Para pensar numa nova maneira de alfabetizar é fundamental revermos os pressupostos teóricos que devem sustentar esta nova prática.

O primeiro passo poderia estar direcionado para a própria concepção de alfabetização, se entendemos a alfabetização como o processo pelo qual se adquire o domínio do sistema gráfico, permanecemos na situação vivida hoje, se porém queremos alterar esta situação, será preciso entender alfabetização como o processo pelo qual se vai dominar a linguagem escrita.

CONSIDERAÇÕES SOBRE CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

Para alguns, a diferença entre o domínio do sistema gráfico e o domínio da linguagem escrita pode não fazer muito sentido, mas parece estar nela uma das chaves para a superação dos problemas que temos enfrentado. Se entendermos a alfabetização no sentido (domínio da linguagem escrita), vamos organizar nosso ensino de forma que o aluno possa entender a leitura e a escrita como atividades sociais significativas. Atividades que envolvem a língua real (que se expressa em textos significativos e contextualizados) e não um arremedo de língua (palavras e frases soltas, “textos” que apenas juntam frases

como mero pretexto para se exercitar as dificuldades gráficas); atividades que têm funções sociais específicas, a saber, **a linguagem escrita é uma representação da linguagem oral e, por essa forma, realiza o registro do saber construído historicamente.**

Nesse quadro, o domínio do sistema gráfico é apenas parte do processo mais amplo do domínio da linguagem escrita e deve ser trabalhado sempre em subordinação a este; primeiro porque o aluno deve, antes de qualquer coisa, compreender o que é ler e escrever; quais as funções sociais da escrita; e até aspectos da história da escrita; para depois poder se concentrar no domínio sistemático da grafia. Segundo, porque mesmo quando se trata de dominar sistematicamente a grafia, esta atividade tem de ser significativa para o aluno, isto é, ele tem que entender que esta atividade (que exigirá dele inclusive certos automatismos) é apenas um passo para dominar a linguagem escrita).

Assim uma tal concepção de alfabetização se amarra a uma concepção de linguagem escrita, que por sua vez se amarra a uma concepção de linguagem. Quando percebemos a leitura e a escrita como atividades sociais significativas é porque estamos percebendo a natureza social da linguagem.

Esta concepção contrapõe-se radicalmente à visão estruturalista, já que vê a linguagem não como um sistema autônomo, construído por leis próprias, desvinculada do social e da história. Ao contrário, vê a linguagem como atividade interacional entre indivíduos socialmente organizados.

Isso significa que nossas palavras dirigem-se a interlocutores concretos, isto é pessoas que ocupam certos espaços bem definidos na estrutura social e as nossas idéias sobre o mundo se constroem nesse complexo processo de interação. Aquilo que pensamos sobre o real está diretamente vinculado aos horizontes do grupo social e da época a que pertencemos. A partir desses pressupostos, decorrem, três idéias básicas:

- 1- o complexo universo das relações sociais determina aquilo que vamos dizer e como vamos dizer.
- 2- dizemos coisas para alguém que está socialmente situado.
- 3- dizemos coisas do ponto de vista do grupo social e da época a que pertencemos.

Tentemos, refletir sobre o trabalho de alfabetização com base nestas três idéias.

Quando assumimos que é na trama das relações sociais que se determina aquilo que vamos dizer, assumimos a natureza social da linguagem, ou seja, o contexto sócio-histórico no qual estão inseridos locutor e interlocutor é que fornece os parâmetros para que se dê um determinado tipo de interação social.

No que concerne à maioria dos métodos de alfabetização, basta pensarmos nas situações artificiais de linguagem que são propostas nas cartilhas, para concluirmos que o trabalho com linguagem escrita é pura abstração. Com efeito, abstrai-se o contexto, abstrai-se o interlocutor, abstrai-se o conteúdo social-ideológico da linguagem, para se trabalhar apenas com os sinais, isto é, com expressão material da linguagem. O que, muito aparentemente, parece ser um trabalho com o que é concreto – domínio do sistema gráfico – está impregnado de abstração, na medida em que separa radicalmente o gráfico e a linguagem escrita.

Parece estar claro que a perspectiva de se pensar a linguagem enquanto produto da vida social nos leva a pensar a prática da alfabetização numa direção oposta àquela que geralmente se vem trilhando.

Acima falamos em situações artificiais de linguagem, situações em que a preocupação fundamental centra-se no domínio do sistema gráfico. É por esta razão que a linguagem é apresentada de forma fragmentada – trabalha-se com a letra, com a sílaba, com a palavra e, no máximo, com a sentença. É por esta razão que a compreensão da escrita é vista como uma etapa subsequente ao reconhecimento e domínio do sistema

gráfico. Assim é preciso ultrapassar essa concepção de alfabetização, abandonando de vez as velhas abstrações que afastam o aluno do acesso efetivo à linguagem escrita; é preciso redimensionar o trabalho com atividades verbais saturadas de significado. Abordaremos um último ponto, e talvez o mais controvertido porque serve comumente de explicação para o índice de fracasso acentuado nas camadas mais pobres da população. Trata-se da variação lingüística.

Para muitas pessoas, esta questão é vista apenas sob a perspectiva do “erro”: não há, para elas, pessoas que falam diferente, mas pessoas que falam errado, que não dominam a língua padrão. Este argumento é bastante utilizado, por aqueles que alfabetizam, para explicar as dificuldades ou o fracasso dos alunos pertencentes a classes sociais que falam uma outra variedade do Português, que não a padrão. Esta parece ser a maior polêmica dentro do ensino da língua. No entanto, os lingüistas, já no começo do século, nos deram as coordenadas para melhor analisarmos esta questão.

Com efeito, do ponto de vista lingüístico, não há formas melhores ou piores, certas ou erradas, bonitas ou feias, de falar o Português. Do ponto de vista da organização, todos os “falar” são perfeitos, obedecem a uma determinada sistematização, dentro de uma lógica gramatical. Para entendermos a questão nesta perspectiva, temos que ampliar nosso conceito de gramática. Temos que entender a gramática como um conjunto de estruturas que está subjacente a todo tipo de variedade.

Faz-se necessário superar a idéia de que as pessoas que não dominam a língua padrão, não aprendem a escrever. É necessário focar o problema com base no seguinte princípio: existem várias maneiras de falar, mas apenas uma maneira de escrever.

Na realidade, a escola tem expectativas historicamente direcionadas ao aluno da classe média e quando se depara com o aluno real, busca uma série de explicações para justificar o fracasso deste aluno.

Desta forma, temos que colocar o problema da variação no seu devido lugar. Temos de entender as várias maneiras de falar o português como o resultado de experiências diferentes.

Assim, quando encaramos a alfabetização como o processo de domínio da linguagem escrita (e não apenas do gráfico) ampliamos, de fato, o princípio que defendemos anteriormente: vimos que a criança não precisa primeiro “corrigir” sua fala para depois aprender a escrever, porque a grafia é um sistema único para representar qualquer variedade da língua. Além disso, a criança – qualquer que ela seja - pode aprender a escrever sem primeiro ter de alterar sua variedade, porque escrever é registrar o saber historicamente construído e todas as crianças têm algo para dizer e, portanto, uma experiência histórica a ser registrada.

CONSIDERAÇÕES SOBRE CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

Será importante desenvolvermos algumas reflexões sobre quem são nossos alunos reais na Rede Municipal de Ensino e qual nosso papel como professores desses alunos.

Ao longo dos nossos cursos de formação, aprendemos a organizar nosso ensino, desde a seleção de conteúdos até a avaliação, para o atendimento das necessidades de nossos futuros alunos.

O aluno que nos era apresentado como referencial estava bem próximo do padrão de criança da classe média. Isso se explica por ser esta a classe de origem tanto de nossos professores, como a nossa.

Era a partir desse referencial (aparentemente correto) que esperávamos encontrar nosso aluno: o receptáculo perfeito para nossas explicações de professor.

Ao primeiro contato com a realidade das escolas da periferia, constatamos, porém, que são outros os alunos que lá estão.

Essas informações da realidade social nunca nos foram dadas em nossos cursos de formação: na sua grande maioria elas tomam o aluno numa perspectiva meramente psicológica, isto é, um indivíduo isolado, sem dimensões históricas, sociais e culturais.

As teorias com as quais tivemos contato, isolam e enquadram a compreensão do desenvolvimento da criança em estágios pré-determinados. Essas teorias (em geral) ignoram que a cognição é um processo que se dá na cultura, por meio de complexas relações interacionais, determinadas, em última instância, pela atividade prática humana.

Sem conhecer o social, a história de vida do aluno, que em última análise é uma faceta da história de sua classe, nosso entendimento acerca de nossos alunos fica restrito.

Constatamos que as crianças que constituem a população escolar da periferia urbana possuem experiências de vida, estratégias de sobrevivência e de cognição estreitamente vinculadas à prática do seu grupo social, sem sua maioria, têm, desde muito cedo, responsabilidades de adulto no trato das questões domésticas.

Esse conjunto de experiências as leva a desenvolver posturas diferenciadas diante da vida e expectativas específicas quanto à aprendizagem. Seus interesses, bem como a motivação para o trabalho escolar, têm características que a maioria dos professores simplesmente desconhece, desvaloriza ou não consegue estabelecer relações efetivas entre a experiência histórica do aluno e a prática na sala de aula.

Cada uma dessas classes sociais, por terem um papel diferente na divisão social do trabalho, desenvolvem experiências históricas diferentes que se manifestam em suas práticas lingüísticas e sócio-culturais.

Grande parte dos alunos da periferia urbana tem a base de suas raízes culturais no mundo rural, por pertencerem àqueles segmentos da população que, nas últimas décadas, se deslocam do campo para a cidade. Vale dizer que esses alunos possuem um determinado tipo de experiência cultural; têm uma compreensão do real, valores, expectativas próprias da classe à qual pertencem.

Essa realidade que acaba por gerar um conflito cultural na escola: cultura urbana, escrita x cultura rural, não escrita.

Com essa reflexão, estamos redimensionando o conflito lingüístico: estamos reinterpretando-o dentro do conflito cultural.

Falta-nos agora situar o conflito cultural ainda mais amplo: o social. É, com efeito, no contexto das relações sociais que a nossa reflexão sobre o real – tenha ela a natureza que tiver – se articula.

O conflito social se manifesta, muitas vezes, veladamente, sutilmente, mas está presente quando o conhecimento e as estratégias cognitivas do professor, cuja origem de classe é uma, se contrapõem ao conhecimento, às estratégias cognitivas, à linguagem, aos valores, à cultura dos alunos, cuja classe é outra.

O que nos parece importante levantar, enquanto pontos para reflexão, é que na escola esses três conflitos: o lingüístico, o cultural e o social, estão solidamente presentes, a ponto de seu desconhecimento conduzir às posturas preconceituosas por parte dos educadores.

Como já levantamos, se o desconhecimento leva a atitudes preconceituosas, um primeiro passo seria a busca de um conhecimento melhor acerca das relações que permeiam a vida de nossos alunos.

Compreender nossos alunos como seres históricos, situados num contexto de classe, significa não só compreender sua cultura, mas também contribuir efetivamente para que eles possam, ao longo de toda sua escolarização, e não apenas na primeira série,

apropriar-se do saber que a humanidade construiu, e ao qual o domínio da linguagem escrita propicia o acesso. É função social da escrita, que está presente, com todas suas nuances.

Esses conflitos no contexto escolar das escolas de periferia não nos impedem, porém, de ensinar; nem impedem nossos alunos de aprender. Nós precisamos apenas aprender a ensinar de forma adequada.

Para isso, precisamos acreditar que nossos alunos são capazes de aprender (mesmo que por meio de estratégias diferentes das nossas); e que nós somos capazes de ensinar (mesmo que isso nos custe um longo processo de aprendizagem).

Mais que isso, precisamos acreditar que, no caso específico da alfabetização, nós como adultos que, em princípio, dominam a linguagem escrita, somos como que criadores de andaimes que permitem a nosso aluno construir seu próprio domínio da linguagem escrita.

Ensinar não pode ser, então, concebido como um processo mecânico e automático, mas como um complexo processo interacional em que o adulto é um interlocutor privilegiado (porque já domina o saber a ser dominado pela criança) e que pode, então, organizar situações (“preparar os andaimes”) que vão permitir à criança internalizar esse saber, isto é, desenvolver, em meio a um claro processo cooperativo com o professor e com seus pares, um controle consciente sobre uma nova função ou sistema conceptual. Nessa perspectiva, a internalização de um saber qualquer (conteúdos e estratégias cognitivas) é um processo ativo que emerge de formas de vida coletiva, de interação entre o aprendiz, seus pares e membros mais experientes de sua comunidade.

Essa concepção de ensino/aprendizagem que vê a cognição como sendo um fundamento sociointeracional (em termos globais, uma internalização ativa da cultura mediada pela interação com outros membros da comunidade) e o ensino, sistematizado ou não, como o suporte para tal internalização – permite-nos superar concepções psicologistas ou mecanicistas tão presentes na tradição escolar e abrir novas perspectivas para nossa ação docente.

CONSIDERAÇÕES SOBRE ASPECTOS METODOLÓGICOS DA ALFABETIZAÇÃO

Os mesmos desafios que estão presentes quanto à necessidade de revermos o embasamento teórico e de nos aprimorarmos com conhecimentos mais científicos sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita, repetem-se agora com relação aos encaminhamentos da prática pedagógica.

A compreensão de que a nossa prática em sala de aula decorre da visão que temos de alfabetização. Se considerarmos ler e escrever como decodificação de um sistema gráfico, processo este em que o aluno deve aprender a unir letras para formar palavras, centraremos o ensino, por exemplo, no desenvolvimento da coordenação motora por meio de exercícios mecânicos, cópia e ditado.

Nesse caso, o que se faz tradicionalmente é satisfatório e o aluno alfabetizado será aquele que escreve “mais certo”, de acordo com o modelo; que tem a letra “mais redonda e bonita”, mesmo que ele não consiga compreender plenamente o que lê e escreve.

Se considerarmos a alfabetização na perspectiva do que a escrita representa, de seus valores e usos sociais, bem como a compreensão da estrutura desse sistema de representação, então nossa prática estará direcionada para um ensino que permita à criança compreender, desde o início, a função social da escrita; e dela faça uso efetivo construindo-se como leitor e escritor.

Nesse sentido, a reflexão do professor sobre a sua prática de sala de aula se coloca como ponto de partida para a definição de uma proposta de alfabetização mais adequada e conseqüente.

Se a reflexão enveredar por caminhos tais como a psicologização das dificuldades apresentadas pelos alunos, então os processos tradicionais se impõem, mantendo inalterado o que sempre se fez na escola.

No entanto, se a reflexão do professor não vai por caminhos que justificam as “deficiências” ou a falta de “prontidão” dos alunos, mas toma como ponto de partida para a alfabetização aquilo que o aluno já conhece sobre a escrita, então o trabalho partirá, não somente das suposições dos adultos sobre o que é necessário para aprender a ler e escrever, mas também dos diferentes graus de conhecimento que os alunos trazem sobre a escrita.

Poderemos, assim, superando o ensino padronizado e a tentação de formar “turmas homogêneas”, criar uma prática rica em estimulações e significações, garantindo no interior da escola a forma de aprender que acontece fora dela: pela interação entre os sujeitos.

Nessa perspectiva, ao chegar na escola, a criança realizará atividades que lhe permitam o contato direto com a leitura e a escrita: desde atividades que se relacionam com a observação e escrita do próprio nome, até aquelas que envolvam material escrito como: rótulos, revistas, jornais, audição de histórias, poemas, notícias, leituras dirigidas de textos criados pelos próprios alunos e desenhos. São atividades que possibilitam ao aluno descobrir que tudo o que imaginamos, pensamos e falamos pode ser registrado.

Assim, o período preparatório, centrado no desenvolvimento da coordenação motora, no qual a criança preenche folhas de exercícios mimeografados sem nenhum significado concreto, poderá ser substituído, com vantagens, por atividades que viabilizem a descoberta e a compreensão da função social da escrita, preparando efetivamente para a leitura e produção de textos.

O período preparatório, portanto, tal como se apresenta, deve ser questionado e revisto, pois o que se observa é que durante esta fase não tem havido, ou tem sido muito incipiente, a preocupação em colocar a criança em contato direto com o mundo da escrita. Isto não quer dizer, no entanto, que não devam ser realizados em algumas situações ou para alguns alunos atividades específicas de coordenação, discriminação, etc. O que tem sido observado é que para a maioria das crianças estas **habilidades desenvolvem-se no próprio ato de ler e escrever**. É a prática da escrita que permitirá à criança familiarizar-se com o uso do lápis, e diferenciar a maneira de utilizá-lo da maneira pela qual utiliza o garfo, a faca, uma ferramenta, a bolinha de gude ou a agulha para costurar. É o seu emprego em situações concretas de desenho e escrita que possibilitará a aquisição e o domínio de traçados cada vez mais perfeitos.

É preciso ter claro que a alfabetização, no âmbito da escola, deve ter seu início no primeiro dia de aula. As atividades devem ser organizadas, portanto, no sentido de possibilitar o acesso direto ao mundo da escrita. Não há necessidade dos artificios e fantasias utilizados tradicionalmente pelos processos de alfabetização, os quais partem do pressuposto de que é “muito difícil” a aquisição da leitura e escrita pela criança.

Pelas considerações feitas até aqui, podemos concluir que o trabalho que envolve a **leitura e produção de textos** representa o caminho mais coerente para efetivar o processo de alfabetização.

Como isto se dá? Partindo da oralidade e de algo que é conhecido pelo aluno, que faz parte dele mesmo: o seu nome. Através do próprio nome e da observação dos nomes dos colegas, a criança identificará as letras do alfabeto. Este poderá, então, passar a ser exposto na sala, em suas diversas formas de escrita: cursiva e de imprensa, maiúsculas e minúsculas. Desta maneira, estaremos rompendo também com a visão mistificadora do

alfabeto – muito usada em alguns processos de ensino – que identifica cada letra a um animal (ou ao som que ele faz) ou a um objeto. É trabalhando dessa maneira que a criança observará concretamente que as letras do seu nome estão repetidas nos nomes dos colegas, até concluir que cada palavra é representada por uma combinação das letras do alfabeto.

No que se refere à oralidade, o professor deve ter consciência de que este é um aspecto fundamental e que precisa ser desenvolvido durante todo o processo de alfabetização. A linguagem oral deve ser estimulada para que se concretize a participação e interação entre alunos e professor. O professor não será aquele que tem o domínio da oralidade, o único que “sabe falar”, mas também aquele que escuta. Neste sentido, torna-se necessária uma organização das atividades orais, de forma a ir além do espontaneísmo e a garantir, através de situações significativas, ricas e variadas, o desenvolvimento da expressão oral do aluno.

O trabalho com a leitura e produção de textos dá-se simultaneamente às atividades orais. Em situações concretas, o aluno participa ativamente ditando textos ao professor, ajudando a escrevê-los; depois lendo o que se escreveu, realizando atividades de sistematização, estabelecendo relações entre palavras, sílabas e letras, descobrindo e formando novas palavras e voltando a novos textos produzidos por ele e/ou pelo professor. Estas atividades serão realizadas segundo um planejamento prévio, decorrente de situações de interesse, no qual o professor poderá estabelecer um roteiro para o seu desenvolvimento, assegurando ao aluno tanto o trabalho de produção como o de domínio sistemático da grafia: este garantindo a apropriação dos mecanismos que envolvem os atos de ler e escrever; aquele garantindo o desenvolvimento do aluno como sujeito que constrói seu domínio da linguagem escrita e faz dela uso efetivo.

Neste redimensionamento da proposta de alfabetização, não podemos perder de vista nosso objetivo maior que é criar condições adequadas para que os alunos dominem a linguagem escrita como uma atividade social significativa. É este objetivo que deve nortear todo o trabalho do professor. Para que ele seja atingido de forma satisfatória, é importante que o processo de ensino parta de um trabalho inicial visando a compreensão do que é ler e escrever e, conseqüentemente, da função social da escrita, para, só então, iniciar os alunos no sistema gráfico. E, mesmo quando o trabalho escolar se concentra no domínio do sistema gráfico, não se pode perder de vista que o objetivo é o domínio da escrita; e que, portanto, o gráfico deve estar subordinado a atividades significativas de escrita: nossa ação pedagógica não pode ser vista como constituída de etapas fragmentadas e mecânicas, mas como um processo integrado, em que tudo se articula, se complementa, se interrelaciona.

Tendo isso claro, podemos agora tentar organizar um roteiro de sugestões de atividades com base em práticas já desenvolvidas por professores de escolas públicas:

1. Compreensão do que é ler e escrever e da função social da escrita:

1.1. Leitura para as crianças:

- livros de histórias;
- jornais;
- revistas;
- poesias;
- contos;
- histórias produzidas pelos próprios alunos, etc.

1.2. Incentivo à pseudoleitura de:

- textos já conhecidos (quadrinhos, parlendas, letras de músicas);
- histórias de livros de literatura;
- coisas escritas na sala de aula e fora dela (rótulos, placas, out-doors, etc.).

Com o constante exercício destas atividades, o aluno poderá desenvolver a familiaridade com o texto escrito, passando a “ler” as histórias contadas pelo professor, com seqüência quase perfeita, obtendo a idéia do texto.

Esse tipo de atividade é interessante: além de a criança falar estará vivenciando a linguagem dos livros e não a artificial das cartilhas. Isso facilitará o desenvolvimento da leitura porque a criança se vê desafiada a ler tudo o que está escrito e a perceber que tudo que se fala, pensa, imagina pode ser registrado.

1.3. Produção coletiva de textos; a partir de narração de histórias:

- de suas vidas;
- dos amigos;
- vizinhos;
- bichos, coisas, brinquedos, etc.

Nesta atividade, a criança irá criar sua própria história que o professor registrará o quadro e, depois, passará esse texto para o papel que será fixado na sala, estimulando o interesse dos alunos pela leitura e escrita.

1.4. Registro de experiências através do desenho:

- o aluno conta o que representa o seu desenho e o professor escreve a história;
- o aluno conta uma história e a turma faz um desenho, escrevendo-a.

1.5. Registro de histórias ditadas pelas crianças que, em seguida, poderão ser mimeografadas e ilustradas por elas.

1.6. Trabalho com a história da escrita, levando o aluno a perceber que nem sempre se escreveu da mesma maneira; que ocorreu um evolução no modo de desenhar as letras. Assim, como o aluno tem sua história e é importante que ele a conheça, a escrita também tem sua história que deve ser contada, mostrada e trabalhada com o aluno.

1.7. Contato com material escrito. Levando em conta que o aluno de periferia tem pouco acesso ao material escrito, torna-se necessário oportunizar atividades que envolvam o contato efetivo com diversos materiais escritos, tais como:

- crachás com nomes;
- rótulos;
- revistas;
- jornais;
- cartazes;
- livros (não só de literatura);
- cartilhas;
- embalagens, etc.

Esses materiais serão trabalhados de forma significativa por meio de comparações, pesquisas, recortes, jogos, etc., para estimular a criança à análise, comentários, sugestões, a partir de contextos reais de escrita.

1.8. Pesquisa do que há escrito:

- nas embalagens de mantimentos da cozinha;
- na rua;
- na televisão, etc.

1.9. Correspondências entre salas: participação em situações de comunicação, através de desenho e por escrito.

2. Sistematização para o Domínio da Leitura e da Escrita:

Para o desenvolvimento desse objetivo, o professor deve considerar pelo menos quatro fontes de textos:

- o nome dos alunos;
- textos dos alunos;

- textos dos alunos com o professor;
- textos selecionados ou criados pelo professor, em suas diferentes formas: narrativo, poético, informativo.

2.1. Incentivo à leitura e escrita do que foi produzido pelos alunos em sala de aula.

Estas produções podem envolver todas as atividades curriculares, aproveitando para registrar vivências de história e geografia, conclusões de experiências realizadas na área de ciências e mesmo na formulação de enunciados de problemas matemáticos e demais áreas.

É importante que o professor verifique em situações diversas o conhecimento que os alunos já trazem sobre a escrita, ou seja, tudo o que já escrevem e que referenciais utilizam para escrever.

2.2. Coletar e estabelecer relações entre:

- nomes de pessoas da família;
- marcas de produtos diversos;
- times;
- jogadores;
- cidades, etc.

2.3. Trabalho com os nomes dos alunos por meio de:

- crachás;
- quadro de chamada para a identificação dos nomes dos presentes e ausentes;
- jogos, quebra-cabeças, bingos, brincadeiras;
- apresentação do alfabeto em decorrência das atividades com o nome.

O alfabeto poderá ir sendo exposto na sala (podem ser destacados desde já as consoantes das vogais, utilizando-se, por exemplo, duas cores diferentes).

Essa atividade torna-se importante, na medida em que parte de algo que é significativo: a identidade do aluno. Isto servirá de subsídio para que os alunos possam ler e escrever outras palavras através das relações, comparações e identificações que começam a fazer entre as letras de seu nome e dos nomes dos colegas.

2.4. Trabalho com textos, tendo em vista as atividades de sistematização:*

- um mesmo texto pode ser explorado durante alguns dias seguidos para que seja possível:
 - a) Reestruturá-lo de formas diferentes para que a criança perceba a flexibilidade da língua escrita. (Nestas reestruturações o professor poderá resumir o texto, dependendo das condições de assimilação dos alunos).
 - b) Repetir nestas reestruturações as palavras significativas, para a criança identificá-las por diversas vezes em diferentes situações. Pode-se aproveitar para contar o número de palavras que contém o texto, o que contribuirá para a percepção da unidade “palavra”.
 - c) O professor poderá destacar a(s) palavra(s) significativa(s), realizando a mesma atividade sugerida para o texto, agora com a unidade palavra: decompondo-a em suas várias partes (cobrindo letras ou sílabas, substituindo por outras, trocando a posição das letras) para que o aluno perceba a mobilidade dos seus componentes e as diversas possibilidades de leitura. O professor deverá registrar todas as palavras que forem descobrindo.

Ex.: 1 **dívida**

vida

Diva

vai

dava

Davi

dia
vadia
Ex.: 2 **cachorro**
cacho
acho
carro
corro
choca, etc.

O professor poderá também substituir e/ou acrescentar outras letras para os alunos descobrirem outras combinações possíveis:

Ex.: 1
pela
pelo
pele
Ex.: 2
menino
menina
Ex.: 3
carro
carros

O professor deverá estar atento para outras descobertas que os alunos sejam capazes de fazer utilizando as demais letras ou combinações silábicas que já assimilaram em experiências anteriores.

- d) Poderão ser realizadas aqui diversas atividades para a fixação da leitura e escrita das palavras descobertas por meio de trabalhos em pequenos grupos com o uso do alfabeto móvel, jogos diversos, escrita no quadro, em mini-quadros, em folhas, no caderno etc. É importante o uso de muitas ilustrações e desenhos pelas próprias crianças, bem como a pesquisa de palavras em revistas, jornais, na rua, etc.
- e) Produção de novos textos a partir destas explorações, organizadas pelo professor e alunos.
- f) Leitura e interpretações de textos que contenham enfoques diferentes do tema explorado: poéticos, narrativos, informativos.
- g) Produção de textos por escrito pelos alunos.

3. Domínio do Sistema Gráfico

Para organizar a sistematização da grafia, o professor deve ter claras as características do sistema gráfico da língua portuguesa, evitando, assim, simplificações danosas para os alunos.

A língua portuguesa tem uma representação gráfica alfabética com memória etimológica. Dizer que a representação gráfica é **alfabética** significa dizer que as unidades gráficas (letras) representam basicamente unidades sonoras (consoantes e vogais) e não palavras (como pode ocorrer na escrita chinesa) ou sílabas (como na escrita japonesa).

Além disso, a escrita alfabética tem, como princípio geral, a idéia de que cada unidade sonora será representada por uma determinada letra e de que cada letra representará uma unidade sonora.

* Algumas das atividades aqui propostas, têm por base o trabalho de alfabetização da professora Clarice Ribeiro da rede estadual de ensino.

** LEMLE. Miriam. Guia Teórico do alfabetizador. São Paulo. Ática, (Série Princípios), 1982.

Dizer, por outro lado, que o sistema gráfico admite também o princípio da **memória etimológica** significa dizer que ele toma como critério para fixar a forma gráfica de certas palavras não apenas as unidades sonoras que a compõem, mas também sua origem.

Assim, escrevemos **monge** com g (e não com j) por ser uma palavra de origem grega; e **pajé** com j (e não com g) por ser uma palavra de origem tupi. Escrevemos **homem** com h não porque haja uma unidade sonora antes do o, mas porque em latim se grafava **homo** com h.

Ao operar também com a memória etimológica, o sistema gráfico relativiza o princípio geral da escrita alfabética (a relação unidade sonora/letra não será 100% regular), introduzindo (para o usuário) uma certa faixa de representações arbitrárias. Serão estas representações que trarão dificuldades especiais não só para o alfabetizando, mas igualmente para o já alfabetizado. Nos casos em que a memória etimológica se faz presente, não há outra alternativa: somos obrigados a decorar a forma gráfica da palavra (temos de saber de cor, por exemplo, que **excelente** se escreve com **xc** e que **essência** se escreve com **ss**, embora a unidade sonora seja a mesma nas duas palavras); e, no caso de dúvida, temos de ir, pela vida afora, ao dicionário.

Em conseqüência disso, uma das coisas essenciais que o aluno deverá aprender, no processo de apropriação da grafia, é que, embora grande parte das representações gráficas seja perfeitamente previsível pelo princípio da relação unidade sonora/letra, há uma certa dose de representações arbitrárias, as quais exigem estratégias cognitivas próprias. Ele deverá saber, por exemplo, em caso pode haver situações arbitrárias; deverá saber que é preciso memorizar a forma da palavra, e que, nas dúvidas, deverá ir ao dicionário.

Serão úteis aqui certos macetes de memória: podemos, por exemplo, trabalhar com famílias de palavras.

Assim, não precisamos decorar isoladamente que **homem, humano, humanidade, humanista, humanitário** são escritas com **h**; podemos memorizar que todas as palavras parentes de **homem** se escrevem com **h**, ou ainda, que se **xadrez** é com **x**; **enxadrezado** é com **x**; se **charco** é com **ch**, **encharcar** é com **ch**.

Tradicionalmente na escola, temos aceitado a idéia de que o trabalho sistemático com a grafia deve se iniciar com situações biunívocas (isto é, situações em que a relação unidade sonora/letra é regular), passando, então, para as situações arbitrárias.

Não parece haver, em princípio, nada de errado com essa crença tradicional. O importante é que o aluno vá percebendo com clareza cada uma das situações, aprendendo a orientar-se no caso das representações arbitrárias.

O importante é também o professor perceber que há muitas relações regulares e que a ordem de apresentação dessas relações é relativa. Isso quer dizer que o professor, na situação real de sala de aula, poderá tomar vários caminhos diferentes para sistematizar a grafia.

Outro aspecto importante do qual o professor precisa ter clareza é o fato de a grafia não representar diretamente a pronúncia. Mesmo quando ela mantém constante a relação unidade sonora/letra, ela é, em certo sentido, neutra em relação à pronúncia. Ou dizendo de outra forma, há muitas maneiras de pronunciar uma palavra (conforme a variedade da língua que se fala), mas há um única forma de grafá-la.

É claro que essa neutralidade não é absoluta. Quando se criou o sistema gráfico para o Português, tomou-se como referência uma certa variedade da língua. Assim, embora o primeiro som de varrer fosse /b/ em algumas variedades e/v/ em outras, fixou-se a

grafia com a letra v, porque foi a variedade em que se pronunciava /v/ que serviu de referência: seus falantes é que estavam - em decorrência de sua posição na estrutura social - escrevendo; e não os falantes das outras variedades.

Existe, neste sentido, uma proximidade maior entre a grafia e algumas pronúncias. Esse fato não significa que o aluno, antes de se apropriar da grafia, tenha de “corrigir” sua pronúncia; não significa também que o professor deva introduzir uma pronúncia artificial em sala de aula para que o aluno não “erre”. Significa apenas que as representações gráficas arbitrárias (por distanciadas das pronúncias que serviram de referência para a construção do sistema) devem ser tratadas em estágios mais tardios do processo. Qualquer outro procedimento (“corrigir” pronúncia ou pronúncia artificial) será mera enganação, porque estaremos escondendo do aluno a estratégia correta para lidar com representações arbitrárias, dificultando-lhes a tarefa de dominar a grafia.

Tendo clareza sobre essas questões, o professor pode prever as áreas de dificuldade, bem como entender os “erros” cometidos pelo aluno, auxiliando-o a superar as dificuldades.

Pode-se observar três situações:

- a) **relações biunívocas** - a unidade sonora sempre é representada pela mesma letra; e a mesma letra representa sempre aquela unidade sonora; há uma correspondência biunívoca que envolve as seguintes unidades gráficas: p – b – f – v – nh – t – d – lh.
- b) **Relações contextualmente regulares** – a unidade sonora tem, em certos contextos, uma representação regular. Neste caso, incluem-se as relações cruzadas:
 - uma unidade sonora tem mais de uma representação gráfica possível. Ex. ã – irmã, samba, manga.
 - Uma unidade gráfica representa mais de uma unidade sonora. Ex: R – rato, aranha.
- c) **relações arbitrárias** - a relação unidade sonora/letra é, em princípio, imprevisível. Duas letras representam o mesmo som no mesmo lugar.
Ex. casar, azar – cassado, caçado

SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA SISTEMATIZAÇÃO E FIXAÇÃO DO SISTEMA GRÁFICO.

O trabalho em sala de aula, baseado em atividades de comparação, contraste, análise, deverá permitir que o aluno adquira as práticas de interrogar, pesquisar, descobrir regras, reformular sua escrita:

3.1. Organização de um vocabulário ilustrado: um minidicionário, contendo as palavras de uso comum da sala, em ordem alfabética, desenhado pelo aluno, que vai se ampliando de acordo com a evolução do vocabulário. Pode também ser feito um grande dicionário da turma toda para consulta permanente.

3.2. Organização de um fichário: escrita das palavras em pequenas fichas que serão classificadas pela ordem alfabética e deixadas para consulta do aluno.

3.3. Caixa de palavras: cada aluno organizará a sua caixa que se constituirá de palavras escolhidas por ele e escritas pelo professor em fichas de cartolina.

Com o desenvolvimento do processo de alfabetização, teremos condições de ampliar este leque de atividades: reformulando, acrescentando o que acharmos necessário, tendo em vistas as situações vivenciadas em sala de aula.

Cabe lembrar que uma nova prática em alfabetização requer uma mudança de postura por parte do professor, principalmente no que se refere à questão metodológica. Assim, precisamos rever a validade das atividades que propomos para o nosso aluno.

Se queremos que ele compreenda a função da leitura e da escrita dentro de um contexto que lhe é significativo, temos que começar por rever o trabalho desenvolvido no período preparatório tradicional, o uso abusivo da cópia e do ditado, aplicação de métodos estanques, que muitas vezes se revestem de uma roupagem nova, mas que na verdade pregam as mesmas práticas mecanicistas dos métodos tradicionais.

Este redimensionamento da prática que, para alguns pode parecer “desorganizador”, “livre”, “espontâneo”, exige na realidade um trabalho cuidadosamente planejado uma prática atenta e intensa do professor. É a atividade inteligente do aluno respaldada pelo trabalho sistemático e criativo do professor que possibilitará o domínio efetivo da linguagem escrita.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO

Pela observação dos processos de ensino e formas de avaliação utilizados pela Rede Municipal de Ensino desde 1963, podemos verificar que a tendência da avaliação foi predominantemente seletiva.

Isto porque partia de padrões de desempenho previamente estabelecido seja pelos métodos de ensino, seja pelas expectativas das séries posteriores.

A implantação dos processos de recuperação - terapêutica no final do ano, paralela ou formação de turmas de “alunos de aprendizagem lenta” – tem em princípio como objetivos o “ajustamento” a “adaptação” dos alunos àquele nível de desempenho padrão.

Através de planos de atividades que prevêm o desenvolvimento de pré-requisitos necessários à aquisição da leitura e da escrita, organizados por meio de graduações mais detalhadas, pretende-se que os alunos mais lentos ou com dificuldades específicas no domínio de algumas habilidades atinjam a prontidão necessária ao início da alfabetização.

No entanto, uma análise mais abrangente da avaliação na alfabetização deve ir além da questão do padrão estabelecido de desempenho: deve-se analisar os conteúdos trabalhados para atingi-lo. Na maioria dos planos de ensino, embora o objetivo final seja sempre o domínio compreensivo da leitura e da escrita, a condução de grande parte dos métodos acaba enfatizando e prevendo atividades basicamente do sistema gráfico.

Muitos destes processos têm mesmo como pressuposto o fato de que após a passagem por etapas gradativas do domínio da grafia (as quais acabam geralmente por distanciar o aluno dos contextos significativos de leitura e escrita), o aluno estará apto a expressar-se por escrito. A alfabetização não pode ser compreendida como algo fragmentado, que se atinge em etapas, mas como um processo unitário, composto por diferentes faces que se encontram interrelacionadas. Neste sentido, se a aquisição da leitura e da escrita não pode consolidar-se sem o domínio do sistema gráfico, muito menos pode ser obtida sem a compreensão da sua função social.

O que não podemos, é confundir ou igualar o domínio do sistema gráfico com os processos de ler e escrever. O que deve ficar claro é que o domínio da grafia constitui-se como algo imprescindível para a consolidação da aprendizagem da leitura e da escrita, mas

não garante de forma alguma a aquisição desta aprendizagem. A aquisição da leitura e da escrita só ocorre pela ação **constante e progressiva** de ler e escrever em contextos significativos.

Portanto, deve-se considerar no trabalho inicial da alfabetização aquilo que constitui o conteúdo relevante, o qual deverá servir de critério para a avaliação.

Considerando-se como relevantes a **compreensão da função social da escrita** e o ato de **ler e escrever em contextos significativos**, resta abordar dois aspectos: as diferenças dialetais do aluno, decorrentes do grupo inicial ao qual pertencem; e as formas como a criança aprende a língua escrita. Quanto ao primeiro aspecto, cabe ressaltar a necessidade da escola considerar a linguagem utilizada pelo aluno, de forma a não inibir sua expressão, ao mesmo tempo em que a introduz na variante padrão.

Quanto ao segundo aspecto, verificamos que os encaminhamentos dados aos processos de alfabetização consideram apenas os comportamentos que o adulto estabelece como desejáveis, sem levar em conta os comportamentos que a criança de fato evidencia no seu aprendizado da leitura e da escrita. As estratégias de ensino e consequentemente de avaliação, traduzem o ponto de vista do adulto, aquilo que este julga necessário ou importante para a aprendizagem, o que nem sempre corresponde e às vezes até contradiz os processos utilizados pela criança.

Em consequência desta forma de agir “adulocêntrica”, não se consideram igualmente fatores vitais que intervêm no processo de aprendizagem pela criança, como a interação: a aprendizagem só se concretiza no processo cooperativo entre o aluno e o professor, entre o aluno e seus parentes e entre o aluno e os membros de sua comunidade. E por menosprezar-se este fator julga-se que a formação de turmas homogêneas, facilita a aprendizagem de crianças consideradas sem pré-requisitos. O círculo vicioso muitas vezes se repete aqui, quando os planos de atividades para estes alunos propõem exercícios preparatórios que, de modo geral, mais afastam do que aproximam a criança da leitura e da escrita.

Portanto, quanto maior for o conhecimento que o professor tiver sobre os fatores interacionais que intervêm nas relações que a criança estabelece com a escrita, nos diferentes momentos do seu desenvolvimento, maiores condições terá para realizar uma avaliação criteriosa do **progresso dos alunos** e das **estratégias necessárias para o avanço dos mesmos** no domínio da leitura e da escrita.

Este redimensionamento da avaliação possibilitará não apenas a avaliação da prática pedagógica do professor, como também da proposta educacional da escola como um todo.

CONTEÚDOS	SÉRIES	CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO CUMULATIVA
I- Compreensão do que é ler e escrever e da função social da escrita - contato com material escrito	Pré, 1º e 2º	<ul style="list-style-type: none"> - reconhecimento e relações entre diferentes formas de comunicação: gestos, cores, sons, ideogramas; escrita, etc. - reconhecimento e explicações sobre os diferentes usos (informação, propaganda, lazer, etc.) e formas de materiais escritos (jornais, bulas, embalagens, revistas, livros, catálogos, rótulos, cartas, poemas, placas de orientação, listas telefônicas, passe de ônibus, documentos pessoais, etc.) - identificação de algumas características da evolução histórica da escrita. - reprodução oral ou através de desenhos de textos ouvidos e vistos (histórias, poemas, notícias, músicas, etc.) - reconhecimento do alfabeto como um conjunto de letras que são utilizadas para a escrita - outros aspectos
- uso da escrita	Pré, 1º e 2º	<ul style="list-style-type: none"> - escrita do nome: reconhecimento e escrita do próprio nome, leitura dos nomes dos colegas, relações entre os diferentes nomes da classe. - escrita individual e/ou através do professor: - histórias, fatos, etc. criados individual ou coletivamente (a partir dos desenhos ou não) - textos e/ou palavras significativas das atividades das diversas áreas curriculares. - correspondência entre os alunos - interpretação de histórias criadas ou ouvidas através de desenhos, colagens, tentativas de escrita, etc... - escrita livre (com ou sem o uso de desenhos) *Obs.: a discriminação visual, auditiva, coordenação motora, lateralidade, etc., devem ser observadas dentro dos critérios acima.
II. Sistematização da leitura e da escrita - escrita do nome	Pré, 1º	<ul style="list-style-type: none"> - leitura e escrita do próprio nome - leitura dos nomes dos colegas - descoberta de outros nomes a partir dos nomes da turma - identificação dos nomes que começam com a mesma letra e dos nomes que possuem as mesmas letras e sílabas. - reconhecimento das letras do alfabeto a partir dos nomes da turma.
- textos	1º, 2º	<ul style="list-style-type: none"> - leitura de textos criados ou ouvidos - reconhecimento e leitura de frases significativas do texto - reconhecimento, leitura e escrita da(s) palavra(s) significativa(s) do texto identificando as letras e traçando-as corretamente. - descoberta de novas palavras contidas na palavra significativa (leitura e escrita) - estabelecimento de relações diversas na (s) palavra (s) significativa (s) através da troca ou acréscimo de letras ou sílabas. - descoberta de outras palavras com base em palavra(s) significativa(s) e em outras referências. - criação e leitura (dirigida pelo prof.) de novos textos com o uso das palavras descobertas e do vocabulário comum à turma - cópias dos textos criados ou de partes escolhidas dos mesmos - leitura de textos (e/ou palavras): criados pelos alunos, pelo professor e de literatura infantil. - interpretação de textos através de: desenhos, reconhecimento (ou cópia) de expressões e palavras de textos, etc. - escrita de textos alfabéticos sem as correções gráficas. - escrita de textos alfabéticos com as correções gráficas: (separação entre palavras, uso de maiúsculas, pontuação ortografia)
III. Domínio do gráfico - apresentação gráfica do texto - escrita ortográfica das palavras	1º, 2º.	<ul style="list-style-type: none"> - separação entre as palavras - uso de letras maiúsculas no início de frases - pontuação - palavras do vocabulário usual - correspondência bilívoca (p, b, t, d, l, v, nh, lh) - correspondência cruzada - mesma letra com diferentes sons: (sala, casa, resto) (bola, calma) - mesmo som com diferentes letras: (carro, rua) (gato, guitarra) - relações arbitrárias letras representam o mesmo som no mesmo lugar: (posseiro, rocel-ro) (caçado, casado) (jilto, gente)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação está articulada com a concepção que temos de educação e neste caso mais especificamente com o que entendemos por alfabetização.

Se a alfabetização não é tão somente o domínio do sistema gráfico, mas compreende o processo amplo e contínuo de domínio da linguagem escrita, então a avaliação deverá possibilitar o acompanhamento e análise da prática pedagógica, no sentido de garantir a todos os alunos a apropriação da leitura e da escrita.

Portanto, a avaliação deve revestir-se de uma função diagnóstica, onde a ação de professor consistirá em avaliar para intervir e assim poder verificar o aproveitamento do aluno, o seu próprio desempenho e o envolvimento da escola, redirecionando a prática educativa de acordo com os resultados obtidos.

O acompanhamento poderá ser realizado através de registros cumulativos que envolvam a totalidade dos conteúdos trabalhados, de modo a verificar o avanço de cada aluno, e não simples classificação a partir de modelos padronizados.

Este redimensionamento da prática da avaliação torna-se mais coerente com uma proposta de alfabetização que pretende garantir ao aluno a apropriação da linguagem escrita, sem perder de vista a compreensão do que é ler e escrever e da sua função social.”

CURRÍCULO BÁSICO - ALFABETIZAÇÃO: Uma Reflexão Ainda Necessária.

Significativos avanços na discussão do trabalho de alfabetização, o texto entendido como “cerne do trabalho”, mas é comum constatar a dificuldade do professor no encaminhamento da prática pedagógica no que diz respeito a língua escrita.

Muitas vezes é natural que o professor não tenha superado o apego a alguns “aspectos de concepções mais tradicionais que se caracterizam por priorizar aspectos mecânicos da linguagem”, as vezes determina a dificuldade do professor em iniciar o trabalho com texto sem antes “sistematizar” sílabas e letras tomadas isoladamente.

A superação desta prática demanda tomar o ensino da língua numa perspectiva na qual o texto oral e/ou escrito seja o núcleo do trabalho.

Quanto aos Pressupostos Teóricos, é importante a escola a partir de sua função social de propiciar ao aluno a compreensão da realidade humana. Realidade como produto das relações sociais que o homem produziu a partir da necessidade da produção de sua própria existência.

A linguagem pelo seu caráter simbólico, possibilita ao homem a codificação dos objetos em signos.

Vygotsky aponta a origem social das funções superiores: percepção, linguagem, atenção voluntária, capacidade de generalização que se desenvolvem em relação da criança com os adultos ou parceiros mais experientes. Essas funções se estabelecem entre pessoas (nível interpsicológico) e depois no interior da pessoa (nível intrapsicológico).

O processo de apreensão do símbolo pela criança se inicia com a utilização do gesto, do jogo e do brinquedo como forma de representação tendo como suporte a fala, nesse processo ela serve também do desenho para representar a realidade, sendo a primeira forma de representação gráfica.

Para compreendermos a mediação e as experiências de aprendizagem determinam o desenvolvimento, Vygotsky elabora o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal que têm dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial.

As aprendizagens vão gerando a consolidação de funções e abrindo novas zonas de desenvolvimento.

A aquisição da linguagem escrita depende da mediação de quem já domina essa linguagem. Nesse processo o papel do professor é de exercer uma ação intencional no sentido de levar o aluno a refletir sobre esse objeto de conhecimento através de diversas ações.

O texto oral e escrito será o centro do trabalho no processo de aquisição da língua escrita, somente nele a palavra alcança possibilidades mais amplas de significação e determina os fatos lingüísticos (relação letra/fonema, organização das sílabas, palavras, orações, acentuação).

A palavra pode adquirir significação distintas dependendo do contexto dentro do qual está inserida e se tomada isoladamente perde a dimensão mais importante a construção reconstrução de sentidos no processo de interação verbal.

No processo dinâmico de interação, em situações de uso real da escrita, a criança vai perceber a função social dessa forma de linguagem.

É importante que o trabalho escolar de sistematização da língua se dê em situações de uso real da leitura e da escrita.

No Encaminhamento Metodológico deve estar intrínscamente articulado ao fundamento teórico que vai orientar a prática pedagógica. A compreensão de que a função do símbolo é representar, possibilita ao aluno o entendimento da escrita como sistema de representação, assim é importante ao trabalhar com esse sistema de representação o

professor discuta com as crianças várias funções sociais da escrita para que e por que se faz uso da escrita nesta sociedade.

Trabalhar-se-á o texto através das práticas de produção, leitura e análise linguística de forma constante e simultânea, aprendendo a língua oral e escrita no seu caráter dinâmico e contextual de produção de significado.

Assim a sistematização do trabalho com o texto deve se dar em dois níveis: - Análise da organização do texto (relação entre palavras, frases, orações, períodos e parágrafos). -Análise no interior da palavra (padrões silábicos e relações letra/som).

Os elementos dessa análise nos dois níveis constituem os conteúdos do ensino da língua portuguesa.

A Proposta da Rede Municipal de Ensino de Curitiba de 1991, intitulada **ALFABETIZAÇÃO : Uma Reflexão Ainda Necessária** – apontamos **Considerações Iniciais**, e nos Currículos Básicos de 1994,1996,1997, como **Introdução**:

“Apesar de já terem ocorridos avanços significativos na discussão do trabalho de alfabetização, numa perspectiva histórico-social de linguagem, no qual o TEXTO é entendido como o “cerne do trabalho”, é comum constatar-se a dificuldade do professor no encaminhamento da sua prática pedagógica no que diz respeito à aquisição da língua escrita.

Como a mudança na prática pedagógica é resultado de um processo que será tão mais lento quanto profundo, é natural que o professor não tenha superado, de todo, o apego a alguns aspectos de concepções mais tradicionais que se caracterizam por priorizar aspectos mecânicos da linguagem. Isso, às vezes, determina uma dificuldade do professor em iniciar o trabalho com o texto sem antes “sistematizar” sílabas e letras tomadas isoladamente.

A superação dessa prática demanda tomar o ensino da Língua numa perspectiva na qual o TEXTO oral e/ou escrito seja o núcleo do trabalho por nos oferecer a possibilidade de reflexão sobre todos os elementos constitutivos da linguagem o que não é possível partindo-se da análise das unidades sonoras menores (letras e sílabas) até se chegar ao conjunto mais amplo de elementos da língua.

Tal dificuldade se deve principalmente à falta de domínio das questões teóricas que fundamentam o trabalho com o TEXTO.

Este documento tem a intenção de tornar claro os princípios teóricos norteadores do processo de alfabetização, bem como o encaminhamento metodológico decorrente de tais princípios”.

No Currículo Básico 1991, como **Princípios Teóricos Norteadores**, e nos Currículos Básicos 1994,1996,1997, como **Pressupostos Teóricos**.

“É necessário compreender a escola a partir de sua função social de propiciar ao aluno a compreensão da realidade humana. Realidade esta entendida como produto das relações sociais que o homem produziu a partir da necessidade da produção de sua própria existência.

Ao satisfazer necessidades cada vez mais complexas, o homem produz instrumentos físicos (ferramentas, máquinas, etc.) e símbolos (idéias, crenças, valores), cujo uso lhe permite transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas. É, pois, na complexidade das formas sociais de produção que, pela necessidade de relacionar-se de forma humana, e conseqüentemente, de comunicar-se de uma forma também humana, que ele produz a linguagem, na superação dos limites de sua condição natural.

Ao produzir a linguagem, o homem produz a capacidade de generalização e abstração do mundo exterior, ou seja, a possibilidade de operar na ausência dos objetos.

É pois, a linguagem que, pelo seu caráter simbólico, possibilita ao homem a codificação dos objetos em SIGNOS. Esta capacidade de representação faz com que o homem supere sua consciência sensível constituindo, assim, a consciência racional.

“Assim, nem a linguagem, nem a consciência podem ser tomadas como faculdades naturais do homem, ou seja, não constituem um “dom” inato, não estão dadas pela natureza. Vale dizer; portanto, que nem a linguagem é imutável, única e acabada, nem os processos mentais (de abstração, generalização, memória, atenção, etc.) permanecem invariáveis. De fato, ambas, linguagem e consciência, são determinadas pelo grau de desenvolvimento do trabalho, da mesma forma que determinadas pelo grau de desenvolvimento do trabalho, da mesma forma que determinam mudanças marcantes neste, e, assim, vão apresentar formas diversificadas em diferentes estágios socioeconômicos”.¹

Para entendimento do papel da linguagem no desenvolvimento e constituição da CONCIÊNCIA, valemo-nos do pensamento de Vygotsky.

Em seus trabalhos, ele aponta a origem social das funções superiores (percepção, linguagem, atenção voluntária, capacidade de generalização), que se desenvolvem em relação da criança com os adultos ou parceiros mais experientes. Essas funções superiores existem, inicialmente, no plano social e depois no plano psicológico, ou seja, primeiramente essas funções se estabelecem entre pessoas (nível interpsicológico) e depois no interior da pessoa (nível intrapsicológico).

A internalização dessas funções vai constituir o psiquismo humano, sua realidade interior, que não é simplesmente uma cópia do plano externo, mas resultado de uma apropriação das formas de ação que acontecem a partir dos conhecimentos já dominados pelo sujeito e do contexto interativo.

Segundo VYGOTSKY, **“ a internalização é a reconstrução interna de uma operação externa”**. A base dessa reconstrução são as operações com signos, ou seja, a capacidade de realizar mentalmente as ações de planejamento para solucionar diferentes problemas. Esta ação é o componente mais importante da consciência humana.

Para Vygotsky, o Domínio de um sistema de signos produzidos culturalmente produz/transforma a consciência do indivíduo sobre a realidade, isto é, provoca mudanças nos processos mentais do sujeito.

Com a complexificação das formas sociais de produção, a linguagem, inicialmente vinculada à situação prática imediata e aos gestos, elevou-se a um grau de abstração superior.

Essa passagem possibilitou a codificação da experiência humana pela palavra, permitindo às gerações seguintes a continuidade do processo de desenvolvimento então atingindo pela sociedade, graças à recuperação teórica da experiência humana.

No que se refere ao grau de abstração enquanto distância da referência imediata, a escrita constitui, hoje, a forma mais desenvolvida de linguagem.

A aquisição e o domínio dessa forma mais complexa de linguagem pode determinar um maior grau de desenvolvimento, pois é no esforço da apreensão, do real, pela via simbólica, que a criança constitui a inteligência.

O processo de apreensão do símbolo, pela criança, se inicia com a utilização do gesto, do jogo e do brinquedo como formas de representação, tendo sempre, como suporte, a fala. Nesse processo, ela serve também do desenho para representar a realidade, configurando assim a sua primeira forma de representação gráfica.

Visto que a linguagem da imagens se aproxima do objeto a ser representado, podemos dizer que o desenho é um simbolismo de primeira ordem, pois mantém características formais do objeto. Já a escrita, sistema articulado de símbolos e signos, se constitui num simbolismo de segunda ordem, pois representa a língua oral que, por sua vez, representa o pensamento, não mantendo nenhuma característica formal do objeto representado.

Tendo a criança percebido a possibilidade de representar a realidade pelo desenho, é necessário que ela faça a transição para a forma de representação da linguagem escrita. Para VYGOTSKY, nesse processo, ela **“precisa fazer uma descoberta básica - a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala”**.

O entendimento desses princípios dá outra direção ao processo de aquisição da língua escrita, determinando inclusive a relação professor-aluno, pois se entendemos linguagem como produto das relações sociais, a sua aquisição só pode se dar através da mediação daqueles que já se apropriaram desse conhecimento.

Para melhor compreensão de como a mediação e as experiências de aprendizagem determinam o desenvolvimento, Vygotsky elabora o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Esse conceito comporta dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial.

O nível de desenvolvimento real diz respeito ao que a criança é capaz de fazer sozinha, como resultado das funções mentais já desenvolvidas em situações de aprendizagem.

O nível de desenvolvimento potencial, se refere ao que ela é capaz de fazer com o apoio e recursos auxiliares oferecidos por outros que já dominam essa ação. Portanto, designa-se Zona de Desenvolvimento Proximal ao espaço compreendido entre dois níveis, e que configura capacidades que emergem e crescem de modo partilhado.

As aprendizagens vão gerando a consolidação de funções e abrindo novas zonas de desenvolvimento. Portanto, quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento.

As considerações feitas sobre linguagem e desenvolvimento indicam que a aquisição da língua escrita deve ser alcançada, não de maneira mecânica - quando apenas se privilegia o estudo de aspectos particulares do sistema gráfico - mas, na perspectiva da significação, quando as palavras adquirem sentido no processo de INTERLOCUÇÃO, e , cujo sentido determina o uso dos recursos da língua.

É importante ressaltar que a aprendizagem não se dá espontaneamente, assim como não se apreende nada que não seja significativo.

Nessa perspectiva, a aquisição da linguagem escrita depende da mediação de quem já domina essa linguagem. Assim, só se compreende a aprendizagem na relação com o outro que já faz uso desse conhecimento. Nesse processo, o papel do professor é o de exercer uma ação intencional no sentido de levar o aluno a refletir sobre esse objeto do conhecimento através das ações de explicitar, discutir, traduzir, conceituar, mostra

exemplificar o ato de LER e ESCREVER.

Tendo em vista que a linguagem escrita é uma representação, é fundamental que a criança compreenda o que seja representar.

Para isso é necessário que o professor trabalhe a idéia de símbolos desde o início do processo de alfabetização, refletindo com o aluno sobre o fato de vivermos mediados por signos e de sabermos usá-los conforme a convenção socialmente estabelecida.

O trabalho com logotipos, convenções específicas e universais como **sinais** de trânsito, placas de banheiro, bandeiras, hinos é uma boa estratégia que o professor pode lançar mão para levar o aluno à compreensão de que objetos, situações e fatos, tudo, enfim, pode ser representado através de símbolos combinados entre os homens.

No esforço de levar o aluno a refletir, a compreender o que seja representação, o professor deverá proporcionar também condições para que o aluno reflita sobre as diferenças sobre formas de representação: gestos, marcas, sinais, desenhos, etc.

Desse modo, o **TEXTO** oral e escrito, enquanto unidade de sentido, enquanto espaço dialógico, será o centro do trabalho no processo de aquisição da língua escrita, pois somente nele a palavra alcança possibilidades mais amplas de significação, que, por sua vez, inclusive, determina os fatos lingüísticos (relação letra/fonema, organização das sílabas, palavras, orações, acentuação, etc.).

A palavra pode adquirir significações distintas dependendo do **CONTEXTO** dentro do qual está inserida, e, se tomada isoladamente, na sua literalidade, revela apenas uma dimensão do sentido, perdendo a sua dimensão mais importante: a construção e reconstrução de sentidos no processo de interação verbal.

É importante ressaltar que é nesse processo dinâmico de interação, em situações de uso real da escrita, que a criança vai perceber a função social dessa forma de linguagem. Para tanto, é preciso que o trabalho escolar de sistematização da língua se dê em situações de uso real da leitura e da escrita.

Como conclui **VYGOTSKY**

“... a escrita deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem”.”

No Currículo Básico de 1991, como **Elementos de Uma Proposta de Encaminhamento Metodológico Para as Séries Iniciais**, e nos Currículos de 1994, 1996, 1997, como **Encaminhamentos Metodológico e Conteúdos**:

“Todo o encaminhamento metodológico deve estar intrinsecamente articulado ao fundamento teórico que vai orientar a prática pedagógica.

Deve ser objeto de preocupação, também, que o aluno compreenda que ao representar algo, o símbolo relaciona-se com a idéia daquilo que representa, não sendo necessário recuperar a forma física da coisa representada.

Na língua oral e escrita, uma palavra pequena pode representar um objeto de grande dimensão, por exemplo: **TREM**, da mesma forma que uma palavra extensa pode representar algo de pequenas proporções: **FORMIGUINHA**, por exemplo.

Como estratégia, além de exercícios de dramatização, de adivinhação de gestos, de pesquisas sobre logotipos, marcas, sinais de trânsito, etc, o professor poderá propor aos alunos a criação de determinados códigos, levando-os a refletir sobre a necessidade de combinação do valor dos sinais entre os usuários daquele código.

Exemplos:

- Criar, junto com os alunos, códigos para a utilização do banheiro.
- Criar símbolos para indicar atividades como:
 - . Recreio
 - . Aula de Educação Artística
 - . Aula de Educação Física
 - . Entrada
 - . Saída
- Criar símbolos para denominar objetos de uso comum na sala de aula.
- Convencionar sinais para designar os dias da semana.

A compreensão de que a função do símbolo é representar possibilita ao aluno o entendimento da escrita como sistema de representação. Possibilita também a compreensão de que se pode operar com símbolos, mesmo na ausência dos elementos por eles representados, ou seja, os objetos físicos permitem uma operação concreta física manual. Os símbolos nos permitem a operação teórica intelectual.

É importante que, ao trabalhar com esse sistema de representação, o professor discuta com as crianças várias funções sociais da escrita, ou seja, para que o por que se faz uso da escrita nesta sociedade:

- que a **escrita serve como indicativo de localização** (placas de nomes de ruas, bairros, localidades, placas que organizam seções do supermercado, placas que designam setorização – sala de aula, direção, secretaria, cantina, banheiro...; etiquetas que designam os conteúdos: cola, pincel atômico, copinhos, borrachas, alfabeto, caixas de alunos, cadernos...).
- que a **escrita tem a função de comunicação ou registro no espaço e no tempo** (cartas, convites, bilhetes, cartões, avisos, documentos, jornais, revistas, livros, outdoors, propaganda...).
- que o **uso da escrita se constitui em registro auxiliar da memória** (listas de compras, de chamadas, listas telefônicas, formulários, fichas, agendas, contas, calendários...).
- que a **escrita possibilita planejamento** (agendas, cronogramas, anotações...).
- que a **utilização da escrita proporciona informações e lazer** (jornais, revistas, livros...).

Não basta que os alunos sejam levados a pensar sobre as funções da escrita, mas é importante que o professor encaminhe atividades de uso real da escrita em situações concretas. Por exemplo, escrevendo na presença dos alunos - e conversando com eles a respeito - etiquetas, placas, mapas, avisos, chamada, banheiro masculino e feminino, sala de direção, biblioteca, etc. que serão utilizados em funções de localização e de organização na escola.

Retomando outro princípio da Proposta - TEXTO como “cerne do trabalho” -, passaremos a algumas considerações e estratégias de trabalho.

A língua só se efetiva, enquanto linguagem propriamente dita, quando os sinais lingüísticos se articulam de forma a produzir um dado significado. O resultado dessa articulação significativa é o TEXTO.

Por outro lado, entendendo TEXTO como “discurso que reflete as relações sociais”, bem como as variadas possibilidades de organização da Língua, PLATÃO e FIORIN colocam:

“Nenhum texto é uma peça isolada, nem a manifestação da individualidade de quem o produziu. De uma forma ou de outra, constrói-se um texto para, através dele, marcar uma posição ou participar de um debate de escala mais ampla que está sendo travado na sociedade”.

Nesse entendimento, trabalhar-se-á o TEXTO através das práticas de produção, leitura e análise lingüística de forma constante e simultânea, aprendendo a língua oral e escrita no seu caráter dinâmico e contextual de produção de significado.

Para tanto, tomar-se-á o TEXTO como objeto de estudo como referência:

- a) TEXTOS já produzidos (literários, informativos, poéticos, didáticos, etc.) para apreender neles os elementos constitutivos de um bom texto.
- b) TEXTOS produzidos de forma oral e/ou escrita, registrados pelo professor e/ou pelo professor e pelos alunos, e/ou só pelos alunos, para tentativas de utilização dos elementos já apreendidos, para a reflexão sobre novos elementos, bem como para que o professor possa verificar o grau de apropriação desses elementos, a fim de planejar novas atividades.

A sistematização do trabalho com o TEXTO deve se dar em dois níveis, ou seja, análise da organização do TEXTO (relação entre palavras, frases, orações, períodos e parágrafos) e a análise no interior da palavra (padrões silábicos e relações letra/som).

Os elementos dessa análise nos dois níveis constituem os conteúdos do ensino da Língua Portuguesa.”

No Currículo Básico 1991, **conteúdos de Língua Portuguesa para o Pré-escolar, 1ª e 2ª séries, aparecem juntos**, e nos Currículos Básicos de 1994, 1996, 1997, **apresentam os conteúdos de Língua Portuguesa para a Pré-escola separados dos conteúdos de Língua Portuguesa para 1ª e 2ª séries.**

Conteúdos de Língua Portuguesa para a Pré-Escola.

Oralidade

- a) Articulação correta das palavras
- b) Sequência lógica das idéias
- c) Objetividade
- d) Consistência argumentativa
- e) Fluência
- f) Entonação adequada
- g) Ampliação do vocabulário

Escrita

- a) Idéia de representação/Compreensão de símbolos
- b) Desenho como forma de representação
- c) Escrita enquanto sistema de representação.
 - . Função social da escrita
 - . Relação oralidade/escrita

- Conjunto de símbolos próprios da escrita - alfabeto
- sinais de pontuação
- sinais de acentuação
- outros sinais gráficos

d) Produção de textos escritos:

Tipologia textual

Unidade temática

. Sequência lógica

. Apresentação: - título ou vocativo

- margem

- assinatura

- data

Direção da escrita

. Espaçamento entre as palavras

Legibilidade

Diferentes possibilidades de relações letras/fonemas:

- princípio alfabético (relação biunívoca)

-princípio ortográfico (sons semelhantes/grafias diferentes; sons diferentes/grafias iguais)

Sinais de acentuação: - agudo

- grave

- circunflexo

. Outros sinais gráficos: - cedilha

- til

- hífen

- trema

- apóstrofo

- sigla

. Sinais de pontuação

. Argumentação

. Elementos coesivos

e) Leitura

. Apreensão das idéias do texto

Conteúdos de Língua Portuguesa para 1ª e 2ª séries

Oralidade

a) Articulação correta das palavras

b) Sequência lógica das idéias

c) Objetividade

d) Consistência argumentativa

e) Fluência

f) Entonação adequada

g) Ampliação do vocabulário

Escrita

a) Idéia de representação/Compreensão de símbolos

b) Desenho como forma de representação

c) Escrita enquanto sistema de representação.

- . Função social da escrita
- . Relação oralidade/escrita
- . Conjunto de símbolos próprios da escrita - alfabeto
 - sinais de pontuação
 - sinais de acentuação
 - outros sinais gráficos

d) Produção de textos escritos:

- . Tipologia textual
- . Unidade temática
- . Seqüência lógica
- . Paragrafação
- . Apresentação: - título ou vocativo
 - margem
 - assinatura
 - data

Direção da escrita

- . Espaçamento entre as palavras
- . Segmentação das palavras
- . Legibilidade
- . Ortografia
- . Sinais de acentuação: - agudo
 - grave
 - circunflexo
- . Outros sinais gráficos: - cedilha
 - til
 - hífen
 - trema
 - apóstrofo
 - sigla

- . Maiúsculas e minúsculas
- . Sinais de pontuação
- . Concordância nominal
- . Concordância verbal
- . Argumentação
- . Elementos coesivos
- . Discurso direto e indireto

Leitura

- . Apreensão das idéias do texto
- . Fluência, ritmo e entonação

No que se refere à ortografia da Língua Portuguesa, cujo domínio tem se constituído numa das dificuldades do trabalho do professor, achamos necessário o conhecimento de algumas informações básicas sobre o nosso sistema gráfico.

Assim, **“o professor deve ter clareza das características do sistema gráfico da Língua Portuguesa, tanto para orientar a aprendizagem como para compreender as tentativas de seus alunos na produção escrita.**

Nesse sentido, é relevante recordar alguns aspectos da língua. Nossa língua se caracteriza por representação gráfica alfabética que, contudo, admite o fenômeno da memória etimológica. Os elementos gráficos letras representam unidades sonoras (fonemas vocálicos e consonantais) e não palavras e sílabas. O princípio geral da

língua é o de que cada unidade sonora será representada por uma letra e vice-versa. Porém, ao admitir a memória etimológica, outro critério se estabelece: a palavra é grafada então, respeitando-se sua grafia de origem etimológica, por exemplo, “monge” com “g”, em razão de sua origem grega, e “pajé” com “j” em razão de sua origem tupi, ou ainda “homem” com “h”, dada sua origem latina (homo).

Ao admitir a memória etimológica, a língua altera o princípio geral da escrita alfabética (relação biunívoca), introduzindo outras representações arbitrárias, de forma que poderão ocorrer três situações básicas:

- relações biunívocas são as relações regulares em que o fonema é sempre expresso pela mesma letra (ou dígrafo), por exemplo: b= /b/ em qualquer palavra;
- relações contextualmente regulares, isto é, dependendo do contexto (ou seja, de sua localização na sílaba ou no interior da palavra), a letra representará um ou outro fonema, por exemplo: l= /l/ antes de vogal; l= /u/ depois de vogal, como em “lata” e “alto”. Ou ainda, a letra “r” em roupa e caroço;
- relações arbitrárias são aquelas em que é imprevisível a relação letra/fonema, pois mais de uma letra pode representar um mesmo som (nascer, tecer, exceder, etc.).

Isto põe como necessidade a compreensão de que nem toda representação gráfica é previsível, havendo algumas que exigem outras estratégias cognitivas. O aluno deverá, então, saber em quais casos podem ocorrer situações arbitrárias, saber que é preciso memorizar a forma da palavra ou recorrer ao dicionário.”²

TRABALHO COM O NOME

Entre os TEXTOS possíveis de serem trabalhados, sugerimos atividades que envolvam o NOME dos alunos. Isto porque o nome é palavra-texto, pois é pleno de significado.

Como sugestão de trabalho com o nome, propomos algumas possibilidades de encaminhamento:

- Escrever e ler o nome da criança em crachás, utilizando letra de imprensa maiúscula (caixa alta), na presença do aluno, para que ele perceba a relação oralidade/escrita, a direção (esquerda/direita) e sua representação gráfica.
- Estabelecer relações entre os nomes dos alunos, salientando as semelhanças e diferenças de oralidade e escrita (escrita igual/pronúncia igual, escrita igual/pronúncia diferente, escrita diferente/pronúncia igual):
 - . que iniciam com a mesma letra;
 - . que terminam em pronúncia igual;
 - . que têm o mesmo número de letras;
 - . que têm pronúncia semelhante ao nome da professora, da escola, etc;
 - . com palavras já contextualizadas em sala de aula.
- Perceber palavras contidas dentro do nome (EX: MARIA – MAR - IA).
- Utilizar os crachás para fazer chamadas e jogos.
- Pesquisa em revistas e jornais as letras que compõem o seu nome.
- Montar o nome com alfabeto móvel.
- Copiar o nome em etiquetas para identificar o material escolar.

TRABALHANDO COM TEXTOS

Para explicar a dinâmica do trabalho com o TEXTO, servir-nos-emos de alguns exemplos que têm caráter ilustrativo. O professor poderá utilizá-lo ou não, em parte ou no todo, ou substituir por outros que entender mais convenientes no contexto imediato da sala de aula.

Da mesma forma, a seqüência das sugestões poderá sofrer alterações.

Os critérios para a escolha dos textos foram o seu caráter didático e interessante e a sua correção enquanto forma e conteúdo.

Utilizamos no primeiro exemplo um texto informativo, de cunho didático, elaborado a partir de notas publicadas na “Folhinha de São Paulo”.

Você sabia?

A construção da teia de aranha, feita com fios de seda, é privilégio da fêmea.

A matéria-prima sai do organismo da aranha em forma de líquido e endurece em contato com o ar.

A teia serve para a aranha agarrar as presas e, também, como escada, para ela subir e descer de lugares altos.

E descer de lugares altos.

- a) Leitura do texto pelo professor.
- b) Registro do texto em cartaz ou no quadro-de-giz, na presença dos alunos, para que percebam:
 - . a direção do nosso sistema de escrita (esquerda para a direita e de cima para baixo)
 - . a relação oralidade/escrita
 - . espaçamento (segmentação)
- c) Leitura do texto em cartaz ou no quadro-de-giz, pelo professor, acompanhada do gesto de apontar, para que o aluno perceba novamente:
 - . a direção do nosso sistema de escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo)
 - . relação oralidade/escrita
 - . espaçamento (segmentação)
- d) Conversar com os alunos sobre o entendimento do texto. Nessa discussão orientar sua compreensão para:
 - . idéia central do texto: a explicação sobre a teia de aranha
 - . informações veiculadas em cada parágrafo:
 - 1° só a aranha fêmea tece a teia; tece-a com fios de seda
 - 2° o fio de seda é produto líquido no organismo e endurece fora dele
 - 3° a teia serve para agarrar os alimentos e como escada

Ao discutir cada idéia, relacionando-a ao parágrafo, o professor irá destacá-la para que o aluno perceba a função do parágrafo, ao mesmo tempo em que deverá ser levado a refletir sobre a unidade temática que organiza o texto.

Evidentemente, o grau de domínio desses elementos se dará ao longo de um processo que pode ser mais ou menos lento, mas nem por isso eles deixarão de ser ensinados desde o início.

- e) Ao discutir a idéia central e as idéias de cada parágrafo, introduzir a discussão do significado das palavras menos comuns: primeiro, a partir de uma possibilidade de compreensão contextual, com uma conceituação mais precisa explicitada pelo professor.

No texto, achamos importante discutir, por exemplo, as seguintes palavras e expressões:

TEIA DE ARANHA	SEDA	PRIVILÉGIO
FÊMEA	ORGANISMO	LÍQUIDO
CONTATO	PRESAS	MATÉRIA-PRIMA

Nota:

É interessante acompanhar a discussão com atividades de representação, para consolidação do conteúdo. Por exemplo: desenhar uma teia, fazer teia com barbante, etc...

Para o estudo desses vocabulários, sugerimos algumas possibilidades:

Ao discutir a expressão “teia de aranha”, já introduzir a análise contrastiva de **TEIA** E **TELHA**, o que poderá permitir uma discussão das diferenças dialetais, de forma a explicitar as dificuldades que uso de uma expressão dialetal pode criar na compreensão do verdadeiro significado de uma expressão ou de um texto.

Nesse momento, é necessário destacar bem a diferença de pronúncia e a decorrente diferença de escrita, comparando as duas pronúncias, as duas escritas e os dois significados, representado-os por gravuras, desenhos, etc...

Ao abordar a expressão “fios de seda”, propõe-se uma discussão e uma pesquisa breve sobre a industrialização, tecidos sintéticos e não-sintéticos, produção da seda, etc., de uma forma compreensível pela classe.

Levar o aluno a concluir que o significado da palavra “privilégio”, nesse texto, é “exclusividade”, a partir de um jogo dedutivo com várias frases:

Exemplo:

1. No futebol só o juiz apita a partida, portanto apitar a partida é privilégio do juiz.
2. O galo não bota ovo; botar ovos é privilégio da galinha.

Ao discutir o significado da palavra “fêmea” em oposição à palavra “macho”, é possível desenvolver várias atividades que vão além do texto. Por exemplo:

- . a idéia de masculino e feminino
- . o nome do macho e da fêmea em várias espécies animais (galo/galinha, boi/vaca) e assim, sucessivamente.

No caso de palavras que são comumente usadas com mais de um significado - “presas”, por exemplo -, discutir e exemplificar todos esses significados comuns possíveis.

A palavra “presas”, no texto, tem o sentido de caça (alimento).

Em contextos diferentes, a palavra presas pode adquirir outros significados.

Exemplos:

. Dentes

As presas não são os primeiros dentes nos bebês.

Aprisionadas

Foram presas, ontem, as seqüestradoras do menino Carlinhos.

. Alimentos (caça)

Os insetos são presas fáceis dos sapos.

Prisioneiras

As presas fugiram da cadeia.

Vítimas

Pessoas ingênuas são presas freqüentes dos vigaristas.

Discutir o significado da expressão “matéria-prima”, relacionando produtos derivados das mais diferentes substâncias.

matéria-prima = substância bruta principal e essencial para fabricar alguma coisa.

matéria –prima do pão: trigo

matéria-prima do tijolo: barro

matéria-prima da manteiga: leite

matéria-prima do vinho: uva

f) Ainda na discussão das idéias do texto, é possível levantar as seguintes questões:
funções do título: que características contém; que outros títulos este texto poderia receber?

que tipo de texto é este? Ele conta uma história? Ele é divertido, engraçado? Rimando e/ou cadenciando? Ele informa alguma coisa? Ele desafia o leitor para descobrir algo?

origem do texto: Folhinha de São Paulo.

jornais editados em nosso estado: pesquisa de jornais, trabalho com os nomes dos jornais, com manchetes de um determinado dia.

g) Dependendo do grau de apropriação da escrita já alcançado, introduzir outras questões, por exemplo:

a oração, “feita com fios de seda”, está entre vírgulas. Por quê? E se essa oração fosse suprimida, como ficaria o primeiro parágrafo?

invertendo a ordem das orações no 1º parágrafo, como ficaria?

Após esse estudo do texto, com certeza os alunos já terão aprendido e memorizado o seu significado global, no sentido de reconhecer, naquele conjunto gráfico, as idéias que ele veicula. Em outras palavras, o aluno não será capaz de decodificar palavra por palavra, mas reconhecer, naquele conjunto, tais idéias, ou seja, terá atribuído uma significação ampla àquele conjunto de sinais.

h) À parte dessa primeira relação mais ampla entre o significado e o código, é possível destacar alguns elementos menores para sistematização.

Tais elementos podem ser uma expressão ou uma palavra.

Por exemplo:

Fêmea, seda e teia de aranha.

As atividades sugeridas nesse momento podem ser, por exemplo:

1. Escrever num cartaz, na frente dos alunos, pronunciando em voz alta essa expressão ou palavra.
2. Enquadrar (destacar) a palavra ou expressão no texto do cartaz e pedir que os alunos façam o mesmo em folhas individuais.
3. Pedir que os alunos desenhem a teia de aranha e copiem a palavra.
4. Compor as palavras no alfabeto móvel e/ou com acervo de letras.

5. Relacionar palavras do texto que começam com a mesma letra da palavra dada.

Exemplos:

FÊMEA	SEDA
FEITA	SERVE
FIOS	SAI
FORMA	
FOLHINHA	

6. Relacionar as palavras com outras já contextualizadas em sala de aula.

Exemplo:

FOLHA	
FINOS	SALADA
FUTEBOL	SAÚDE
FRISCHMANN	

(Essas palavras tomadas aleatoriamente apenas como exemplo, visto não podemos determinar quais terão sido trabalhadas).

7. Relacionar as palavras com o nomes dos alunos da classe:

FLAVIA	SERGIO
FABIOLA	SEBASTIÃO
FERNANDO	SONIA
	SILVIA

8. Relacionar palavras do texto com grafias iguais e/ou diferentes e mesma pronúncia como:

<u>SERVE</u>	<u>SEDA</u>
DESCER	ENDURECE

SERVE
SEDA
SAI

9. Relacionar palavras fora do texto, com grafias iguais e/ou diferentes e mesma pronúncia como:

<u>CEDA</u>	<u>SEDA</u>	<u>EXCEDE</u>
<u>EXCEDE</u>	<u>CEDA</u>	<u>ESSE</u>
<u>PASSE</u>		<u>CEBOLA</u>

- 10) Relacionar palavras do texto com grafias e pronúncias diferentes:

SAI
PRESAS

- 11) Relacionar palavras fora do texto com grafias iguais e pronúncias diferentes:

<u>ROSA</u>	<u>VASO</u>	<u>MESA</u>
<u>SAPO</u>	<u>SOPA</u>	<u>SAPATO</u>

2) Relacionar as palavras com os nomes dos alunos da sala.

<u>SEDA</u>	<u>FÊMEA</u>	<u>TEIA</u>
SELMA	FERNANDO	TEREZA
SANDRA	FÁTIMA	TADEU

3) Substituir letras para perceber as possíveis combinações:

- Com F que inicia o nome Fernando TEIA
FEIA
- Com C que inicia o nome Celso..... CEIA
- Com L que inicia o nome Laura..... LEIA
- Com M que inicia o nome Márcia..... MEIA
- Com V que inicia o nome Vera..... VEIA

4) Descobrir as letras iguais

FEITA
TEIA

5) Descobrir o valor sonoro da consoante repetida:

A G A R R A R
A R R A N H A A R A N H A
A G A R R A R
A R R A N H A
A R A N H A

- Utilizar um trava-línguas: “ A aranha arranha a jarra, a jarra arranha a aranha”.

6) Enumerar palavras que rimam com:

ARANHA CONSTRUÇÃO

7) Enquadrar as rimas do exercício acima:

Exemplo:

ARANHA CONSTRUÇÃO
APANHA CAMINHÃO
GANHA PÃO

8) Descobrir quais palavras há dentro de:

FEITA CONTATO ESCADA
FEI A CONTA CADA
EI A TATO ADA
I A ATO
CON TO

9) Fazer o levantamento dos nomes de colegas da classe que iniciem de forma igual a:

ARANHA	FIOS	SEDA	PRIVILÉGIO
ANTONIO	FERNANDO	SARA	PRISCILA

20) Descobrir como ficaria a palavra “aranha” se, no lugar do R, fosse colocado o P que inicia o nome do Paulo.

ARANHA

APANHA

- E se trocássemos o último A por O?

APANHA

APANHO

- E se acrescentássemos um U?

APANHO

APANHOU

21) Fazer uso de jogos com palavras, sílabas e letras.

Ao trabalhar as relações letra/som, é possível introduzir parlendas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, cantigas, etc, num trabalho simultâneo ao do texto dado, para quebrar a monotonia de um único texto.

É interagir com o texto escrito e, portanto refletindo sobre o que lê e escreve, que a criança vai se apropriando da língua escrita, de forma significativa, fazendo uso dessa atividade em situações reais, ao mesmo tempo que procede a uma reflexão sobre as características do sistema de escrita.

Deverá ser preocupação do professor o trabalho com material impresso em geral, pois a interação da criança com textos lúdicos, poéticos, literários e informativos de boa qualidade, além de proporcionar a aquisição de novos conhecimentos, amplia as possibilidades de optar entre diferentes formas de dizer.

No sentido de explicitar a importância e a abrangência da leitura/interpretação de textos, convém salientar que o trabalho com as diferentes estruturas textuais, desde que analisadas as suas idéias, partindo dos significados explícitos para os significados mais abstratos, oferecem possibilidades de compreensão que vão além do conteúdo e forma aparentes.

Cabe assim ao professor o entendimento das informações, concepções, valores, crenças, idéia veiculados pelo texto, bem como verificar até que ponto essas idéias desvelam a realidade.

O trabalho com leitura/interpretação de textos deve ser desenvolvido em todos os seus aspectos: o ideológico, o estrutural e as correlações que ele tem com o mundo em que vivemos ou com as leituras que fizemos.

Para exemplificar a possibilidade do trabalho com a leitura/interpretação de textos, nessa perspectiva, nos servimos de uma narrativa, extraída do Livro Alegria de Saber, 3ª série, 1º grau, numa proposta de interpretação dirigida ao professor, porque, através dele, nos propomos a discutir os níveis de interpretação.

A CIDADE FELIZ

Um dia um rei mandou um dos seus mensageiros e disse-lhe:

-Falaram-me de uma cidade maravilhosa onde os habitantes vivem calmos e felizes. Lá não há medo. Quero que você vá à procura dessa cidade e descubra o segredo de tal segurança. Vá, e de posse do segredo, corra a avisar-me. Também desejamos paz, felicidade, alegria e segurança.

O mensageiro saiu. Depois de muitos dias de penosa caminhada avistou, muito distantes, torres e edifícios. Então pensou: “Lá deve estar a cidade que procuro. Mas como farei para conseguir entrar? As muralhas devem ser altas e fortificadas para que a cidade seja tão segura como dizem”.

Ao se aproximar, para surpresa sua, não viu muralha alguma. Seu cavalo galopava por uma silenciosa estrada que ia dar diretamente no portão do castelo real.

O mensageiro desmontou e dirigiu-se à presença do rei que governava a cidade.

- O senhor não acha que é arriscar muito, a cidade aberta, sem muralha para protegê-la?

- Ah! – respondeu o rei. Seria, de fato, arriscar muito se eu não tivesse uma muralha, mas eu a tenho. Venha e eu lhe mostrarei.

O mensageiro saiu pelas ruas da cidade acompanhado pelo rei.

Viu edifícios belos e majestosos. Viu lindos parques e jardins. Viu os fortes ajudando os fracos. Viu crianças e adultos em harmonia, obedecendo à lei do lugar. Ouviu vozes alegres, risos e cantos, mas não gritos nem clamores.

- Por que o povo viveria com medo? Aqui reina o amor e a confiança mútua. A cidade é feita pelo povo que vive nela. Meu povo é a muralha da cidade. Não preciso de outra. Cada pessoa é uma pedra nessa muralha!

O mensageiro apressou-se em voltar à sua cidade, com o segredo da segurança e da felicidade: os meninos e as meninas, os homens e as mulheres aprenderam também a se auxiliar mutuamente.

Assim, pouco a pouco, as muralhas foram caindo.

Andersen (adaptação)

INTERPRETAÇÃO

01) - Do que trata o texto?

(Da falta de segurança, do medo).

02) - O que o texto quer demonstrar?

(Que onde existe AMOR e CONFIANÇA não precisa existir o medo).

03) - As muralhas eram necessárias para defender as cidades de quem?

(Dos salteadores, ladrões...)

04) - Por que esses ladrões atacavam as cidades?

(Para roubar o que eles não tinham).

05) - Como era a condição de vida da “Cidade Maravilhosa”?

(Excelente, com edifícios majestosos, lindos parques e jardins).

06) - Essa condição é atribuída a quê?

(Aos sentimentos de seus habitantes).

07) - Onde havia “gritos” e “clamores”?

(Na cidade com muralhas).

08) - Onde havia “vozes alegres, risos e cantos”?

(Na cidade “ideal”).

09) - O que determinava, segundo o texto, haver essa diferença entre as duas cidades?

(Os sentimentos de seus habitantes).

10) - Segundo o texto, para se ter uma cidade feliz, o que é preciso?

(Os fortes ajudando os fracos, os adultos em harmonia, obedecendo às leis do lugar, enfim, estima e auxílio mútuo).

11) – Analisando a realidade social de hoje, o nosso país, e o mundo, com elementos como “estima” e o “auxílio mútuo”, seríamos mais seguros e, conseqüentemente, mais felizes?

12) - Em sua opinião, que condições seriam necessárias para a eliminação da insegurança e do medo?

Todas as atividades propostas para as classes de alfabetização têm por objetivo tornar o aluno competente na produção/interpretação de textos orais e escritos, visando atingir melhor seu interlocutor e efetivar uma interação real.

Assim é a prática constante de leitura e produção que subsidiará o aluno no entendimento do texto como unidade de sentido, como forma de representação e, ainda, no que diz respeito aos aspectos formais da língua escrita.

Ao propor a produção de TEXTOS, é bom lembrar dois aspectos imprescindíveis para uma conceituação de texto: a idéia de que escrevemos para alguém com alguma intenção deve estar presente em todo processo de produção, para que o aluno, ao escrever, tenha sempre como preocupação central a clareza da exposição das idéias que quer veicular.

Nesse sentido, a produção do texto estará subsidiando a compreensão das relações significativas dentro do texto.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que, com a prática de produção de textos, estaremos promovendo um esforço de reflexão sobre noções fundamentais referentes ao código escrito.

Ressalta-se, portanto, que o trabalho de produção de textos responderá a esses dois fatores quando se objetiva levar o aluno a compreender:

- a) a necessidade de escrever com o máximo de objetividade e clareza para atingir o interlocutor;
- b) que os bons textos necessitam apresentar unidade temática, seqüência lógica, argumentação, expansão de idéias, coesão entre suas partes; e que os bons textos não podem conter redundâncias, repetições desnecessárias e chavões;
- c) que o texto pode exigir título, vocativo, assinatura, margem, data e parágrafo;
- d) que as palavras escritas têm um espaço entre si;
- e) que se escreve da esquerda para direita e de cima para baixo;
- f) que toda a escrita é feita com apenas 26 letras que podem ter valores fonéticos diferentes, dependendo da posição que ocupam na palavra;
- g) que a escrita é uma forma de linguagem que supera o tempo e a distância.

Isso tudo deverá ser discutido e suficientemente explicitado para a turma antes e durante o trabalho de produção.

A produção de textos pelo aluno poderá ser oral, registrada pelo professor ou registrada diretamente pelo aluno.

Quando o registro for feito pelo professor, ele deverá ter o cuidado de fazê-lo na presença dos alunos, de forma gramatical e ortograficamente correta (observando parágrafos, pontuação, margem, etc.) e observando os princípios de clareza do texto (coesão, seqüência, argumentação, etc.). Essa correção deverá vir acompanhada da necessária explicação aos alunos. Em outras palavras, o aluno não pode falar “A” e o professor escrever “B” sem que o aluno saiba porque foi alterado o registro de sua fala.

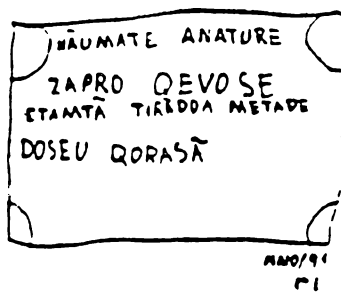
A correção, evidentemente não deverá ter um caráter inibidor da fluência do ato de escrita do aluno, mas é fundamental como procedimento pedagógico para que, refletindo sobre a precariedade do seu texto, o aluno atinja um patamar mais elevado de competência lingüística.

Quando o texto é escrito diretamente pelo aluno, a correção será feita na forma de reestruturação do texto. A reestruturação poderá ser apenas de alguns elementos, ou, se o professor achar conveniente, possível e produtivo (dependendo do nível da turma), poderá reestruturar o texto em todos os seus aspectos (ortografia, uso do parágrafo, coesão, pontuação concordância verbal, concordância nominal...).

Evidentemente, a opção por quais elementos serão reestruturados vai depender do desenvolvimento do trabalho na turma e do senso do professor.

Através da produção de textos pelo aluno, é possível perceber o que ele já domina, bem como o que ainda necessita se apropriar. Essa referência orientará a atuação do professor como mediador dos elementos e estratégias necessárias para aquisição de novos conhecimentos.

Com a intenção de exemplificar o trabalho com a reestruturação de textos, servimo-nos de uma produção de aluno, sugerindo um encaminhamento metodológico:



Texto produzido por ELIANA da 1ª série E. da Escola Frischmann, em maio de 1991.

Nesse texto, podemos constatar alguns conteúdos já assimilados pela aluna:

- ARGUMENTAÇÃO
Sustenta argumentativamente a primeira afirmação “NÃO MATE A NATUREZA” quando justifica: “PORQUE VOCÊ ESTÁ TIRANDO A METADE DO SEU CORAÇÃO”.
- EXPANSÃO DE IDÉIAS
Utiliza-se de uma figura de linguagem (TIRANDO A METADE DO SEU CORAÇÃO).
- SEQÜÊNCIA LÓGICA
As idéias estão colocadas em ordem adequada.
- UNIDADE TEMÁTICA
Todos os elementos do texto se reportam ao tema central.
- DOMÍNIO DO CÓDIGO GRÁFICO
Faz uso de algumas letras do alfabeto estabelecendo a correspondência parcial fonema/grafema.
- USO DE SINAIS GRÁFICOS
Utiliza o “til” sempre que sente a necessidade de nasalar a vogal “a”, mas não utiliza “m” e “n” de nasalização.
- USO DE ELEMENTOS COESIVOS/ELIMINAÇÃO DE REPETIÇÕES
Para ligar uma idéia a outra faz uso da conjunção “PORQUE” e para se referir a “VOCÊ” utiliza o pronome possessivo “SEU”, evitando assim a repetição desnecessária.
- ESPAÇAMENTO

A criança reconhece a necessidade do uso do espaçamento, embora segmentando as palavras de forma não-convencional.

- **CONCORDÂNCIA VERBAL**

Conserva na terceira pessoa do singular as palavras MATE, VOCÊ, SEU que estão em relação de concordância.

Após seleção e análise do texto para o trabalho de reestruturação, o professor deve transcrevê-lo no quadro-de-giz, na sua forma original, para leitura e discussão, com os alunos, a serem sistematizados:

. Discutir as informações contidas no texto, visando à sua clareza e à compreensão.

Mostrar que, através de eliminação de redundâncias e do uso correto da pontuação, da paragrafação, de recursos coesivos, de complementação de informações, etc, tornam-se mais claras as idéias que se pretende veicular.

Ao reescrever o texto no quadro-de-giz, junto com os alunos, ir destacando e explicitando:

o espaçamento entre as palavras;

que o título constitui uma síntese do texto (Nesse sentido, que títulos o texto poderia receber e o que justifica este ou aquele título?);

. o sinal de pontuação que se coloca no final e por quê;

quem é o autor do texto e qual a importância dessa identificação;

quais as palavras do texto são acentuadas; que tipo de acento se utiliza em determinadas palavras e qual sua função;

. a forma graficamente correta das palavras, de modo a sempre retomar os princípios alfabético e de memória etimológica, consolidando o domínio das relações biunívocas, cruzadas e arbitrárias.

Discutindo essas questões, o texto reestruturado poderia, hipoteticamente, ficar assim:

A NATUREZA

NÃO MATE A NATUREZA PORQUE VOCÊ ESTÁ TAMBÉM TIRANDO A METADE DO SEU CORAÇÃO.

ELIANA

Fruto de uma discussão conseqüente entre conteúdo e forma, ou seja, entre significado e código, o texto reestruturado deverá ser lido e então copiado pelos alunos, pois nesse momento a cópia se constitui numa atividade significativa.

A partir desse trabalho, é possível desenvolver também atividades de sistematização para o domínio do gráfico, utilizando-se atividades similares às já citadas no trabalho com o texto informativo.

Por exemplo:

- a) A partir das palavras “NÃO” e “CORAÇÃO”, destacadas do texto, pesquisar palavras que terminam em ão e ã:

NÃO
CORAÇÃO
MÃO

LÃ
ANÃ

- b) A partir das palavras “TAMBÉM” e “TIRANDO”, pesquisando palavras que têm as consoantes nasais “m” e “n”:

TAMBÉM	TIRANDO
TAMBOR	ANDO
TAMPA	ANDERSON
TEMPO	

- c) A partir da sonorização nasal, pesquisar palavras e mostrar a alteração de significados através do uso do sinal gráfico “til”:

LÁ	ANA	ROMA
LÃ	ANÃ	ROMÃ

- d) A partir das palavras “PORQUE” e “CORACÃO”, pesquisar palavras com “Q” e “C”:

QUE	CORACÃO
PORQUE	
QUERO	

- e) Pesquisa de palavras com “C”, “Ç” e “S” a partir das palavras:

VOCÊ	SEU	CORACÃO
------	-----	---------

No Currículo Básico 1991, **Considerações Sobre Avaliação** e nos Currículos Básicos 1994, 1996, 1997, **Avaliação**.

Considerando o encaminhamento metodológico proposto, fica claro que a avaliação não poderá se dar através de exercícios desvinculados da realidade, do treino de habilidades e nem de redações artificiais em que o aluno não utiliza a escrita na sua real função social.

Em Língua Portuguesa, o objeto de estudo e, conseqüentemente, de avaliação será, portanto, o texto significativo, a partir do qual o aluno poderá refletir sistematicamente sobre os fatos da língua, compreendendo o seu processo de estruturação.

Como mostra o texto anteriormente, ao levantarmos o que o aluno já assimilou e o que ele ainda necessita, a avaliação assume uma nova função, ou seja, além de detectar as dificuldades da prática pedagógica.

Isso significa compreender a relação entre o ensino e aprendizagem, ou seja, que o conhecimento já adquirido pelo aluno será sempre base referencial para a aquisição de novos conhecimentos. Nesse sentido, o procedimento do professor deveria ser redirecionado em função dos conhecimentos já apropriados e dos que o aluno ainda necessita para avançar.

Tal entendimento pressupõe uma avaliação diagnóstica, portanto contínua, permanente e cumulativa, quando se avalia o processo de apropriação e não, apenas, um suposto produto final.

Nessa concepção, é necessário o estabelecimento de critérios que decorram da interação conteúdos/sujeitos/realidade.

Para acompanhamento e registro desse processo, é necessária a elaboração de uma ficha cumulativa, onde se registrem, pela comparação entre uma e outra produção, os avanços obtidos pela criança e que, ao mesmo tempo, redirecionarão a prática do professor.

Os critérios de avaliação, que a seguir apresentamos, são um detalhamento dos conteúdos a serem apropriados. Cabe ao professor verificar se o grau de apropriação

demonstrado pelo aluno está significando ou não avanço em relação sua condição anterior.

Por exemplo: o critério “espaçamento convencional entre as palavras” apresentará, ao longo do processo, diferentes níveis de acerto. Só o professor é que poderá reconhecer se uma determinada produção de um aluno está ou não mais avançada em relação à sua produção anterior, assim como avaliar e redirecionar a prática pedagógica.

No Currículo Básico de 1991, **Critérios de Avaliação do Processo de Aquisição da Língua Escrita**, os conteúdos e critérios da pré-escola, 1ª e 2ª séries não são separados por série, nos Currículos Básicos de 1994,1996,1997, **Critérios para Acompanhamento da Apropriação dos Conteúdos de Língua Portuguesa**, os conteúdos e critérios da pré-escola aparecem separados dos conteúdos e critérios das 1ª e 2ª séries.

**CRITÉRIOS PARA ACOMPANHAMENTO DA APROPRIAÇÃO
DOS CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
PRÉ-ESCOLA**

CONTEÚDOS	CRITÉRIOS
-----------	-----------

ORALIDADE

a) Articulação correta das palavras	- Articula corretamente as palavras.
b) Sequência lógica	- Organiza o discurso com sequência lógica.
c) Objetividade	- Relata fatos e idéias com objetividade.
d) Consistência argumentativa	- Argumenta oralmente suas idéias, mantendo coerência, coesão e unidade temática.
e) Fluência	- Expressa-se com fluência.
f) Entonação adequada	- Utiliza entonação adequada para relatar idéias e fatos.
g) Ampliação do vocabulário	- Amplia progressivamente o seu vocabulário.

ESCRITA

a) Idéia de representação/ Compreensão de símbolos	- Reconhece as idéias contidas em alguns símbolos usuais.
	- Compreende a convencionalidade dos símbolos e utiliza-se dos mesmos para organização do seu grupo.
	- Utiliza-se de várias formas de representação (mímica, gestos, colagem, modelagem e dramatização) para veicular idéias.
b) Desenho como forma de representação	- Compreende o desenho como forma de representar e registrar suas idéias.
	- Utiliza-se do desenho para representar as idéias veiculadas pelo texto lido e/ou ouvido.

CONTEÚDOS		CRITÉRIOS
c) Escrita enquanto sistema de representação	• Função social da escrita	- Compreende as diferentes funções da escrita reconhecendo-as nas diversas situações de uso na sociedade.
	• Relação oralidade/escrita	- Compreende a escrita como representação da linguagem oral.
	• Conjunto de símbolos próprios da escrita	- Reconhece o conjunto de símbolos próprios da escrita: alfabeto, sinais de pontuação e notações léxicas (sinais de acentuação, apóstrofo, cedilha, hífen, til, trema e sigla).
d) Produção de textos e escritos	• Tipologia textual	- Compreende a especificidade das linguagens poética, literária, informativa, etc...
	• Unidade temática	- Produz texto escrito com unidade temática.
	• Sequência lógica	- Sequência logicamente fatos e idéias na produção de texto.
	• Apresentação: - título ou vocativo; - margem; - assinatura; - data	- Compreende a função dos elementos de apresentação na organização do texto escrito, embora não os use adequadamente.
	• Direção da escrita	- Escreve obedecendo à direção esquerda/direita e de cima para baixo, entendendo a convencionalidade do nosso sistema de escrita.
	• Espaçamento entre as palavras	- Revela, na escrita, tentativas de utilizar espaçamento entre palavras, ainda que o faça de forma arbitrária.
	• Legibilidade	- Apresenta suas produções com legibilidade.

CONTEÚDOS	CRITÉRIOS
<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes possibilidades de relação letra/fonema: • princípio alfabético (relação biunívoca) • princípio ortográfico (sons semelhantes/grafias diferentes; sons diferentes/grafias iguais) 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza as letras do alfabeto nas tentativas de escrita compreendendo o princípio alfabético da língua escrita. - Percebe a arbitrariedade do sistema gráfico (relações cruzadas e arbitrarias).
<ul style="list-style-type: none"> • Sinais de acentuação: <ul style="list-style-type: none"> - agudo - grave - circunflexo 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende a função dos sinais de acentuação embora os utilize arbitrariamente.
<ul style="list-style-type: none"> • Outros sinais gráficos <ul style="list-style-type: none"> - cedilha - til - trema - apóstrofo - sigla 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende a função dos sinais gráficos, embora os utilize arbitrariamente.
<p style="text-align: center;">Sinais de pontuação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza sinais de pontuação, ainda que arbitrariamente.
<ul style="list-style-type: none"> • Argumentação 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta indícios de argumentação nas suas produções escritas.
<ul style="list-style-type: none"> • Elemento coesivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende a função do elemento coesivo, para eliminar as repetições desnecessárias e para articular palavras, frases, períodos e/ou parágrafos, ainda que não os utilize corretamente.
<p>e) Leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apreensão das ideias do texto <ul style="list-style-type: none"> - Reproduz oralmente as ideias veiculadas pelo texto lido e/ou ouvido, demonstrando apreensão do significado.

1.ª e 2.ª SÉRIES

CONTEÚDOS	CRITÉRIOS
-----------	-----------

ORALIDADE

a) Articulação correta das palavras	- Articula corretamente as palavras.
b) Seqüência lógica das idéias	- Expõe oralmente, com clareza, suas idéias.
c) Objetividade	- Produz textos orais com objetividade.
d) Consistência argumentativa	- Argumenta e defende oralmente suas idéias, mantendo coerência, coesão e unidade temática.
e) Fluência	- Expressa-se com fluência na produção de textos orais.
f) Entonação adequada	- Utiliza entonação adequada ao relatar fatos e idéias.
g) Ampliação do vocabulário	- Apropria-se progressivamente de novas palavras, ampliando o seu vocabulário.

ESCRITA

a) Idéia de representação/ Compreensão de símbolos	- Reconhece as idéias contidas em alguns símbolos usuais.
	- Cria símbolos para organização do seu grupo compreendendo a convencionalidade dos mesmos.
	- Utiliza-se de várias formas de representação (mímica, gestos, colagem, modelagem e dramatização) para veicular idéias.
	- Faz leitura das várias formas utilizadas para representar objetos, fatos e situações.
b) Desenho como forma de representação	- Utiliza-se do desenho para representar e registrar suas idéias compreendendo o desenho como uma das formas de representação gráfica.
	- Utiliza-se do desenho para representar as idéias veiculadas pelo texto lido e/ou ouvido.

CONTEÚDOS		CRITÉRIOS
c) Escrita enquanto sistema de representação	• Função social da escrita	- Compreende as diferentes funções da escrita reconhecendo-as nas diversas situações de uso na sociedade.
	• Relação oralidade/escrita	- Compreende a escrita como uma representação da linguagem oral.
	• Conjunto de símbolos próprios da escrita	- Reconhece o conjunto de símbolos próprios da escrita: alfabeto, sinais de pontuação e notações léxicas (sinais de acentuação, apóstrofo, cedilha, hífen, til, trema e sigla).
d) Produção de textos e escritos	• Tipologia textual	- Produz textos escritos compreendendo a especificidade das linguagens poéticas, literárias, informativa, etc...
	• Unidade temática	- Produz texto escrito com unidade temática.
	• Sequência lógica	- Sequência logicamente fatos e idéias na produção de texto.
	• Paragrafação	- Organiza as idéias em parágrafos.
	• Apresentação: - título ou vocativo; - margem; - assinatura; - data	- Compreende a função dos elementos de apresentação na organização do texto escrito, embora não os use adequadamente - Produz texto escrito com apresentação adequada, (vocativo, título, assinatura, data, margem e espaço para parágrafo).
	• Direção da escrita	- Escreve obedecendo à direção esquerda/direita e de cima para baixo, entendendo a convencionalidade do nosso sistema de escrita.
	• Espaçamento entre as palavras	- Revela, na escrita, tentativas de utilizar espaçamento entre palavras, ainda que o faça de forma arbitrária.
		- Utiliza espaçamento convencional entre as palavras.
• Segmentação entre as palavras	- Segmenta adequadamente as palavras no texto escrito observando o padrão silábico.	
• Legibilidade	- Apresenta suas produções escritas com legibilidade.	

CONTEÚDOS	CRITÉRIOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ortografia 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece relações no interior da palavra, através de trocas, acréscimos e supressão de letras, reconhecendo novas palavras e compreendendo a organização do sistema gráfico. - Estabelece relações entre palavras quanto a semelhanças e diferenças de oralidade/escrita, percebendo que sons semelhantes podem ter grafias diferentes ou som diferentes/grafias iguais. - Utiliza as letras do alfabeto nas tentativas de escrita compreendendo o princípio alfabético da língua escrita (relações biunívocas). - Utiliza as letras do alfabeto nas produções escritas, compreendendo a arbitrariedade do sistema gráfico (relações cruzadas e arbitrárias).
<ul style="list-style-type: none"> • Sinais de acentuação 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende a função dos sinais de acentuação, embora os utilize arbitrariamente. - Utiliza os sinais de acentuação, obedecendo à convencionalidade da língua escrita.
<ul style="list-style-type: none"> • Outros sinais gráficos: <ul style="list-style-type: none"> - cedilha - hífen - til - trema - apóstrofo - sigla 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende a função dos sinais gráficos, embora os utilize arbitrariamente. - Utiliza sinais gráficos obedecendo à convencionalidade.
<ul style="list-style-type: none"> • Maiúsculas e minúsculas 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza adequadamente maiúsculas e minúsculas.
<ul style="list-style-type: none"> • Sinais de pontuação 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza sinais de pontuação, ainda que arbitrariamente. - Utiliza sinais de pontuação, compreendendo a sua função.
<ul style="list-style-type: none"> • Concordância nominal 	<ul style="list-style-type: none"> - Faz uso da concordância nominal.

CONTEÚDOS		CRITÉRIOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Concordância verbal 	- Faz uso da concordância verbal.
	<ul style="list-style-type: none"> • argumentação 	- Produz texto escrito com argumentação, defendendo suas idéias.
	<ul style="list-style-type: none"> • elementos coesivos 	- Utiliza elementos coesivos para articular palavras, frases, período e/ou parágrafos, eliminando repetições desnecessárias.
	<ul style="list-style-type: none"> • discurso direto e indireto 	- Faz uso do discurso direto e indireto.
e) Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura para apreensão das idéias do texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Produz leitura de textos literários, poéticos, lúdicos, informativos, etc... - Reproduz oralmente as idéias veiculadas pelo texto lido e/ou ouvido.
	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura com fluência, ritmo e entonação 	- Lê com fluência, ritmo e entonação, demonstrando apreensão do significado.

1.2 ANÁLISE DAS DIFERENTES PROPOSTAS DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

O trabalho de síntese das propostas de aquisição da língua escrita da Rede Municipal de Ensino de Curitiba em suas diferentes versões de 1988 a 1997 revelam uma concepção interacionista de linguagem e enfatizam que o trabalho pedagógico deve partir do texto como unidade significativa e trabalhar concomitantemente ao processo textual a sistematização das unidades lingüísticas.

Assim, verificamos que o processo de alfabetização, tem o texto como ponto de partida e de chegada e deve oportunizar o trabalho com o domínio do sistema gráfico. Fica evidente portanto que não é um trabalho espontaneísta, mas que deve ser direcionado pelo professor alfabetizador.

É importante destacar também que as propostas evidenciam a necessidade de se trabalhar com a compreensão do que é ler e escrever e da função social da escrita, bem como definem os parâmetros básicos que devem ser considerados no processo de alfabetização.

Cabe afirmar que a Proposta de 1988 denominada **A Aventura da Alfabetização** publicada no Jornal Escola Aberta aparecem os autores da mesma e o consultor responsável. a equipe de elaboração do trabalho é composta por Carmem Sigwalt, Maria de Fátima Targino Cruz, Maria do Rocio Virmond Torres, Martha Christina F. Z. B. de Moraes, Rosângela Rosinski Lima, Rosicler Schafaschek, Sônia Monclaro Virmond, e o consultor é o professor Carlos Alberto Faraco e colaboração de Maria Cristina Navratil, mestranda em Educação/ UFPR.

A Proposta de 1991 denominada **Currículo Básico: Compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública**, (Gestão 1989 – 1992).

A equipe de elaboração do Currículo Básico: Alfabetização, Cássia Pereira Ternes, Lúcia Helena Ribeiro Cipriano, Sandra Mara Bozza Martins, Thania Mara Teixeira Asinelli, e a consultoria realizada pela professora Lígia Regina Klein.

Nas Diretrizes das Propostas Curriculares de 1994, presentes no **Currículo Básico: Compromisso permanente para a melhoria da qualidade de ensino na**

escola pública, nos é apontado primeiramente em folha a parte a equipe de elaboração do Currículo Básico de 1991 (já mencionados anteriormente) e a equipe de reorganização do Currículo Básico: Alfabetização, Cássia Pereira Ternes, Kátia R.G. Vianna, Lúcia Helena Ribeiro Cipriano não aparecendo entretanto o(a) consultor(a) responsável.

Nas Propostas Curriculares de 1996, no **Currículo Básico: compromisso permanente para a melhoria da qualidade na escola pública**, nos é apontado a equipe de elaboração do Currículo Básico: Alfabetização – 1992 e a equipe de reorganização do Currículo Básico: Alfabetização – 1994. (já citados)

Nas Propostas Curriculares de 1997 (Gestão 1997 – 2000), no **Currículo Básico: compromisso permanente para a melhoria da qualidade na escola pública**, nos é apontado a equipe de reorganização do Currículo Básico: Alfabetização – 1993-1996, Cássia Pereira Ternes, Kátia R. G. Vianna, Lúcia Helena Ribeiro Cipriano e a equipe de elaboração do Currículo Básico: Alfabetização - 1989 - 1992. (já citados).

No entanto a análise revela que estas três versões são a mesma proposta de 1991, sendo que o nome da equipe e da consultora que a elaborou, aparecem em folhas a parte, como já foram mencionados acima. Verifica-se que há uma reestruturação do texto em termos de apresentação e no entanto a essência do trabalho é a Proposta elaborada no ano de 1991.

Desta forma concluímos que a Rede Municipal de Ensino de Curitiba produziu efetivamente duas grandes Propostas de Alfabetização. A primeira publicada em 1988 que trata-se de diretrizes norteadoras para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas séries iniciais. A Segunda é coerente com a concepção de alfabetização, de língua, de escola, de educação e de sociedade expressa na primeira, mas é mais rica em termos de encaminhamentos metodológicos e parâmetros de avaliação.

A terceira, quarta e quinta Propostas são a reescrita da segunda com pequenas modificações na distribuição dos subtemas e parágrafos, tratando-se no entanto da perspectiva elaborada em 1991.

Concluimos após análise das diferentes Propostas que na essência são duas (1988 e 1991) que as mesmas nos apontam os subsídios teórico-práticos para o desenvolvimento seguro e conseqüente do trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores que atuam nas séries iniciais.

É fundamental destacar que a importância e validade destes referenciais que procuram direcionar o processo de aquisição da língua escrita indo além das perspectivas marcadamente espontaneístas que tem sido a característica fundamental das propostas de alfabetização desta última década.

Acreditamos que as sínteses dos referidos trabalhos acima registrados nos revelam a qualidade das diretrizes e que o processo de formação continuada junto aos professores alfabetizadores para a compreensão e encaminhamento da mesma proporcionará as condições necessárias para um trabalho de qualidade e que possibilite aos nossos alunos da Rede de Ensino Municipal de Curitiba atingirem níveis satisfatórios de aquisição da língua.

Não podemos no entanto ignorar que o sucesso de um processo de alfabetização tem outros elementos que precisam ser considerados na construção de uma proposta. Dentre eles destacamos: salário digno aos professores, plano de cargos e salários, equipe pedagógicas nas escolas, material didático de qualidade, referências bibliográficas para aprofundamento de estudo para os docentes, bibliotecas equipadas, laboratórios de informática, enfim condições concretas para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

Embora a intenção deste trabalho tenha sido a de analisar a proposta de alfabetização, cabe destacar que os demais áreas do conhecimento são igualmente importantes. Não se admitiria, por exemplo, uma proposta interacionista de linguagem com perspectivas ultrapassadas ou limitadas em outras áreas do conhecimento.

SEGUNDA PARTE - PESQUISA JUNTO AOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DO MUNICÍPIO SOBRE O CONHECIMENTO E APLICAÇÃO DA REFERIDA PROPOSTA

A intenção do presente trabalho monográfico é o de verificar como a Proposta de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Curitiba se concretiza na prática pedagógica. Para tanto optamos por um trabalho de pesquisa junto as professoras que atuam nas séries iniciais.

No desenvolver desta pesquisa foram distribuídos 104 instrumentos de coletas de dados, com o retorno de 54 dos mesmos, sendo que ao todo foram 12 escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba envolvidas neste trabalho, o que representa 9,02 % das escolas da Rede Municipal de Curitiba.

Utilizamos as siglas EA, EB, EC, ED, EF, EG, EH, EI, EJ, EK, EL, EM, para não especificar o nome das escolas pesquisadas, garantindo desta forma a privacidade necessária aos profissionais que gentilmente colaboraram com o desenvolvimento desta pesquisa

Este trabalho procurou caracterizar os seguintes aspectos no perfil dos professores:

- 1 – Idade**
- 2 – Estado Civil e Números de Filhos**
- 3 – Formação dos Professores - Ensino Médio**
- 4 – Formação dos Professores - Graduação**
 - 4.1 – Curso de Graduação**
 - 4.2 - Instituição**
- 5 – Formação de Professores - Especialização com Pós – Graduação**
 - 5.1 – Pós – Graduação - Mestrado e Doutorado**
- 6 – Atuação Profissional**
 - 6.1 – Tempo de Trabalho na Prefeitura Municipal de Curitiba**
 - 6.2 – Turno de Trabalho**
- 7 – Renda Média Mensal**

7.1 – Percentual que o Salário Representa na Renda Familiar

8 – Acesso a Bens Culturais

9 - Atualização Profissional

10- Tempo de Trabalho em Alfabetização

11- Conhecimento da Proposta de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

11.1 – Participação de Capacitação à Distância

12 – Concepção de Alfabetização

13 – Definição de Aluno Alfabetizado

14 – No Processo Pedagógico o Ponto de Partida Para o Ensino da Escrita

15 – Avaliação

16 – Entendimento da Proposta de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

17 – Descrição do Processo Pedagógico Desenvolvido na Classe de Alfabetização

18 – Domínio da Metodologia da Alfabetização

19 – Na Experiência em Alfabetização, Adoção de Diferentes Práticas Pedagógicas.

2.1 LEVANTAMENTO DE DADOS

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba, atualmente tem 133 escolas, sendo que 91 escolas entraram no ciclo de aprendizagem, sendo totalmente cicladas, e algumas permanecem no sistema de seriação, com salas de primeiras e segundas séries do ensino fundamental, sendo 19 turmas de 1ª série e 38 turmas de 2ª série.

Dessas escolas 8 são ETI's (Escolas de Tempo Integral) e 28 escolas são CEI's (Centro de Ensino Integral) ¹ , 2 são Escolas Especializadas (para crianças portadoras de necessidades especiais), além das escolas, existem 7 Centros de Atendimentos Especialidade².

Os dados, em seguida, expostos são o resultado da pesquisa realizada em doze Escolas Municipais. Estes dados revelam em relação a:

-
1. Dados fornecidos pela Secretaria Municipal da Educação (Gerência de Estudos e Informações Educacionais).
 2. Dados fornecidos pelo SISMMAC (Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba).

1. IDADE.

Escolas	21 --- 26	26 ---31	31 --- 36	36 ---41	41 --- 46	46 --- 51	51 --- 56
EA	2	4	1	1	0	0	0
EB	1	0	0	0	0	0	0
EC	4	0	0	0	0	0	0
ED	4	2	1	0	1	0	0
EF	0	1	1	1	1	0	0
EG	1	3	2	0	1	0	0
EH	0	2	0	0	1	1	0
EI	0	0	0	0	0	1	0
EJ	1	0	0	0	0	0	0
EK	1	1	1	2	0	0	0
EL	0	3	1	1	0	0	0
EM	1	3	0	0	1	0	1
TOTAL	15	19	7	5	5	2	1
PERCENTAGEM	27,78%	35,19%	12,96%	9,25%	9,26%	3,70%	1,85%

A maior percentagem de professores alfabetizadores concentra-se na faixa entre 21 a 31 anos, e ocorrendo um decréscimo nas demais idades.

Deduz-se que muitos desses professores estão em início de carreira e provavelmente acabam assumindo as séries iniciais por compromisso ou desejo de enfrentar o desafio de alfabetizar.

2. ESTADO CIVIL E NÚMERO DE FILHOS.

Escola	Nº de filhos	Estado Civil			
		Solteira	Casada	separada	Divorciada
EA	9	3	5	0	0
EB	0	1	0	0	0
EC	1	2	2	0	0
ED	5	4	4	0	0
EF	4	1	3	0	0
EG	6	4	0	1	1
EH	7	2	2	0	1
EI	2	0	1	0	0
EJ	0	1	0	0	0
EK	4	3	2	0	0
EL	4	4	1	0	0
EM	7	2	4	0	0
TOTAL	49	23	28	1	2
PERCENTAGEM		42,60%	51,85%	1,85%	3,70%

A maioria das professoras alfabetizadoras são casadas, porém está próximo o percentual de professoras alfabetizadoras solteiras, provavelmente além das atividades profissionais desenvolvem também as atividades domésticas.

A média de filhos das alfabetizadoras é aproximadamente 0,907 filho por professora, e a média de professoras casadas, divorciadas e separadas 1,6 filho por professora.

3. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES – ENSINO MÉDIO.

ESCOLA	ENSINO MÉDIO			ESPECIFICAÇÃO DO ENS. MÉDIO		
	SIM	NÃO	NÃO RESPON.	MAGISTÉRIO	EDUC. GERAL	PROFISIONAL.
EA	8	0	0	8	0	0
EB	1	0	0	1	0	0
EC	4	0	0	4	0	0
ED	8	0	0	8	0	0
EF	4	0	0	4	0	0
EG	6	0	1	6	0	0
EH	3	0	1	3	0	0
EI	1	0	0	1	0	0
EJ	1	0	0	1	0	0
EK	3	0	2	3	0	0
EL	4	0	1	4	0	0
EM	6	0	0	6	0	0
TOTAL	49	0	5	49	0	0
%	90,74%		9,26%	90,74%		

A maioria dos professores alfabetizadores possuem Ensino Médio, sendo sua especificação Magistério, embora algumas professoras não responderam esta questão.

Mas é exigência para ingresso no Quadro Próprio do Magistério é:

“ Da investidura em Cargo Público Municipal

Art. 5º A investidura no serviço público municipal dar-se-á por concurso público em cargo, na classe inicial da carreira e na primeira referência do padrão correspondente.

Art. 6º O poder Executivo regulamentará, por decreto, as especificações das classes constantes nos anexos da presente lei.

Art. 7º Para investidura nos cargos são exigidos: (...)

II – Para nível médio, certificado de conclusão de curso de 2º grau, e/ou no caso de atividade, profissional técnica regulamentada, habilitação legal correspondente;

III- Para o nível superior, diploma de curso superior ou habilitação legal equivalente, quando se tratar de atividade profissional regulamentada”.³

4. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES - GRADUAÇÃO

Escola	Sim	Não	Cursan- do
EA	7	1	0
EB	1	0	0
EC	2	1	1
ED	6	1	1
EF	3	1	0
EG	3	4	0
EH	3	1	0
EI	1	0	0
EJ	1	0	0
EK	3	1	1
EL	4	1	0
EM	4	2	0
TOTAL	38	13	3
%	70,37%	24,07%	5,56%

Observa-se que a maior parte de professores alfabetizadores (70,37%) possuem graduação, o que provavelmente tem possibilitado a melhoria no processo ensino-aprendizagem e revela o compromisso com a atualização profissional.

Destes 24,07% ainda não tiveram oportunidade de fazê-lo e 5,56% estão cursando.

3. Lei 7670/91 – “ institui o Plano de Carreiras da Administração Municipal”.

4.1. Curso de graduação.

Escola	Branco	Pedagogia	Letras port.	Letras inglês	Psicologia	Biologia	Ed. Física	Matemática	Artes visuais	Parapsicologia
EA	3	3	1							
EB	1									
EC		2								
ED		1	1				1	1	1	1
EF	1	1	1							
EG		2		1						
EH	2	1								
EI					1					
EJ	1									
EK	1	2								
EL	1	2				1				
EM	3	1								
TOTAL	13	15	3	1	1	1	1	1	1	1
Percentagem	24,08	27,78	5,56	1,85	1,85	1,85	1,85	1,85	1,85	1,85

A maior parte dos professores alfabetizadores possuem o curso de Pedagogia (27,78%) embora muitos professores não responderam este item da pesquisa (24,08%), e os demais tiveram diferentes graduações (letras, psicologia, biologia, educação física, matemática, artes visuais e parapsicologia).

4.2. INSTITUIÇÃO

Escola	Branco	Tuiuti	UFPr	PUC	Espírita	Lon-drina	P.pru-dente	Uni-cenp	RS
EA		1	5	1					
EB	1								
EC			2						
ED		1	3	1	1				
EF		1	1				1		
EG			1	1				1	
EH		1	1	1					
EI		1							
EJ			1						
EK	1		1						1
EL		3							
EM			2			1		1	
TOTAL	2	8	17	4	2	1	1	2	1
Percentagem	3,70	14,82	31,48	7,41	3,71	1,85	1,85	1,85	1,85

Quanto a Instituição a maioria dos professores alfabetizadores fez o seu curso de graduação na Universidade Federal do Paraná, 31,48% dos professores com graduação, provavelmente por ser uma instituição pública e gratuita.

Existem também professores graduados em outras Instituições privadas totalizando 33,34% dos professores com graduação.

5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. ESPECIALIZAÇÃO COM PÓS-GRADUAÇÃO.

Escola	CURSO									
	Sim	Não	Cur-sando	Ed. Es-pecial	Ed. In-fantil	Ciênci a do mov. Huma-no	Trans dcipli na-ridade	Sup. E Adm. Esc.	Soc., Espaço e Meio Ambie nte	Bran-co
EA	3	4	1	1	2					
EB			1							
EC	1	3			1					
ED	1	7				1				
EF	2	2			1		1			
EG		7								
EH	2	2			1					1
EI	1				1					
EJ		1								
EK	2	3			1			1		
EL	1	4							1	
EM		6								
TOTAL	13	3	2	1	7	1	1	1	1	1
Percentagem	24,07	72,22	3,70	1,85	12,97	1,85	1,85	1,85	1,85	1,85

Dos professores alfabetizadores 72,22% não possuem o curso de pós-graduação, 3,7% estão ainda cursando e 24,07% já concluíram o curso de pós-graduação, sendo que o curso mais procurado foi o de Educação Infantil.

5.1 PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO.

Escola	MESTRADO			DOUTORADO		
	Sim	Não	Não resp.	Sim	Não	Não resp.
EA		6	2		6	2
EB			1			1
EC		3	1		3	1
ED		6	2		6	2
EF		2	2		2	2
EG		5	2		5	2
EH		1	3		1	3
EI		1			1	
EJ			1			1
EK		4	1		4	1
EL		3	2		3	2
EM		5	1		5	1
TOTAL		36	18		36	18
Percentagem		66,67	33,33		66,67	33,33

A maioria dos professores alfabetizadores não possuem pós-graduação em mestrado e doutorado, e muitos professores não responderam a este item da pesquisa.

6. ATUAÇÃO PROFISSIONAL.

Escola	Carga Horária na P.M.C.		
	1 padrão	2 padrões	RIT
EA	6	2	2
EB		1	
EC	2	2	1
ED	5	3	3
EF	2	2	1
EG	4	3	1
EH	3	1	1
EI	1	0	0
EJ	1	0	1
EK	3	2	1
EL	5	0	3
EM	4	2	1
TOTAL	36	18	15
Percentagem	66,67%	33,33%	27,78%

Quanto a atuação profissional, observa-se que grande parte dos professores alfabetizadores possuem 1 padrão na Prefeitura Municipal de Curitiba e em outro período complementa a sua carga horária com RIT (Regime Integral de Trabalho na forma de

duplicação de jornada de 1 padrão – 4 horas para 8 – horas) e os demais possuem 2 padrões.

6.1. TEMPO DE TRABALHO NA P.M.C.

Escola	Não respon.	1 mês-1 ^a no	2 a 6 anos	7 a 12 anos	13 a 18 anos	19 a 23 anos
EA	1	1	1	3	1	1
EB			1			
EC		2	2			
ED		2	3	3		
EF				2	2	
EG		3	3	1		
EH	1			3		
EI					1	
EJ		1				
EK	1		1	3		
EL	1		4			
EM	2		2	1		
TOTAL	6	9	17	16	4	2
Porcentagem	11,11%	16,67%	31,49%	29,63%	7,40%	3,70%

Quanto ao tempo de trabalho das professoras pesquisadas da Rede Municipal de Curitiba, a maior porcentagem compreende de 2 a 12 anos de atividade docente.

6.2. TURNO DE TRABALHO.

Escola	Manhã	Tarde	Noite
EA	7	5	0
EB	1	1	0
EC	3	4	0
ED	6	8	1
EF	4	3	1
EG	4	7	0
EH	3	3	0
EI	0	1	0
EJ	1	1	0
EK	5	3	0
EL	4	5	0
EM	5	4	0
TOTAL	43	45	2
Porcentagem	79,62%	83,33%	3,70%

A maioria das professoras alfabetizadoras concentra seu turno de trabalho no período da tarde 83,33% existindo também no período da manhã um número significativo 79,62% e algumas tem estendido o seu turno até o período noturno o que tem ocasionado provavelmente falta de tempo para pesquisar e preparar materiais didáticos para sua prática pedagógica.

7. RENDA MÉDIA MENSAL.

Escola	Branco	330,00 660,00	a	610,00 880,00	a	890,00 1.060,00	a	1.070,00 1350,00	a
EA	2	4				2			
EB	1								
EC				3		1			
ED		3		3		2			
EF				1		1		2	
EG		3		4					
EH		2		1				1	
EI		1							
EJ				1					
EK		3		2					
EL		1		3		1			
EM	1	3		1		1			
TOTAL	4	20		19		8		3	
Porcentagem	7,41%	37,04%		35,18%		14,81%		5,56%	

A renda média mensal da maioria dos professores pesquisados concentra-se na faixa de 330,00 à 880,00 reais totalizando 72,22% dos entrevistados.

7.1 PERCENTUAL QUE O SALÁRIO REPRESENTA NA RENDA FAMILIAR.

Escola	Não responderam	0 a 25%	26 a 50%	51 a 75%	76 a 100%
EA	3	1	2		2
EB	1				
EC	2		1	1	
ED	1	1	3	1	2
EF	1	1	1	1	
EG		1	5	1	
EH			3		1
EI		1			
EJ					1

EK	1	1	1		2
EL		1	3		1
EM	1		5		
TOTAL	10	7	24	4	9
Percentagem	18,52%	12,96%	44,44%	7,41%	16,67%

Para a maioria dos entrevistados o seu salário representa de 26% à 50% da renda familiar. O que revela a importância do mesmo para a sobrevivência das famílias.

8. ACESSO A BENS CULTURAIS.

Escola	COMPRAR						Frequentar cursos			Outros materiais para				Quais
	Liv. didáticos p/ trabalho.			Materiais pedagógicos			ext. ou Especiali.			trabalho.				
	Não resp	Sim	Não	Não resp	Sim	Não	Não resp	Sim	Não	Não resp	Sim	Não		
EA	3	1	4	3	1	4	3	1	4	4		4	Leio livros fornecido pelas escola, revista do prof. E outros.	
EB	1			1			1			1			Às vezes.	
EC	2	2		3	1		3	1		3	1		Tesoura, papéis, etc.	
ED	5	3		6	2		7	1		8			-Só é possível adquirir o que é extremamente necessário, não o ideal. -Só c/ o meu salário, nada.	
EF	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2		
EG	5	1	1	5	1	1	4	2	1	4	2	1	-materiais baratos (ex. papel) -referentes a projetos	

EH	2	2		4			4			3	1		-cartolinas, pincéis,... -muito raramente compro, emprésto bastante. -alfabetização.
EI		1		1			1				1		-xerox, papéis, dados, etc.
EJ		1		1				1		1			
EK	4		1	4		1	4		1	4		1	-nenhum
EL	3		2	3		2	1	3	1	2	1	2	-varal de letras. -não, mas procuro sempre fazer empréstimos de livros p/ fazer leitura, como também os livros didáticos e outros materiais.
EM	3	2	1	5		1	3	2	1	4	1	1	-materiais pessoais p/ trabalho. -não tenho condições.
TOTAL	29	14	11	37	6	11	32	12	10	35	8	11	
Porcentagem	53,7	25,9	20,3	68,5	11,1	20,3	59,2	22,2	18,5	64,8	14,8	20,3	

A maior parte dos professores alfabetizadores não responderam estes itens da pesquisa, uma grande parte tem condições de comprar livros didáticos para realização de seu trabalho, muitas professoras não tem condições de comprar materiais pedagógicos somente adquirindo o que é necessário e de baixo preço, e algumas tem condições de frequentar cursos de extensão ou especialização, outras tem procurado fazer empréstimos de livros, revistas e textos para leitura.

9. ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL.

Escola	Lê frequentemente questões s/ alfab.			Tem tempo p/ pesquisar			Comentários
	Não resp.	Sim	Não	Não resp.	sim	não	
EA	1	7		5	1	2	<ul style="list-style-type: none"> - Estudamos na permanência propostas de trabalho para alfabetização. - Leio tudo sobre alfabetização. - Às vezes leio, não tenho tempo para pesquisar. - A secretaria envia p/ escola textos para estudos.
EB		1			1		
EC	2	2		3	1		<ul style="list-style-type: none"> - Não tenho condições de atualização, pois trabalho 3 períodos e não sobra tempo. - e outros temas propostos em estudos na faculdade. - Tenho tempo de pesquisar, mas devido ao trabalho que realizo em uma editora.
ED		8		6	2		<ul style="list-style-type: none"> - Faço estudos que tragam esclarecimentos na minha vida e na prática pedagógica. - Frequento cursos que a instituição oferece, conversas com colegas de trabalho e leitura de livros. - Com atual salário, não é possível adquirir livros, então é necessário emprestar, correr atrás. - Procuo me atualizar, mas o tempo é insuficiente, na medida do possível e da necessidade - Na maioria, pesquisa na internet.
EF	1	3		3	1		<ul style="list-style-type: none"> - Sempre que sei de algo novo, não só sobre alfabetização mas, sobre educação em geral, procuro ler. - na escola em que atuo organizamos, um tempo p/ estudo: trabalhamos com projetos. - Leio alguns artigos sobre alfabetização. O tempo é muito curto p/ leitura e/ou pesquisa. – materiais fornecidos pelo pedagógico da escola. Apenas documentos fornecidos pela escola. - Não tenho tempo, pois a pesquisa exige uma grande parte do período.

EG	1	6		6	1		<ul style="list-style-type: none"> - na escola em que atuo organizamos, um tempo p/ estudo: trabalhamos com projetos. - Leio alguns artigos sobre alfabetização. O tempo é muito curto p/ leitura e/ou pesquisa. – materiais fornecidos pelo pedagógico da escola. Apenas documentos fornecidos pela escola. - Não tenho tempo, pois a pesquisa exige uma grande parte do período.
EH		4		1	3		<ul style="list-style-type: none"> - Durante a permanência – cursos. - Pesquisa nos finais de semana ou feriados. - Leio sobre alfabetização e educação em geral.
EI		1		1			<ul style="list-style-type: none"> - Leio artigos de revistas especializadas quando a orientação me fornece, procuro comprar livros mais atualizados e os leio nos finais de semana e férias.
EJ		1			1		
EK	2	3		4	1		<ul style="list-style-type: none"> - Em permanência. - Estudos mensais na escola. - Atualização feitas mensalmente através da semana de estudos pedagógicos na escola. - Leio sempre que possível e que se faz necessário, infelizmente o tempo é curto e as condições financeiros (salário) não permitem.
EL	1	3	1	2	1	2	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição de material de melhor qualidade. - Sempre que procuro ler questões sobre alfabetização porque me interessa e gosto de trabalhar c/ alfabetização (1º série) por isso que sempre tenho que atualizar, fazendo leituras e cursos. - Somente as leituras realizadas na permanência. - Raramente.
EM		5	1	3	2	1	<ul style="list-style-type: none"> - Revistas e jornais. - Alfabetização é o meu assunto preferido. - Faço todos os cursos ofertados pela S.M.E. e leio textos indicados pela E.P.
TOTAL	8	44	2	34	15	5	
Percentagem	14,82	81,48	37,0	62,96	27,78	9,26	

A maioria dos professores alfabetizadores lêem frequentemente questões sobre alfabetização, muitas vezes através de empréstimos de livros, revistas especializadas e jornais.

Durante as permanências muitas escolas tem organizado com a Equipe Pedagógica um tempo para leitura, discussão e esclarecimentos quanto a questões pedagógicas, e também participaram de cursos e Semanas Pedagógicas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Quanto ao tempo para pesquisar, a maioria dos professores não respondeu a esta questão, alguns tem tempo para a realização de pesquisas e outras entretanto não possuem tempo necessário para realização de pesquisas.

10. TEMPO DE TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO.

Escola	Anos de trabalho com alfabetização.														Como chegou a atuar com alfabetização.	
	Nr	1	2	3	4	5	6	7	8	10	12	14	15			
EA	1	4	1		1	1										<ul style="list-style-type: none"> - Quando entrei na Rede já peguei 1º série. - Ao ingressar na P.M. C. - Escolhi a turma. - Sempre trabalhei c/ 3º série, esses 2 anos eu quis mudar.
EB			1													
EC		1	1	1		1										<ul style="list-style-type: none"> - Quando entrei na P.M.C. substitui uma profª de 1º série que havia exonerado. - Com uma pré-escola. - Com as mudanças p/ escola ciclada.

															medo de lado e parti p/ a observação de outras alfabetizadoras, li muito e fui a luta.
EJ	1														- aceitei um RIT para atuar como Profª. auxiliar, logo depois, me ofereceram uma 1º série e eu aceitei.
EK	1				1				2		1				- comecei na pré-escola, onde trabalho há 12 anos, alfabetizando uma turma de pré. - Iniciou no Estado com uma turma de 1º série. - Opção pessoal. - Iniciou numa escola em outro município.
EL			2	1	1					1					- Entrando na P.M.C. - Foi uma escolha própria. - Como regente de 1º série. - Por necessidade da escola.
EM				2			1			1	1			1	- Forçada, pois quando comecei a trabalhar, o que sobrava eram as 1º séries. - Única opção. - Trabalhando na Rede. - Entrando na P.M.C.
TOTAL	5	9	8	6	3	4	2	3	3	5	3	2	1		- Através da necessidade das escolas.
Porcentagem	9	16	14	11	5	7	3	5	5	9	5	3	1		

A porcentagem maior compreende de 1 a 3 anos de experiências com alfabetização. Pois muitos professores alfabetizadores iniciaram na prática de alfabetização por "acidente", "acaso", "forçada", provavelmente o início de carreira nas primeiras séries se deu por necessidade da própria escola, mas com o passar dos anos muitas passaram a atuar

nas séries iniciais por “opção” pelo “desafio” de verificar os resultados obtidos no final do ano.

11. CONHECIMENTO DA PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA.

Escola	Curso de alfabet.		Assessoramentos		Oficinas pedag.		Comentários desses encontros
	Sim	não	sim	não	sim	não	
EA	4	4	7	1	4	4	<ul style="list-style-type: none"> - As vezes vagos, às vezes proveitosos para prática. - Por parte das outras professoras do ciclo e da coordenação pedagógica. - Se aprende mais com a prática e da necessidade diária, do que dos cursos. - Nestes encontros há sempre uma troca de experiências entre os professores. - Nestes encontros temos algumas noções, mas na prática é que, pude perceber as dificuldades do trabalho com a alfabetização. - Foi ótimo pois precisava de todo conhecimento possível sobre o assunto. - Foram muito válidos pela troca de experiências. - Estudo e troca de experiências.
EB	1		1		1		<ul style="list-style-type: none"> - Bons, ajudam a entender, conhecer o processo de alfabetização
EC	3	1	1	3	2	2	<ul style="list-style-type: none"> - Com encontros e trocas de experiências. - Não conheço com muitos detalhes ainda.

ED	6	2	6	2	5	3
EF	3	2	4		2	2
EG	4	3	3	4	3	4
EH	3	1	4		1	3

EI	1		1			1	- Esclareceram bastante, me deixaram mais à vontade para criar.
EJ		1		1		1	- Conheci a proposta no curso de pedagogia e lendo o currículo da P.M.C.
EK	4	1	4	1	3	2	- Palestras técnicas, trocas de experiências e aprimoramento no dia-a-dia. - Bons , bem elaborados com conteúdo. - No início eram muito produtivos, o estudo era novidade. Depois começaram a se tornar repetitivos.
EL	5		4	1	2	3	- Foram bons, pois ajudaram muito no meu entendimento e crescimento profissional. - Foram assessorados por pessoas capacitadas, através da P.M.C. no núcleo. - Trocas de experiências com outros profissionais da área, leitura de textos (teoria). - Bons no início, após os primeiros encontros tornaram-se repetitivos. - Através de encontros no LEA, com pedagogas da Secretaria, pedagogas da escola, cursos de alfabetização.
EM	6		4	2	3	3	- Ajudaram muito. - Alguns foram excelentes, outros porém deixaram a desejar, mas o que conta muito é a troca de experiências que se fazem nos cursos e assessoramentos. - Bons, para quem não tem experiências, aprende-se muito.
Total	40	14	39	15	26	28	
Porcentagem	74	26	72	28	48	52	

A maior parte dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba participaram de cursos de alfabetização, assessoramentos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, os quais segundo alguns professores “foram bons, bem elaborados, com conteúdo”, além de palestras e estudos, possibilitando a troca de experiência com outros profissionais da área, auxiliando assim no processo de alfabetização, porém algumas reclamações foram feitas, que após alguns encontros “torna-se repetitivo, sem renovação, sem novidades”.

Apesar de metade dos professores não participarem de oficinas pedagógicas, outra parte participou de encontros no LEA (Laboratório de Ensino-Aprendizagem),

com pedagogas da Secretaria e pedagogas da própria escola. Algumas tomaram conhecimento da proposta de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação através da leitura do Currículo Básico.

11.1. PARTICIPAÇÃO DE CAPACITAÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO À DISTÂNCIA.

Escola	Sim	Não	Comentários
EA	3	5	- Através da Secretaria de Educação, foi bom pois nos dá mais conhecimento, idéias.
EB		1	
EC	2	2	- Contribui para solucionar alguns problemas e dificuldades com as quais me deparei. - O curso de alfabetização da P.M.C., o qual é muito bem elaborado.
ED	5	3	- Participei de alguns cursos da prefeitura, mas não específicos à prática na primeira série. - Através de apostilas, no qual recebia as apostilas, fazia a leitura, desenvolvia as atividades e mandava de volta. - O aproveitamento foi pouco em sala de aula, mas explorei esse "pouco". - Esperava algum tipo de reconhecimento. - Cursos dos PCNs, oferecidos pela S.M.E. - Foi oferecido pela S.M.E., com grande validade, principalmente para afirmar que o meu trabalho estava no caminho certo.
EF	2	2	- Material ofertado é ótimo. - Não, porque acho que a qualidade é a mesma que já conheço. - Material utilizado, muito bom.
EG	2	5	- Estou esperando o retorno, fiz minha inscrição para um curso de alfabetização. - Ainda não. - Todas, oferecidas pela P.M.C. e o fazendo escola com um orientador de encontro mensal. - Através de livros mandados pela Secretaria de Educ. de disciplinas isoladas e a escolher.
EH	3	1	- Boa. - Todos os cursos oferecidos eu participo e uso o material coletado, em sala de aula. - Cursos oferecidos pela S.M.E.
EI	1		- Foi muito bom, ainda hoje procuro auxílio ao material do curso.
EJ		1	
EK	3	2	- Cursos por correspondência. - Geografia, história, português, matemática e parâmetros curriculares.
EL	2	3	- O curso é válido, nos dá base para trabalhar em sala. - Ofertados pela P.M.C. e S.M.E.
EM	4	2	- A fundamentação teórica que esse material ofertado pela S.M.E. trouxe

			é muito boa.
total	27	27	
Porcentagem	50%	50%	

A metade dos professores alfabetizadores participaram de capacitação de alfabetização à distância, muitos professores nos colocaram que “a fundamentação teórica ofertada neste material é muito boa, muito bem elaborado, material de excelente qualidade”, o que tem contribuído para solucionar dificuldades e problemas surgidos em sala de aula, e muitos ainda hoje procuram auxílio neste material.

Além deste material de alfabetização a Secretaria Municipal de Educação tem diversos materiais em outras áreas do conhecimento como: geografia, matemática e educação artística.

12. CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO.

Escola	Qual entendimento de alfabetização.
EA	<ul style="list-style-type: none"> - Levar o aluno a escrever e saber o que escreve, entender o que faz. - O processo de conhecer, reconhecer, entender, decodificar, associar. - É o processo em que a criança se apropria da escrita e leitura e faz uso em seu cotidiano. - É o processo em que a criança se alfabetiza (duração da vida). - Transmitir ao indivíduo como mundo é interessante com o ensino da leitura e da escrita. - Processo pelo qual o aluno domina a linguagem escrita. - É levar o aluno a ler e escrever bem. - Processo pelo qual o aluno se apropria da linguagem escrita. - É levar o aluno a ler e escrever bem. - Processo pelo qual o aluno se apropria da linguagem escrita.
EB	<ul style="list-style-type: none"> - Ler e escrever – entender.
EC	<ul style="list-style-type: none"> - Processo de aquisição da linguagem escrita. - O ato de levar o aluno a se apropriar do nosso sistema de escrita e utilizar este para expressar suas idéias através de produções textuais. - Dar subsídios, a uma criança para que ela seja capaz de identificar o que está escrito, entender e poder refletir a respeito. - Processo pelo qual a criança depara com o mundo escrito, entendimento e utilização da escrita como função social.
ED	<ul style="list-style-type: none"> - É um fenômeno social e cultural, sendo que a escola deve ser e ter um poder

	<p>ilimitado de conhecimentos. Assim a alfabetização é estendida a todos, independente de “restrições” .</p> <ul style="list-style-type: none"> - É um processo contínuo vivo, que inicia nos primeiros dias de vida do indivíduo e na escola ele vai aprimorar, sistematizar as informações que possui, para ser alguém preparado para exercer a cidadania. - É o processo pelo qual o professor deverá explorar todas as experiências vivenciadas pela criança, levando-a praticá-los de modo criativo, dinâmico p/ que iniciar a criança possa construir as operações mentais necessários para iniciar a escrita e a leitura. - Vai muito mais além do que o ensino da leitura/escrita, é preparar o aluno para atuar c/ eficácia nas mais diferentes situações de vida. - É um processo vivo e contínuo, se inicia quando chegamos no mundo, o que a escola faz é sistematizar as informações que desvinculadas não resultam em nada. - É um processo através do qual o aluno passará a dominar a leitura e a escrita. - É todo processo que leva a criança a se tornar, através da escola, em cidadão, que questiona as situações a que é submetido. Está longe de ser o B-A-B-Á a que muitos estão acostumados. Esse trabalho não termina na 1ª série.
EF	<ul style="list-style-type: none"> - É um processo bem complexo, muito além de decodificar símbolos e signos. - Tornar o aluno capaz de ler e escrever. - Que é um processo que inicia quando a criança começa a falar e nunca se tem fim. Este processo tem diferentes etapas que exige uma diferente postura das pessoas. - É um processo complexo, muito além da decodificação de símbolos e signos.
EG	<ul style="list-style-type: none"> - Processo de aquisição da linguagem oral e escrita. - É a aquisição do conhecimento elaborado: aprender a aprender. - É como edificar uma construção, se não houver um bom alicerce a obra desaba. Assim a alfabetização, se for mal feita não teremos um cidadão crítico e sensato. - É o processo pelo qual o aluno começa a reconhecer letras, sílabas e palavras e assim também aprende a expressar suas idéias por escrito. - O ato de proporcionar aos alunos a interação com o conhecimento, o aumento de seu potencial intelectual através de interferências do professor, ensinar a gostar de aprender, a querer aprender. - É o processo de aquisição da linguagem escrita.
EH	<ul style="list-style-type: none"> - É a decodificação da vida, do mundo que cerca o aluno. - É o conhecimento do mecanismo do registro da fala ou de quantidades e valores. - Ensinar a criança para ela entender o que leu e possa escrever também. - É a maneira que usamos para levar nossos alunos a tomarem conhecimento e entendimento do nosso sistema e do mundo que os roda.
EI	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar e capacitar o aluno para que utilizando diferentes tipos de registro, possa escrever o que pensa sobre algo, lendo e refletindo sobre o que fez.
EJ	<ul style="list-style-type: none"> - Um processo lento e trabalhoso, que visa levar o aluno a aprendizagem de diferentes formas de representações bem como, a inseri-lo no universo da escrita e leitura.

EK	<ul style="list-style-type: none"> - A capacidade que o indivíduo tem para fazer a leitura de tudo o que o cerca e interpretá-la, definindo o que é de valia e o que não, para o seu cotidiano. - Decifrar símbolos. - É o processo de aquisição de conhecimento que permite ao indivíduo decifrar símbolos (escrita) e compreender o mundo à sua volta. - É levar a leitura, interpretação e escrita de suas idéias sobre a realidade. - É a capacidade que o ser humano tem de fazer a leitura do mundo que o cerca.
EL	<ul style="list-style-type: none"> - Processo de construção da língua portuguesa. - É o processo para reconhecimento da importância e função da escrita; decodificação, análise, leitura e escrita de textos. - Reconhecimento, utilização, compreensão de símbolos (alfabeto) essencial para a comunicação na sociedade. - É estabelecer relações entre o que o aluno já sabe e o que está apreendendo, usando instrumentos adequadas para que este alcance a maior compreensão possível.
EM	<ul style="list-style-type: none"> - É levar o aluno a compreender a função social da escrita. - É levar o aluno a ler e escrever entendendo a função social. - É o processo de construção da leitura e da escrita onde envolvem-se os aspectos psicopedagógicos, político-sociais, filosóficos, lingüísticos. - Processo pelo qual o indivíduo passa até “dominar” a escrita e a leitura. - É um processo contínuo no qual deve partir sempre de uma ação que leve a uma reflexão e posteriormente a uma ação. Isso só é possível com a socialização dos campos do conhecimento. - Processo de construção da língua portuguesa.

Percebe-se através dos vários depoimentos prestados, que a concepção de alfabetização é concebida como um processo dinâmico de apropriação da linguagem escrita e oral e que a função social da escrita deverá ser compreendida pelo aluno, levando-o a refletir sobre a importância e utilidade da mesma em seu cotidiano. Dar subsídios ao aluno para expressar suas idéias, produzir textos, ter diferentes gêneros literários, tornando-se um cidadão crítico.

13. DEFINIÇÃO DE ALUNO ALFABETIZADO. ENTENDIMENTO DE ALUNO ALFABETIZADO.

Escola	
EA	<ul style="list-style-type: none"> - Aluno que compreende a função social da escrita, que lê, interpreta e produz textos significativos. - É o aluno capaz de redigir um bom texto. - Aluno que lê, interpreta e produz textos significativos. - Aluno que saber ler e escrever. - Aquele que lê com fluência compreensão e entendimento do que leu, se expressa com clareza e objetividade na oralidade, produz textos com coesão, argumentação, vocativo e estrutura textual.

É aquele que domina o processo da escrita e compreende sua função.
Aquele aluno que consegue ler e compreender o que está escrito em algum lugar.

Aluno capaz de redigir textos, conhecer a língua e distinguir os elementos que formam a língua.

lê – entende – interpreta o que lê.

Aluno que lê, interpreta e demonstra compreensão do que lê, expressando-se através da escrita e oralmente.

Aquele que atingiu os objetivos escritos na alfabetização.

Aquele que consegue organizar suas idéias em uma produção textual.

Aquele que consegue expressar-se escrevendo e é capaz de compreender uma mensagem escrita.

Acredito que não existe aluno alfabetizado, pois o indivíduo está em constante processo de alfabetização, o qual só é definitivo com a morte do mesmo. Neste caso existe aluno que aprende a ler e escrever.

É aquele que, além de ler e escrever fluentemente, interpreta, questiona e analisa o material escrito (não só com letras, mas com símbolos e figuras), relacionando-o com sua realidade.

Sendo a alfabetização algo mais do que simplesmente reconhecer e juntar letras, o aluno deverá dominar o processo para que esteja realmente alfabetizado. Passando por diversas fases que fazem parte deste processo até atingir o objetivo final.

Não há aluno alfabetizado, há aluno em processo de alfabetização.

Um aluno crítico, preparado para competir num mercado de trabalho cada vez mais exigente, capaz de ler os mais diferentes tipos de textos: informativos; jornais; revistas; poéticos; etc., com capacidade de ler e interpretar.

É quando a criança consegue ler e interpretar aquilo que leu, consegue transmitir via oral ou escrita tudo que já aprendeu(mesmo cometendo erros ortográficos).

Um aluno que entende aquilo que lê (interpreta), em diversos tipos de texto, Um indivíduo que saiba se comunicar e se fazer entender utilizando-se da fala, leitura e escrita; mas este é um processo que não acaba na 1ª série e sim nas séries seguintes.

O aluno que está sempre em processo de alfabetização, evoluindo contentemente. O aluno no final do 1º ciclo deve estar produzindo textos pequenos, com pré-requisitos, lendo com ritmo e entonação.

O processo de alfabetização é contínuo no indivíduo,

Por completo acho que ainda não tive pois não me considero como totalmente alfabetizada. Na série que atuo considero-me satisfeita, uma criança que consegue ler e escrever, ou melhor domine as letras do alfabeto e seus sons.

O aluno que é capaz de ler e compreender o que leu.

O processo de alfabetização é contínuo no indivíduo.

Esse processo se dá ao longo da vida, numa visão mais ampla. Porém, na escola especificamente na 2ª série, é quando o aluno produz textos escritos com unidade temática, respeitando algumas normas de organização, (pontuação, paragrafação, relações biunívocas, arbitrarias, cruzadas) etc.

- O aluno que reconhece e compreende um texto longo ou curto, que consegue se orientar sozinho p/ realizar qualquer atividade, fora ou dentro da escola.
 - O aluno que consegue reconhecer todas as famílias silábicas e uni-las formando palavras, frases e textos.
 - É o aluno que consegue interpretar o código escrito, analisando e interpretando-o através de textos.
 - É aquele que consegue de alguma forma representar suas idéias.
 - Um cidadão com consciência da vida em sociedade, que saiba ler , interpretar, entender entrelinhas e transmitir suas idéias.
 - Quando o aluno além de codificar sabe interpretar o que lê e escreve.
-
- Aquele que entende o que lê e sabe porque escreve.
 - Que já sabe ler e domina a escrita.
 - É o aluno capaz de registrar ordenadamente e com compreensão suas idéias ou os assuntos do seu cotidiano.
 - É o aluno que consegue fazer relações das diversas situações entre oralidade/escrita, estar alfabetizado é dominar a linguagem e entender a escrita como atividade social e significativa. O sistema gráfico é apenas resultado do processo.
-
- É aquele aluno que pensa sobre algo, fala sobre ele, escreve sobre ele ainda comenta sobre ele, após fazer a leitura.
-
- Um aluno que lê, escreve, interpreta e produz textos com significado.
-
- É o aluno capaz de ler, interpretar e produzir idéias.
 - É o que lê e escreve com significado, como função social e entendimento da realidade.
 - É aquele que sabe ler e escrever, com compreensão.
 - O aluno que lê a sua realidade e, é capaz de interagir no mesmo.
 - É a capacidade que ele tem p/ ler, interpretar e produzir idéias.
-
- Aquele que lê, sabe formar palavras sozinho com alfabeto móvel e ler.
 - Que reconhece e aplica-os símbolos no seu cotidiano como meio de comunicação.
 - O aluno que lê e compreende, escreve e interpreta desenhos, gráficos.
 - Um aluno que sabe ler e escrever, ser crítico, Ter sua própria opinião, ser responsável.
 - O aluno saber ler e escrever, interpretar o que leu.
-
- Aluno que sabe ler e escrever.
 - Aluno que seja apto de viver em sociedade, atuando, refletindo e construindo.
 - O aluno que lê e interpreta o que leu. Produz textos com seqüência lógica e argumentação.
 - Aluno que organiza e argumenta suas idéias oralmente e através das produções escritas, utilizando as normas da língua escrita. A leitura deve Ter fluência, ritmo e entonação.
 - O aluno que compreende a escrita como necessidade e função social.
 - Quando lê , interpreta e escreve conforme a língua padrão.

O entendimento de aluno alfabetizado de acordo com os diversos depoimentos, é aquele que consegue fazer relações das diversas situações entre oralidade/escrita, é dominar a linguagem e entender a escrita e leitura como necessidade e função social, sendo assim aquele que lê com fluência, compreensão e entendimento do que leu, se expressa com clareza e objetividade na oralidade, produz textos com coesão, argumentação e estrutura textual, mas acima de tudo um aluno crítico, preparado para competir num mercado de trabalho cada vez mais exigente, sendo capaz de ler os mais diferentes tipos de textos com capacidade de leitura e interpretação do mesmo sendo um processo contínuo no indivíduo.

14. NO PROCESSO PEDAGÓGICO O PONTO DE PARTIDA PARA O ENSINO DA ESCRITA:

Escola	A letra	A palavra	O texto	Comentários:
EA		1	7	<ul style="list-style-type: none"> - No texto estão, contidos todos os elementos e relações que constituem a linguagem. - Através da produção do texto se trabalha a gramática e a função da escrita. - Começo sempre com o nome da criança, depois parto para texto. - O texto da significado para a palavra, parte de um contexto significativo, uma tipologia textual.. - Para o aluno entender a função da escrita. - A partir do texto se trabalha o restante. - Partimos sempre de um tema gerador (palavra-chave).
EB			1	<ul style="list-style-type: none"> - Normas da escola.
EC		1	4	<ul style="list-style-type: none"> - Algo que já contém os 3 elementos: letras, palavras e o próprio texto. - para que depois possa trabalhar a palavra ou letra contextualizada com sentido. - O aprendizado deve Ter significado, estar contextualizado, palavras e letras soltas não têm estas características. - Isso é relativo deve-se tentar vários caminhos, parto da realidade da turma, procuro trabalhar com o texto e a palavra.

ED			8	<ul style="list-style-type: none"> - Pois é uma maneira de se trabalhar com os alunos, conteúdos significativos. - Partimos do pressuposto de que o referencial, para a criança, deve ter significado. Ao meu modo de pensar, a palavra ou a letra isolados não atendem a isso. - A partir de um texto (informativo, música, história, adivinhas) trabalham-se as palavras que dão a idéia principal e conseqüentemente as letras. - Da totalidade é possível analisar as partes. - O texto vai servir como base principal para trabalhar as palavras e conseqüentemente, as letras. - Parte-se de um texto, onde terá mais sentido p/ a criança, explora oralmente o texto, leitura apontada e destaca palavras que fará parte das atividades seqüentes. - Parte-se do texto para chegar as partes (significado). - A partir do texto, trabalha-se palavras e depois letras. Levando o aluno ao entendimento do significado da palavra.
EF			4	<ul style="list-style-type: none"> - porque o aluno precisa perceber que podemos escrever o que falamos. - Porque sé no texto a palavra e a letra ganham significado. - Porque no texto a palavra e a letra ganham mais significado.
EG	1		6	<ul style="list-style-type: none"> - através do texto trabalha-se as letras, as palavras, os recursos utilizados no texto. - Uma música, uma quadrinha ou uma informação tem mais significado que palavras soltas. - A partir do texto trabalha algumas consoantes. - Através do contato com o texto a criança conhece a palavra e conseqüentemente a letra. - Assim a criança compreende de onde saiu a tal palavra ou letra que se está trabalhando e para que serve a escrita. - É o texto que as palavras ganham sentido.

EH	1		3	<ul style="list-style-type: none"> - Usamos o texto, pois a palavra ou a letra isolada não tem significado. - Parto do texto (musical, poético, informativo,...) para que haja interesse pelo aluno, tornando assim uma aprendizagem significativa. - Pois tem maior significado. - Ele tem que conhecer as letras e daí formar as palavras.
EI			1	<ul style="list-style-type: none"> - iniciamos com o texto do nome da criança e temos sempre claro que os textos devem ser de interesse das crianças.
EJ			1	
EK		1	4	<ul style="list-style-type: none"> - Do geral p/ o particular. - O texto da mais significado ao uso da escrita e da leitura. - O texto apresenta idéias significativas para a aprendizagem. - Através de uma palavra posso produzir um texto, interpretá-lo, produzindo novas palavras com significados e idéias diferentes.
EL	1		4	<ul style="list-style-type: none"> - Todo o texto deve ser significativo para a criança. - Pois através do texto tiramos palavras, conteúdo. - A partir do texto, a aluno tem uma visão geral incluindo, letras e palavras, e para ele uma história tem mais sentido que uma letra. - Porque posso trabalhar tudo o que é necessário através do texto. - De uma letra pode-se desenvolver um texto, conforme a necessidade do aluno.
EM			6	<ul style="list-style-type: none"> - De todas as propostas já trabalhadas por min, foi a que mais torna o aluno conhecedor da função social da leitura e escrita. - Ao ler e interpretar, os textos, que fazem parte de sua experiência diária, a criança será capaz de compreender a convencionalidade da escrita. - Todo texto deve Ter significado para o aluno. - É uma forma de marcar uma posição ou participar de um debate que esta em meio a sociedade. - Todo texto deve ser significativo para a criança.
TOTAL	3	3	49	
Percentagem em	5,45%	5,45%	89,1%	

Observa-se que 89,10% dos professores alfabetizadores utilizam “o texto” como ponto de partida para o ensino da escrita, através dele o aluno pode perceber que podemos escrever o que falamos, enfatizam que é preciso ter claro que os textos devem ser de interesse das crianças e podem ser explorados de diversas maneiras e várias atividades, os diversos tipos de textos (informativo, musical, poético, adivinhas, trava-línguas, etc.), pois nos textos estão contidos os elementos e relações que constituem a linguagem e dão significado as palavras, o aprendizado deve ter significado e estar contextualizado, e palavras e letras soltas não tem essas características.

Apesar de passarem 12 anos da implantação do Currículo Básico pela Secretaria Municipal de Educação, observa-se ainda que alguns professores continuam utilizando “a letra” e a “a palavra” como ponto de partida para o ensino da escrita como assim o próprio Currículo Básico nos afirma, “ apesar de já terem ocorrido avanços significativos na discussão do trabalho de alfabetização, numa perspectiva histórico-social de linguagem, no qual o TEXTO é entendido como o “cerne do trabalho”, é comum constatar-se a dificuldade do professor no encaminhamento da sua prática pedagógica no que diz respeito à aquisição da língua escrita” (1997, Currículo Básico, p.30)

15. AVALIAÇÃO.

Escola	Procedimento de avaliação dos alunos:
EA	<ul style="list-style-type: none"> - É progressiva e constantemente, através das diversas atividades desenvolvidas. - Avalio a interpretação de texto, ortografia e gramática através de textos, muitas vezes lúdicos. Avalio à parte, através do caderno que utilizam para este fim. - A avaliação é contínua, diagnóstica e cumulativa. - Durante todo o processo na oralidade (como o aluno organiza suas idéias, defende, argumenta, ...). Leitura (como o aluno lê o texto, seu entendimento, compreensão do que leu, Quais as idéias dos parágrafos do texto, como todo). Análise lingüística do texto. Produção individual do aluno. A avaliação é cumulativa, diagnóstica, ponto de partida para o planejamento. - Avaliação diária, onde observo a participação oral ou escrita do aluno, interesse e o seu desenvolvimento no decorrer dos conteúdos, seu avanço.

Avaliação diária e cumulativa.
Avaliação é contínua, diagnóstica e cumulativa.
Avaliação diária e cumulativa.

Seguindo as orientações da escola.

é um processo de acompanhamento e orientação do processo pedagógico, portanto tem que ser realizado dia-a-dia para que possa garantir a aprendizagem do aluno. Através de um processo diário, gradativo e cumulativo, por meio de suas produções e construções constantes.

No dia-a-dia em cada atividade, para saber o que tenho que reforçar.

Observando seu progresso, comparando as atividades realizadas.

A avaliação é contínua, diária. Deve-se considerar tudo que o aluno faz, levando para o lado positivo.

Avalio todas as atividades realizadas (diariamente). Uso estes resultados para avaliar o desenvolvimento do aluno e se necessário novas práticas pedagógicas, visando o aluno. Contínua, diagnóstica, procuro guardar as atividades significativas, tendo assim uma visão do avanço do aluno.

De forma diária, cumulativa, observação do seu desenvolvimento, rendimento, daquilo que a cada dia ele conseguiu fazer sozinho ou com ajuda.

1° - saber ler. 2° - saber interpretar o que está sendo lido. 3° - capacidade de conseguir resolver problemas sozinho.

No dia-a-dia conforme as respostas que eles dão as problematizações que vão surgindo em diferentes situações.

Atualmente com as mudanças para a escola ciclada, a responsabilidade em relação a isto ficou maior para o prof. A avaliação acontece a todo o momento, de forma contínua, ela acompanha todo o processo de desenvolvimento do aluno.

Diariamente as atividades são comparadas com as anteriores feitas pelo aluno, percebendo se houve progresso ou não. As atividades que apresentam um avanço significativo do aluno são arquivadas, tendo-se assim etapas do seu desenvolvimento.

A avaliação é contínua, constante, ou seja, diária levando em consideração todo o avanço que o aluno apresenta. Acredito que tudo o que, o aluno fez deve ser tomado como positivo para avaliá-lo.

Diariamente, através de todas as suas atividades, levando em consideração a individualidade de cada um.

Diariamente, através de todas as suas atividades.

Com a observação das atitudes durante o período em que estamos juntos.

Através de leituras e produções de texto.

Faço a avaliação diagnóstica, onde diariamente estou anotando avanços dos meus alunos. Essa avaliação serve para constatar quais tópicos precisam ser reforçados na minha prática pedagógica.

Através da observação diária das atividades, de intervenções nos momentos de “erro”, através de questionamentos à criança até que ela compreenda o “correto”.

Através de produções escritas.

Diariamente, através de observações e trabalhos feitos por eles, avalio o seu desenvolvimento.

Diagnóstica: avaliado pelo conteúdo que já atingiu e o que é necessário ser retomado.

Diagnóstica, em todos os momentos, avaliando sempre o progresso alcançado.

	- Através dos trabalhos diários feitos em sala de aula.
EH	<ul style="list-style-type: none"> - Eu observo suas atividades quando estão sendo feitas e chamo o aluno para ler novamente e arrumar. - Todos os progressos, atividades e até diálogos de cada aluno, dentro de suas individualidades. - Avalio no aluno o seu desempenho quanto à capacidade de construir totalmente ou em partes o que foi trabalhado. Nunca exijo do meu aluno 100%. Entendo que a aprendizagem depende do interesse e do esforço de ambas as partes. - Uma avaliação diária, contínua de todas as atividades que o aluno faz em sala e mesmo fora dela.
EI	- A avaliação é diária, depois de algum tempo de convívio você se torna capaz de distinguir o progresso de um aluno, por menor que ele seja, caso não se perceba isto, procura-se ajuda. As crianças todos os dias criam algum texto, mesmo que seja só uma palavra.
EJ	- A avaliação é contínua, diária, ou seja, o progresso do aluno é observado contentemente.
EK	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação é contínua e cumulativa. - Avaliação se faz de forma contínua e diária. - Observando o desempenho dos alunos na execução das atividades, o seu desenvolvimento e apropriação de conhecimento no dia-a-dia. - Observando diariamente o desempenho dos alunos e registrando as evoluções e/ou dificuldades por escrito, levando em conta cada detalhe. - Através da observação.
EL	<ul style="list-style-type: none"> - Avalia-se a participação, o interesse, respeitando os seus limites de aprendizagem. - Observando se eles correspondem aos meus objetivos, se demonstram interesse quando apresento as atividades, se progredem, aprendendo aquilo que é necessário a eles. - É uma avaliação contínua através do que ele apresenta no dia-a-dia. - Através de exercícios escritos, oralmente. - A partir das produções escritas.
EM	<ul style="list-style-type: none"> - É um processo que se permeia entre o aluno e o docente. No qual possibilita ver com está o processo ensino-aprendizagem, e o que pode ser feito e revisto. - Avalio meus alunos através das suas produções sejam elas em forma de textos, desenhos, pinturas, murais, maquetes, construção de jogos, etc. - De acordo com critérios estabelecidos por nós da escola e os meus próprios no dia-a-dia de sala de aula. - A avaliação deve ser um processo de análise do desenvolvimento geral dos alunos.

Evidencia-se através da pesquisa realizada, que a avaliação assume um papel relevante no processo ensino-aprendizagem.

É imprescindível considerar o ponto de partida do aluno, acompanhar seus avanços e verificar os motivos pelos quais, não se apropriou de determinados conteúdos, retomando os mesmos através de outros encaminhamentos (metodologia).

O professor precisa estar atento ao desempenho dos alunos, na execução das diferentes atividades, tais como produção de texto, leitura, interpretação entre outras.

Portanto a avaliação deve ser diagnóstica, contínua e cumulativa como nos afirma o Currículo Básico “ compreender a relação entre ensino e aprendizagem, ou seja, que o conhecimento já adquirido pelo aluno será sempre base referencial para a aquisição de novos conhecimentos. Nesse sentido, o procedimento do professor deveria ser redirecionado em função dos conhecimentos já apropriados e dos que o aluno necessita para avançar. Tal entendimento pressupõe uma avaliação diagnóstica, portanto contínua, permanente e cumulativa, quando se avalia o processo de apropriação e não, apenas, um suposto produto final”. (1997, Currículo Básico, p.58).

16. ENTENDIMENTO DA PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA.

Escola	Descrição em linhas gerais da proposta de alfabetização.
EA	<ul style="list-style-type: none"> - Função social da escrita; produção de textos; leitura e interpretação de diferentes tipos de textos. - A gramática e a escrita são trabalhadas a partir de textos. - Trabalhar a função social da escrita através de textos significativos. Leitura, produção e interpretação de diferentes tipos de textos. - Usar textos: informativos, poéticos, outros tipos de textos, ler com os alunos, comentar, trabalhar o que for possível sobre o assunto do texto, retirar palavras do texto, por fim trabalhar as letras. - A proposta esta embasada na teoria Vygotskiana, o trabalho com a alfabetização parte de um contexto significativo (que é o texto) leitura, e análise lingüística de vários textos sobre o assunto e produção sobre o assunto. - É o trabalho da alfabetização baseado em textos significativos para as crianças. - Parte de textos, então trabalha a parte de gramática, ortografia e escrita. - Não conheço ainda profundamente a proposta da Prefeitura, pois trabalha há muito pouco tempo.
EB	-
EC	<ul style="list-style-type: none"> - Que se use diferentes textos: quadrinhos, músicas, charadas, informativo (que tenha sentido para o aluno). Mais tarde que ele seja capaz de analisar textos mais longos. Nas etapas iniciais é usado encartes de supermercados, rótulos ... - Para descrever esta situação devo conhecer mais sobre este assunto que ainda, acho um pouco confuso. - A proposta baseia-se no sócio-interacionismo, enfatizando a função social da

	<p>escrita em nossa realidade, para que tenha significado real do aluno.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A proposta da S.M.E., baseia-se numa perspectiva histórico-social, tem-se como objetivo de estudo de texto e nele trabalhar a função social da escrita.
ED	<ul style="list-style-type: none"> - A atual propostas pedagógica implantada pela S.M.E. são os ciclos de aprendizagem, onde não há retenção e a avaliação leva em consideração tudo o que o aluno faz, pois nesta proposta valoriza-se os mínimos avanços que o aluno apresenta. Ainda tendo em vista os conhecimentos da pedagogia histórico-crítica. - A proposta consiste em construir a escrita a partir de textos significativos e materiais escritos que fazem parte do cotidiano da criança (rótulos, nomes de supermercados, etc.). A partir disso, desenvolvem-se relações, entre os sons e as palavras que a criança já conhece. O ponto de partida é o nome dos alunos, pois não pode existir palavra mais significativa do que esta. - O texto como núcleo do trabalho, partindo-se para as letras e sílabas chegando a um conjunto mais amplo, de elementos da língua. - A proposta é que se faça uma avaliação contínua e cumulativa, onde o aluno seja analisando dentro de tudo, através de suas vivências, experiências e esforço. Dessa forma pode-se ver o seu progresso individual não só em questões (formais) das disciplinas como em seu convívio social, sua participação ativa, o interesse, a autonomia, etc. - Infelizmente a proposta atual dentro da ciclagem é de não haver repetência. O aluno irá p/ a série seguinte onde tentará suprir suas dificuldades anteriores. Só isto está provocando uma aprovação quantitativa e não qualitativa, Quantos alunos de 5ª série, classe especial estão sem saber ler e interpretar. - Que se trabalhe a partir de textos explorando-os oralmente, destacando palavras na qual servirá para desenvolver atividades, trabalhar com bastante material concreto, permitir e estimular a participação dos alunos, trabalhos em grupos, diversificar o material utilizado ou seja, utilizar-se de tudo que possa garantir a aprendizagem do aluno. - Usar textos significativos(nome do aluno, rótulos, nomes de revistas conhecidas, supermercados, ...). O aluno será avaliado a todo o momento (leitura escrita) e pelo seu empenho, companheirismo (social). A preocupação é que muitos profissionais não sabem com certeza se esse é o melhor caminho, diante de tantos alunos que chegam na 5ª série e não dão significado aos textos que lêem ou escrevem. - A nova proposta de alfabetização da S.M.E. são os ciclos, onde não há retenção nas séries iniciais prolongando o processo de alfabetização, pois valoriza-se o mínimo de experiência que o aluno apresenta. Ainda tendo em vista, os conhecimentos da pedagogia histórico-crítica.
EF	<ul style="list-style-type: none"> - Partindo que a criança vive e de suas experiências, mostrar as diferentes formas de comunicar-se e de acordo com as condições de cada criança ir fixando como se fazem os registros que ela quer. - Proposta sócio interacionista. - Proposta sócio interacionista.
EG	<ul style="list-style-type: none"> - A partir de todos os tipos de textos: quadrinhas, adivinhas, músicas, informativos, de forma significativo e interessante para a criança. - Para a S.M.E. o aluno tem 4 anos ou seja, 4 etapas para ser alfabetizado.

	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta-se um texto ou situações de desafio; trava-línguas, poesias, informações, receitas,... que estejam no cotidiano da criança. A partir daí, são retiradas palavras chaves e trabalhadas as letras, sílabas, análise do interior da palavra; rimas; troca de letras para formação de novas palavras. Todo esse trabalho é realizado juntamente, com as crianças, passo a passo e com auxílio do alfabeto móvel. - Trabalhamos o texto. Textos significativos impressos ou o próprio texto do aluno, após uma rescrita. O texto é trabalhado através das práticas de produção, leitura e análise linguística de forma constante e simultânea.
EH	<ul style="list-style-type: none"> - Nossa proposta se baseia nos princípios que norteiam a pedagogia histórico-crítica, com visão-interacionista. - É a proposta do ciclo básico, a qual será a de colocar o aluno como um ser capaz e, que ao chegar na escola, traz consigo um grande conhecimento. O aluno não será avaliado com notas, mas diariamente e retomada a prática de ensino quando necessário. - Levar os alunos a tomar conhecimento da leitura e escrita à partir de textos, rótulos e tudo o que os cerca. - É uma proposta que trabalhamos sem a nota e o Prof.º avalia tudo e volta a ensinar se o aluno não aprendeu.
EI	<ul style="list-style-type: none"> - a proposta da Prefeitura é sócio interacionista, prioriza os conhecimentos que o aluno já possui, interagindo no meio escolar e também com os colegas.
EJ	<ul style="list-style-type: none"> - O currículo básico da P.M.C. parte do princípio de que o texto deve ser o ponto de partida para levar à cabo o processo de alfabetização.
EK	<ul style="list-style-type: none"> - Na P.M.C. trabalhamos com textos, abordando toda as letras do alfabeto, realizando cada produção do aluno. - Escola organizada em ciclo de aprendizagem de acordo, com o currículo básico. - É a proposta baseada principalmente em Vigotsky.
EL	<ul style="list-style-type: none"> - O Prof.º deve ser o problematizador e mediador de todo o processo da construção do conhecimento. - Em que a criança aprenda ler e escrever, fazer cálculos; e entender o que realmente está fazendo. Preparar para a vida, ser crítica e responsável. - A partir do interesse e conhecimento da criança, através de pequenos textos, usando também símbolos usuais, logotipos, logomarcas, o nome ... - É necessário compreender a função social da escola, proporcionando a compreensão da realidade x relações na sociedade que o homem produz e cria com intencionalidade. Os instrumentos e técnicas de produção para operar no mundo. Função da escola – função da sociedade, compreensão da realidade. - Ler é um processo de descoberta, de pesquisa, é reflexão. Quem lê realmente de primeiro decifrar a escrita (possuir bom vocabulário), entender a linguagem encontrada, decodificar o texto, refletir e formar o próprio conhecimento e opinião do que leu. A escrita é uma realidade do mundo em que vivemos. Qualquer pessoa percebe isso, e a partir daí estabelece relações e observa como a escrita é utilizada, porque pretende conhece-la um pouco mais. Elabora várias interpretações até chegar a decifrar a escrita,

	aprende com suas tentativas e aos poucos constrói o seu conhecimento.
EM	<ul style="list-style-type: none"> - sócio – interacionista. - Através de textos. - A psicogênese da leitura e da escrita deve ser analisada e melhor compreendida sob uma visão interacionista desde que seja associada a outros aspectos linguísticos, político-sociais e filosóficos.

A análise desta tabela revela que os professores pesquisadores dominam os pressupostos teóricos da Proposta de Alfabetização para a Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Percebe-se que embora os professores usem nomenclaturas diferentes para referir-se à proposta como “sóciointeracionista” e “ciclos de aprendizagem”, verifica-se que os mesmos entendem os eixos básicos de encaminhamento do trabalho pedagógico para a aquisição da língua escrita.

17. DESCRIÇÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO.

Escola	Em linhas gerais, descrição do processo desenvolvido em sala de aula, em classe de alfabetização.
EA	<ul style="list-style-type: none"> - Partir de textos, então trabalha toda a parte de gramática, ortografia e escrita. - Procuo desenvolver um prática dinâmica, variada, contextualizada com o cotidiano da criança. - Trabalho com projetos ex: O carnaval, início com um texto informativo sobre o assunto, sempre seguido de leitura, interpretação na oralidade, puxando (resgatando) o que o aluno sabe sobre o assunto em um bate-papo legal, análise linguística, um texto lúdico (musical, rima, poético, parlenda, (receita) aqui no caso modelo de máscara com instruções de como montar. - Aproveitando todo o conhecimento que o aluno traz de casa, entendendo ou tentando entender cada aluno, pois cada um é diferente do outro. - Atividades diversificadas e significativas que levam o aluno a entender o processo da escrita. - Desenvolva um processo contínuo que leva em consideração o domínio que o aluno traz da leitura e da escrita. - Atividades diversificadas e significativas, para que o aluno torne-se alfabetizado e crítico.
EB	

EC	<ul style="list-style-type: none"> - trabalho partindo de palavras contextualizadas que originam-se de temas e materiais de interesse dos alunos; trabalho com alfabeto, troca de letras rimas, substituições de palavras, textos coletivos e individuais, rescrito e reestruturação. - Produções de texto individuais e coletivas são constantes, assim como reestruturação coletivas fazem parte do processo, o aluno tem que vivenciar sua linguagem, e sentir a necessidade de utilizá-la. - Através de diversos tipos de textos, partir de sua compreensão para depois retirar questões gramaticais e ortográficas. Procuo um assunto que seja interessante para o aluno, para trabalhar as formas de escrita, utilizo a literatura, fantoche, dramatizações.
ED	<ul style="list-style-type: none"> - Parte-se do texto escrito por autores e textos produzidos pelos alunos, também trabalhando palavra e letra. Este trabalho é auxiliado pela co-regente, enfocado o conhecimento trazido pela criança. - Procuo selecionar diversos tipos de textos (informativo, poético, narrativo, ...). Lemos coletivamente e individualmente estudamos o significado do texto e sua aplicação... Fazemos o estudo da palavra (análise lingüística) fazemos produção coletiva e ou individual que também é usado para leitura, análise lingüística, ... - Parte da experiência dos alunos, relaciona com conteúdos a serem trabalhados, exploro oralmente através de leitura apontados, coletivas, manuseio freqüente de materiais concretos como o alfabeto móvel, incentivo, atividades de recortes, colagens, brincadeiras, músicas, dramatizações tudo que possa chamar a atenção da criança para a aprendizagem da leitura e escrita. - Muita leitura de textos, atividades relacionadas da análise lingüística, interpretação, etc. - O processo pedagógico na minha turma é realizado com diversificação de materiais, atividades. Usufruo de tudo aquilo que vejo que possa colaborar no processo de ensino aprendizagem. - O texto como núcleo do trabalho, partindo-se para as letras e sílabas chegando a um conjunto mais amplo de elementos da língua. - Início o trabalho com um texto (informativo, poético, narrativo, música, quadrilha, fazemos leitura apontada e coletiva. Em seguida destacamos alguma palavra no texto, montamos com o alfabeto móvel, discutimos o som inicial as sílabas (que som tem) as letras que compõem a palavra, novas palavras na palavra, palavras com o som inicial, etc. - Parte-se de diversos tipos de textos e produzidos pelos alunos, também evidenciando palavra e letra. Este trabalho enfoca o que os alunos já trazem consigo; também é auxiliado pela co-regente.
EF	<ul style="list-style-type: none"> - Tendo o texto como ponto de partida. - Tem o texto como ponto de partida. - Procuo partir do meio que a criança vive e de suas experiências, mostrar as diferentes formas de comunicar-se, ciente das dificuldades, procuro propiciar situações para retomar dificuldades.
EG	<ul style="list-style-type: none"> - A principio eu escolho um tema que seja do interesse da turma. Início com uma poesia ou uma quadrinha; após leitura e análise lingüística, parto para o

	<p>texto informativo. Costumo usar mais de dois textos, os quais trazem muitas informações acerca do tema; faço novamente análise linguística e depois peço a produção de texto. Deixo bem claro para o meu aluno que tipo de texto eu quero na produção, no caso, o texto informativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho muito com a visualização do texto, palavra, destacando-se as sílabas trabalhadas, músicas e brincadeiras que reforcem esta atividade. Porém a sistematização da família silábica faz-se necessária. Uso a proposta da Prefeitura também. Acredito neste trabalho. - Aproveito todas as experiências que a criança traz do seu dia-a-dia.
EH	<ul style="list-style-type: none"> - trabalho com alfabeto móvel e com muitos joguinhos de memorização. - Levo os alunos a perceberem a importância de aprender e partilhar do que existe (escrito) perto deles e de textos interessantes para eles. - Partilhar dos sinais, gestos e desenhos para representar uma mensagem. Em seguida, apresento as letras para representar a fala, leio muito para que os mesmos sirvam de interesse pela leitura. Trabalho com o concreto (alfabeto móvel, palitos, sucatas,...). - Tento criar um ambiente de forma que todos fiquem integrados de preferência trabalho sempre em grupos tendo sempre como cerne do trabalho o texto.
EI	<ul style="list-style-type: none"> - Procuramos colocar a criança como centro do processo apenas facilitando situações para que aconteça o entendimento. Todas as atividades giram sobre assuntos de interesse das crianças.
EJ	
EK	<ul style="list-style-type: none"> - Primeiro trabalho o nome texto informativo, rótulo e textos lúdicos. - O trabalho no dia-a-dia, acumulado com as experiências trazidas pelos alunos. - Trabalho com todas as letras do alfabeto, partindo, primeiramente do nome das crianças e a seguir, usando diferentes tipos de textos.
EL	<ul style="list-style-type: none"> - Início com o nome da criança, a composição das letras, comparação com as dos colegas, utilizando alfabeto móvel, recorte de revistas, figuras. - O texto significativo de acordo com a realidade do aluno. - A partir do interesse e conhecimento da criança, através de pequenos textos, usando também símbolos usuais, logotipos, logomarcas, o nome ... - Através de tentativas e erros, correções grupais, textos coletivos, correção coletiva, interação com a mídia, através da música, exercícios direcionados, escrita e reescrita. - Atividades significativas envolvendo a moralidade, leitura e a escrita.
EM	<ul style="list-style-type: none"> - partimos da realidade do aluno das necessidades, das suas expectativas; de um contexto para as suas particularidades textos → palavras → ... - uma das práticas que tenho adotado na sala de aula é utilização do lúdico na construção do conhecimento, uma vez que as crianças nessa faixa etária necessitam do jogo e da brincadeira no seu processo de desenvolvimento físico, intelectual e social. - a mesma da P.M.C. - experiências relatadas pelos alunos, conversação, leitura, pesquisas, ...

A pesquisa revela que através da seleção de diversos tipos de textos (informativos, poéticos, narrativos...), pode-se a partir do mesmo para trabalhar a gramática, ortografia, escrita através de textos coletivos, individuais, com reescrita e reestruturação dos mesmos com exploração através de leituras coletivas e individuais.

O manuseio de diversos materiais concretos como (alfabeto móvel, joguinhos de letras, palavras, dominó) tem contribuído e servido de incentivo, onde através de atividades lúdicas as crianças despertam atenção na aprendizagem da leitura e da escrita.

18. DOMÍNIO DA METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO.

Escolas	1- Como chegou ao domínio de como alfabetizar.
EA	<ul style="list-style-type: none"> - Através de muito estudo e da prática pedagógica. - A alfabetização é uma constante busca, é um processo que vai se desenvolvendo no dia-a-dia. - Tenho pouca experiência como alfabetizadora. - Com os alunos, lendo e escrevendo e desenvolvendo diferentes práticas pedagógicas. - Não existe receita, pois cada ano são novas crianças, nada é igual ao que já foi, o que sinto é que a criança tem que se engajar, ter vontade e estar motivada para aprender. Pois umas crianças através da percepção, outros através da audição, e outros tem que perceber, tocar, sentir para se despertar. - Isso só se consegue com a prática diária e a superação das dificuldades encontradas com cada aluno. - Ainda não cheguei a tal domínio, pois alfabetizar é uma constante busca.
EB	- Estudando, pesquisando sempre.
EC	<ul style="list-style-type: none"> - Discutindo com outros colegas da área e outros membros da equipe pedagógica. - Creio que ainda não tenho o domínio da alfabetização. - Através da prática. - Somente através da prática, muito que aprendi foi através dos alunos e troca com colegas que tem anos de alfabetização.

ED	<ul style="list-style-type: none"> - Acredito que ainda não domínio o ato de alfabetizar, pois a alfabetização está em, constante processo de mudança e aprimoramento. Assim alfabetizar também é aprender mais, principalmente na hora de ensinar. - Acredito que ainda não tenho esse domínio. Estou aprendendo todos os dias e acredito que sempre há coisas novas para serem aprendidas. - Este é o meu primeiro ano na 1ª série, então estou em processo de aprendizagem a respeito disto, mas tenho apoio da equipe pedagógica em tudo que faço. - “ao domínio” não é a palavra correta pois quem trabalha com educação sabe que a cada dia surgem coisas novas (tanto dificuldades como idéias e propostas inovadoras ou ainda a reciclagem de coisas antigas). - Através da prática em sala de aula e de leituras de textos de alfabetização. - Eu não tenho domínio de alfabetização, a cada ano que alfabetizo melhora meu trabalho, descubro coisas novas que auxiliam o desenvolvimento das crianças, mas tudo que consegui foi com muito esforço, trabalho, dedicação e vontade de ensinar. - Não me considero perfeito como alfabetizadora, mas me esforço para merecer a grande responsabilidade que tenho; através de leitura troca de experiências, observação do resultado do meu trabalho e humildade para aceitar sugestões e mudar se preciso. - Estamos sempre em renovação, é difícil dizer que temos um domínio de como alfabetizar, pois a alfabetização está em constante processo de mudança.
EF	<ul style="list-style-type: none"> - Não considero que domino, acho que tenho muito que aprender. - Através de constantes reflexões, experimentos e mudanças. - Através de reflexão, diversas experiências e mudanças.
EG	<ul style="list-style-type: none"> - Para alfabetizar temos que sempre estar aprendendo e inovando. - Acredito que não exista “domínio” no alfabetizar e necessário sempre fazer reciclagem acompanhando a evolução, a força da mídia, as novas tendências e processos alternativos. - Apenas usando todas as formas possíveis, todos os exemplos que observo, porque tudo o que a criança traz consigo e nós podemos aproveitar com certeza terá resultado satisfatório. - Não cheguei. - Não sei se domino o processo de alfabetização, sei que faço tentativas e até agora percebo grandes progressos- bons resultados. - Eu aprendi o que sei em cursos pela própria Secretaria. Nunca usei outra metodologia, mas já li bastante sobre elas e acredito, hoje, que a proposta da S.M.E. seja a mais apropriada, desde que bem trabalhada.
EH	<ul style="list-style-type: none"> - Através de cursos e assessoramento, mas principalmente através da prática. - Destacando a palavra dentro do texto (ou o próprio nome do aluno) e mostrando a ele as partes que são formadas, digo, que formam os sons dentro da palavra trabalhada. - Através da experiência, acerto x erro.
EI	<ul style="list-style-type: none"> - Observando o trabalho de outras professoras alfabetizadoras, trocando muitas idéias e principalmente lendo muito e atuando com as crianças.
EJ	
EK	<ul style="list-style-type: none"> - Não cheguei; estamos sempre aprendendo. - A experiência através da prática no dia-a-dia em sala de aula e os cursos de capacitação.

	<ul style="list-style-type: none"> - Não partindo do docente, mas dando vez e voz para que cada criança enriqueça com suas experiências. - Através dos assessoramentos e orientações da (ALFA) e coordenação pedagógica.
EL	<ul style="list-style-type: none"> - Experiência, leitura, tentativas, erros e acertos. - Através de muitos anos de estudo e prática. - Somente quando você já está dentro de uma sala de alfabetização, com os próprios alunos, suas necessidades sócio-culturais, etc. pois na teoria é uma coisa e na prática é outra. - Através de cursos de troca de experiências, auxílio de pedagogas.
EM	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisando e estudando continuamente. - Participando de assessoramentos, cursos, palestras, atuando, experimentando, conversando pesquisando. - Através de muita leitura, pesquisa, experiências. O que vem ajudando e contribuindo para essas pesquisas se efetivem e o projeto fazendo escola. - Domínio completo ninguém tem, apenas conhecimento.

Muitas professoras alfabetizadoras acreditam que ainda não tem o “domínio” sobre alfabetização, pois afirmam que a cada dia surgem coisas novas, a alfabetização está em constante processo de mudança. O que tem auxiliado este processo são as trocas de experiências entre outros profissionais na área, através de experiências com “acertos x erros”, por isso não existe receitas prontas, pois a cada ano que passa através da prática há superação das dificuldades encontradas durante o processo ensino –aprendizagem.

19. NA EXPERIÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO, ADOÇÃO DE DIFERENTES PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Escola	Em sua experiência em alfabetização, houve adoção de diferentes práticas pedagógicas.	Comentários
EA	- Sim.	- Os alunos de escolas integrais ex: fazem atividades diferenciadas, criativas e que prendam a atenção. Para isso os textos lúdicos e os trabalhos em equipe onde eles trocam experiências são excelentes.
	- Sim.	- Através de textos lúdicos diferentes do convencionais.
	- Ainda não tive tempo hábil para adotar diferentes práticas pedagógicas.	
	- Sim, sempre busquei entender como a criança aprende e a teoria que mais me contentei foi a de Vygotsky, sobre o desenvolvimento da aprendizagem, em sala de aula, apesar de achar também que a criança ao fazer suas tentativas de escrita passa pelas fazes de Emília Ferreiro até se alfabetizar.	- As práticas pedagógicas anteriores faziam com que as crianças caminhassem juntas e com o freio de mão puxado. A proposta da prefeitura é expansiva faz as crianças andarem com suas pernas, mais críticas e enfatiza várias leituras e entendimentos dos diferentes textos.
	- Jogos didáticos, leitura, troca de idéias, música, etc.	- Novas atividades sempre surtem novos resultados.
	- Sim, dependendo da característica da turma.	
	- Sim.	- Textos lúdicos e atividades diferenciadas que prendem atenção dos alunos.
	- Sim.	- Utilizei diferentes métodos de alfabetização conforme o que era exigido pela escola.
EB	- Não tenho experiência o suficiente, acredito que sim.	
EC	- Sim, dependendo das características de cada turma e até de cada criança, é que vejo a necessidade de inovar as práticas pedagógicas.	
	- Não.	

	- Até então trabalhei através de tema gerador e com auxílio de diversos tipos de textos.	
	- Inclusive o silábico.	
ED	- Somente o que aprendi na S.M.E	
	- Tudo o que vejo de novo e que acho interessante, procuro analisar e se viável utilizar. Não acho que existam métodos prontos, pois trabalhamos com indivíduos diferentes e o que serve para um, pode não ser bom para outro.	- Acho, que precisamos, apesar das dificuldades, monetárias, estarmos sempre lendo, pesquisando, trocando idéias, estarmos abertas a mudar se necessário; pois temos uma grande responsabilidade. - Dar qualidade para a educação em nosso país., pois só assim acabaremos com a miséria aflorada no Brasil.
	- Com certeza.	- A cada ano que passa, novas idéias surgem, trocas de experiências fazem com que se mude a prática de sala de aula, ou melhor, tentativas para suprir a necessidade do aluno, isto é, tentativas de levá-lo a leitura e a escrita.
	- Sim. Desde as da nova proposta de alfabetização até as tradicionais.	- Atualmente trabalho pela nova proposta (dando ênfase à textos e análise lingüística). Não significando o abandono por completo da metodologia tradicionalista, que também tem alguns aspectos que considero válidos.
	- Com certeza, aproveito tudo que seja em benefício do aluno.	- Se o meu aluno não consegue “gravar” o alfabeto, eu posso trabalhar com a memorização automática do mesmo como também possibilitar esse entendimento através de música, poesia, jogos e outras materiais (ou ainda posso fazer tudo isso vinculado).
	- Aos poucos estou adotando.	

	-Desde o início, trabalho dentro da proposta da Prefeitura.	- Ainda vejo muitas prof. Trabalhando de maneira tradicional. Realmente é tentador, pois parece apresentar resultados imediatos, mas quando encontramos essas crianças na 2ª série, vemos que sua leitura e principalmente, sua escrita são “pobres”, sem criatividade, pois nunca aprenderam a ver o texto com um todo, estão acostumados às cartilha. Por isso acredito que posso conseguir um resultado melhor.
	- Apenas o que aprendi na S.M.E.	
EF	- Sim.	- As práticas pedagógicas precisam serem revistas sempre.
	- Sim.	- É muito importante a revisão constante das práticas pedagógicas.
	- Claro, afinal o que importa é que a criança aprenda cada dia mais e para isso devemos oferecer uma gama de alternativas.	
EG	- Não.	
	- Tenho pouca experiência ainda.	
	- No pouco tempo em que atuo, sim.	- Procurei várias formas de mostrar as crianças, como são os textos, de onde Vem.
	- Sim.	- No início, onde eu morava, usava-se o método de silabação, e agora é um pouco diferente.
	- Sim, vários.	- Meu magistério foi a base de Erasmo Pilotto. Os primeiros anos a prática da escola era tradicional. Depois fui fazendo assessoramentos, cursos, oficinas, etc... e fui aplicando novas tendências até me adaptar a uma mas, sem descartar o que foi valido em outras.
	- Sim. De acordo com a dificuldade de cada criança é preciso utilizar diferentes práticas.	- Somente uma prática pedagógica, muitas vezes não atinge todas as crianças, daí a necessidade de inovar.
	- Sim.	

- Várias.	- Cada turma é diferente e nas turmas, cada aluno é diferente, em suas capacidades, interesses e necessidades. O professor deve perceber estas diferenças e trabalhar com as individualidades.
- Sim. Não existe uma prática única, aquilo que serve para um aluno entender e assimilar, não leva o outro à aprendizagem.	- Por isso, a prof ^a . Precisa experimentar vários tipos de prática para obter os melhores resultados.
- Sim.	- Já trabalhei datas de aniversário e após fizemos bolo na sala com alunos. - Já fizemos, minimercado usando dinheiro simbólico de papel com objetivo de trabalhar cédulas, etc... - Fizemos também algumas experiências científicas na sala e outras...
- Não, quando comecei a atuar na Prefeitura já estavam acontecendo as novas propostas de trabalho, como eu não conhecia a fundo as outras práticas, já iniciei dentro da proposta.	- É claro que de lá até hoje aconteceram mudanças na minha prática, pois sempre procuro me aperfeiçoar.
- Sim.	- Tradicional, tecnicista e a atual da S.M.E. sócio-interacionista.
- Diferentes técnicas de experiências, alfabeto móvel, silabação, material concreto, vídeo, rádio, histórias contadas pelo alunos e Prof ^a .	
- Método misto.	
- Sim, no início, trabalhei com o “método da abelha” (na pré-escola).	- Com esse método, parece que as crianças assimilam as letras mais rapidamente, mas, geralmente as produções de textos são “pobres”.
- Sim, de acordo com a necessidade do aluno.	- O que realmente é importante são os conhecimentos de cada um, referentes a sua cultura e construídos através de suas experiências. A descoberta é o desafio de cada ser humano, como ser racional.

	- Sim, pois no início queria trabalhar somente os conteúdos com exercícios, sem sair muito de convencional, depois descobri que os alunos precisam de motivações diferenciadas.	- , Foi ai que comecei a utilizar jogos; ao meu ver ajuda muito no desenvolvimento do raciocínio da criança , exemplo: jogos de bingo (letras, palavras, números, etc.) jogo da memória, stop, dominó etc.
	- sim, já trabalhei com o tradicional, construtivismo e sócio-construtivismo (em escolas diferentes).	
	- sim.	- com o passar dos tempos a educação evoluiu e nós evoluímos também usando métodos novos que foram aparecendo.
	- Sim.	
EM	- Sim.	- Percebemos que a prática pedagógica varia de acordo com a realidade social, política, econômica, cultural que atuamos.
	- Sim.	- Como já falei (experiências).
	- Sim.	- É importante tentar pesquisar e se atualizar de modo a buscar melhores maneiras para alfabetizar.
	- Sim, acredito que a cada ano, mês e dia o indivíduo deve procurar mudar. Tenho feito isso estudando muito para melhorar meu trabalho.	- Os erros que cometi me servem com experiências e me ajudam a perceber as faltas que devem ser corrigidas os erros.

Em seus depoimentos as professoras alfabetizadoras em grande maioria, utilizaram diferentes práticas pedagógicas em suas experiências em alfabetização, muitas vezes, dependendo da característica da turma e da necessidade de cada aluno.

Muitas vezes trabalhando com “temas geradores” ou diferentes métodos como Erasmo Pilotto, Silábico, Misto (Método da Abelhinha), desde as mais novas propostas de

alfabetização até as mais tradicionais, utilizando diversas concepções de educação desde tradicionais, escola nova e tecnicista, sempre tendo em mente a grande responsabilidade, enquanto educadores a de; “dar qualidade para a educação em nosso país, pois só assim acabaremos com a miséria aflorada no Brasil”, em todos os sentidos social, moral, intelectual, cumprindo o nosso papel de transmissão do conhecimento historicamente elaborado para a melhoria da qualidade de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa realizado junto aos professores possibilitou um conhecimento mais aprofundado sobre as diferentes propostas de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, desde os anos de 1988 até 1997. Bem como conhecer numa pesquisa por amostragem como os professores alfabetizadores conhecem os pressupostos teórico-práticos do processo de aquisição de língua escrita e de que forma desenvolvem este trabalho na sua prática pedagógica.

Pudemos traçar um perfil dos professores que atuam em turmas de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, nos aspectos relativos a faixa etária, estado civil, número de filhos, formação dos professores em ensino médio, graduação, qual o curso realizado, e em que instituição, especialização com pós-graduação, pós-graduação mestrado, doutorado.

Quanto a atuação profissional, tempo de trabalho na Prefeitura Municipal de Curitiba, turno de trabalho, renda média mensal, percentual que o salário representa na renda familiar, acesso a bens culturais, atualização profissional, tempo de trabalho em alfabetização, conhecimento da proposta de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, participação de capacitação à distância, concepção de alfabetização, definição de aluno alfabetizado, avaliação, entendimento da proposta de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, descrição do processo pedagógico desenvolvido na classe de alfabetização, domínio da metodologia da alfabetização e adoção de diferentes práticas pedagógicas na experiência em alfabetização.

E podemos concluir através dos dados levantados que os professores são jovens concentrando-se nas faixas etária de 21 a 31 anos, que a maior partes dessas professoras são casadas ficando próximo o percentual de professoras solteiras, e a média de 1,6 filhos por professoras, casadas, separadas e divorciadas, nenhum dos pesquisados foi do sexo masculino.

Observa-se que 70,37% possuem o curso de graduação, 24,07% ainda não tiveram oportunidade de fazê-lo e 5,56% estão cursando. A maior parte dos professores possuem o curso de Pedagogia.

Quanto a Instituição 31,48% dos professores alfabetizadores fizeram o seu curso de graduação na Universidade Federal do Paraná, 33,34% em outras Instituições privadas.

Dos professores alfabetizadores 72,22% não possuem o curso de pós-graduação em nível de especialização, 3,7% estão ainda cursando especialização e 24,07% já concluíram o curso de pós-graduação de especialização. Sendo que o curso mais procurado é o de Educação Infantil, não havendo nenhum mestre ou doutor.

Quanto a atuação profissional, observa-se que grande parte dos professores alfabetizadores possuem um padrão na Prefeitura Municipal de Curitiba e em outro período complementa a sua carga horária com RIT (Regime Integral de Trabalho) e os demais possuem dois padrões.

Em relação ao tempo de trabalho das professoras pesquisadas da Prefeitura Municipal de Curitiba, a maior percentagem compreende de dois a doze anos de atividade profissional, existindo em menor percentual (16,67%) com profissionais em início de carreira de um mês a um ano de trabalho.

A maioria das professoras alfabetizadoras (83,33%) concentram seu turno de trabalho no período da tarde, e no período da manhã também apresentam um número significativo (79,62%) e algumas estendem o seu turno de trabalho também no período noturno (3,70%), ocasionando muitas vezes falta de tempo para pesquisas e até no preparo de materiais didáticos utilizados em sua prática pedagógica.

Em relação ao acesso a bens culturais, uma grande parte tem condições de comprar livros didáticos para realização de seu trabalho (25,9%), (11,1%) não tem condições de comprar materiais pedagógicos somente adquirir o que é realmente necessário e barato, das professoras pesquisadas (22,2%) tem condições de frequentar cursos de extensão ou especialização, outras (20,3%) por não terem condições de comprar outros materiais e tem procurado fazer empréstimos de livros, revistas, textos para leitura.

Das professoras alfabetizadoras pesquisadas (81,48%) lêem frequentemente questões sobre alfabetização, muitas vezes através de empréstimos de livros, revistas especializadas e jornais. Utilizam as permanências onde muitas escolas tem organizado com a Equipe Pedagógica um tempo para leitura, discussão e esclarecimentos quanto a questões pedagógicas, através de cursos e Semanas Pedagógicas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Quanto ao tempo para realização de pesquisas, (62,96%) das professoras entrevistadas não responderam a esta questão, (27,78%) possuem tempo para realização de pesquisas e (9,26%) não possuem tempo para pesquisar.

Com relação ao tempo de experiência em alfabetização, a maior parte das professoras entrevistadas possuem de um a três anos de experiência nesta área, algumas apontam em seus depoimentos que iniciaram por “acidente”, “acaso”, “forçada”, provavelmente no início de carreira as primeiras séries é que muitas vezes sobram ou até mesmo por necessidade da própria escola, mas com o passar dos anos muitas atuam nas séries iniciais por “opção”, pelo “desafio” de verificar os resultados obtidos no final do ano.

A maioria das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba participaram de cursos de alfabetização, assessoramentos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, os quais segundo alguns professores “foram bons, bem elaborados, com conteúdo”, através de palestras e estudos, possibilitando a troca de experiência com outros profissionais da área, auxiliando assim no processo de alfabetização, porém algumas reclamações foram feitas, que após alguns encontros “torna-se repetitivo, sem renovação, sem novidades”.

Algumas professoras tomaram conhecimento da proposta de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação através da leitura do Currículo Básico, participando de encontros no LEA (Laboratório de Ensino-Aprendizagem), com pedagogas da Secretaria ou pedagogas da própria escola.

A metade das professoras alfabetizadoras participaram de capacitação de alfabetização à distância, de acordo com depoimentos desses professores “a fundamentação teórica ofertada neste material é muito boa, muito bem elaborado, material de excelente qualidade”, o que tem contribuído para solucionar dificuldades e problemas surgidos em sala de aula, e muitos ainda hoje procuram auxílio neste material.

Percebe-se através dos vários depoimentos prestados, que a concepção de alfabetização é concebida como um processo dinâmico de apropriação da linguagem oral e escrita.

Segundo os pesquisados a função social da escrita deverá ser compreendida pelo aluno, levando-o a refletir sobre a importância e utilidade da mesma em seu cotidiano. Dar subsídios ao aluno para expressar suas idéias, produzir textos, ter acesso diferentes gêneros discursivos, tornando-se um cidadão crítico.

O entendimento de aluno alfabetizado de acordo com os diversos depoimentos, é aquele que consegue fazer relações das diversas situações entre oralidade/escrita, é dominar a linguagem e entender a escrita e leitura como necessidade e função social, sendo assim

aquele que lê com fluência, compreensão e entendimento do que leu, se expressa com clareza e objetividade na oralidade, produz textos com coesão, argumentação e estrutura textual, mas acima de tudo um aluno crítico, preparado para competir num mercado de trabalho cada vez mais exigente, sendo capaz de ler os mais diferentes tipos de textos com capacidade de leitura e interpretação do mesmo sendo um processo contínuo no indivíduo.

Observa-se que 89,10% dos professores alfabetizadores utilizam “o texto” como ponto de partida para o ensino da escrita, através dele o aluno pode perceber que podemos escrever o que falamos, é preciso ter claro que os textos devem ser de interesse das crianças e podem ser explorados de diversas maneiras e várias atividades, os diversos tipos de textos (informativo, musical, poético, adivinhas, trava-línguas, etc.), pois nos textos estão contidos os elementos e relações que constituem a linguagem e dão significado as palavras, o aprendizado deve ter significado e estar contextualizado, e palavras e letras soltas não tem essas características.

Evidencia-se através da pesquisa realizada, que a avaliação assume um papel relevante no processo ensino-aprendizagem.

É imprescindível considerar o ponto de partida do aluno, acompanhar seus avanços e verificar os motivos pelos quais, não se apropriou de determinados conteúdos, retomando os mesmos através de outros encaminhamentos (metodologia).

Destaca-se também na pesquisa que o professor precisa estar atento ao desempenho dos alunos, na execução das diferentes atividades, tais como produção de texto, leitura, interpretação entre outras.

Portanto a avaliação deve ser diagnóstica, contínua e cumulativa como nos afirma o Currículo Básico:

“Compreender a relação entre ensino e aprendizagem, ou seja, que o conhecimento já adquirido pelo aluno será sempre base referencial para a aquisição de novos conhecimentos. Nesse sentido, o procedimento do professor deveria ser redirecionado em função dos conhecimentos já apropriados e dos que o aluno necessita para avançar. Tal entendimento pressupõe uma avaliação diagnóstica, portanto contínua, permanente e cumulativa, quando se avalia o processo de apropriação e não, apenas, um suposto produto final.” (1997, Currículo Básico, p.58).

Através da seleção de diversos tipos de textos (informativos, poéticos, narrativos...), pode-se a partir do mesmo trabalhar análise lingüística, ortografia, escrita através de textos coletivos, individuais, com reescrita e reestruturação dos mesmos com exploração através de leitura coletivas e individuais.

O manuseio de diversos materiais concretos como (alfabeto móvel, joguinhos de letras, palavras, dominó) tem contribuído e servido de incentivo, onde através de atividades lúdicas as crianças revelam estar motivadas na aprendizagem da leitura e da escrita.

Em seus depoimentos as professoras alfabetizadoras em grande maioria, utilizaram diferentes práticas pedagógicas em suas experiências em alfabetização, muitas vezes, dependendo da característica da turma e da necessidade de cada aluno, trabalhando assim ao longo de suas experiências profissionais com “temas geradores” ou diferentes métodos como Erasmo Pilotto, Sílabico, Misto (Método da Abelhinha), desde as mais novas propostas de alfabetização até as mais tradicionais, utilizando diversas concepções de educação desde tradicionais, escola nova e tecnicista, sempre tendo em mente à grande responsabilidade, enquanto educadores a de; “dar qualidade para a educação em nosso país”, em todos os sentidos social, moral, intelectual, cumprindo o nosso papel de transmissão do conhecimento historicamente elaborado para a melhoria da qualidade de educação.

Concluimos finalmente que os professores alfabetizadores dominam os pressupostos teóricos da proposta de Curitiba, no entanto esta pesquisa não nos possibilitou verificar a prática pedagógica em sala de aula, mas acreditamos que o professor que domina os pressupostos teóricos do encaminhamento pedagógico, deve efetivá-lo no dia-a-dia de sua ação escolar.

Percebem-se que os professores pesquisados dominam os pressupostos teóricos da Proposta de Alfabetização para a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, embora utilizem nomenclaturas diferentes para se referir à proposta como “sóciointeracionista” e “ciclos de aprendizagem”, verifica-se que os mesmos entendem os eixos de encaminhamento do trabalho pedagógico para a aquisição da língua escrita.

O trabalho de análise e síntese das diferentes Propostas da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, revelou como já afirmamos anteriormente nesta pesquisa que existem fundamentalmente duas Propostas de Alfabetização (a de 1988 e a de 1991) existindo apenas a reescrita da perspectiva de 1991, nas propostas de 1994,1996 e1997.

Acreditamos que outros trabalhos monográficos podem vir a verificar a efetivação desses pressupostos teóricos na prática pedagógica e a análise de novas Propostas que estão sendo divulgadas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba neste ano (2000).

ANEXOS

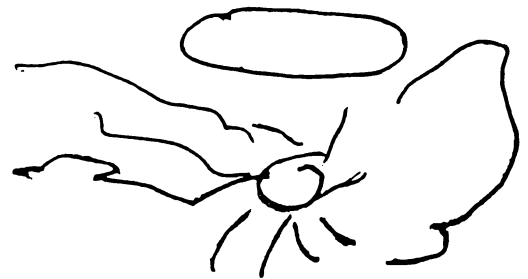
Registramos em anexos algumas produções de alunos das turmas de alfabetização, cujos professores foram pesquisados e estas produções apontam alguns indicativos do trabalho desenvolvido em sala de aula.

EXEMPLOS DE PRODUÇÕES DE ALUNOS NO INÍCIO DO PROCESSO

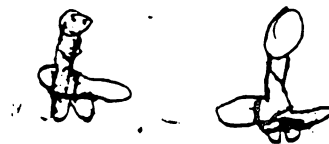
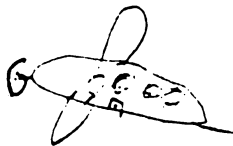
ALISSON

AUPQEACLIA

APQLA CTEIA LEHAO
CUSERU
UOU < O M L QSJ
JSOMENGOU



ALISSON VINICIUS



ALISSON VINICIUS

KAUANA

PEFEZA NOTOMATO AZVO
BERE OTTOLO QUITO
NO MEQU NE AZU



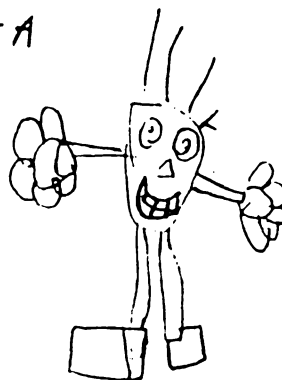
KAUANA

MARCO 2

OKFÉ AGÁTERÉTA

O CAFÉ A GENTE PLANTA.

MARCOS

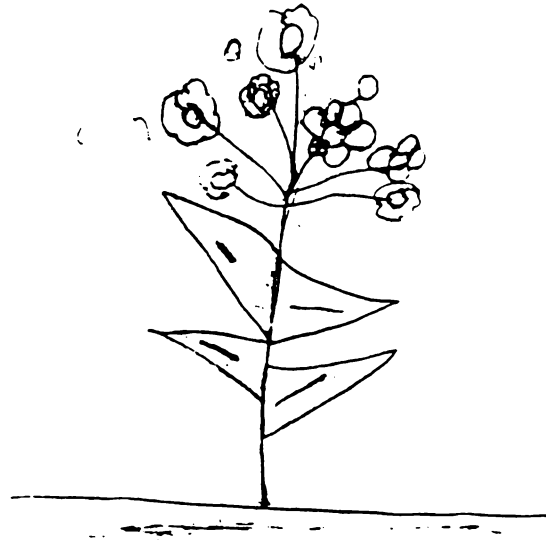


TATIANE C

CAFETE BOLI

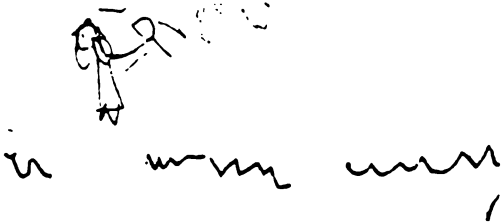


CAFÉ TEM BOLINHA.



SHAIAM

FAEEO
CAFÉ.



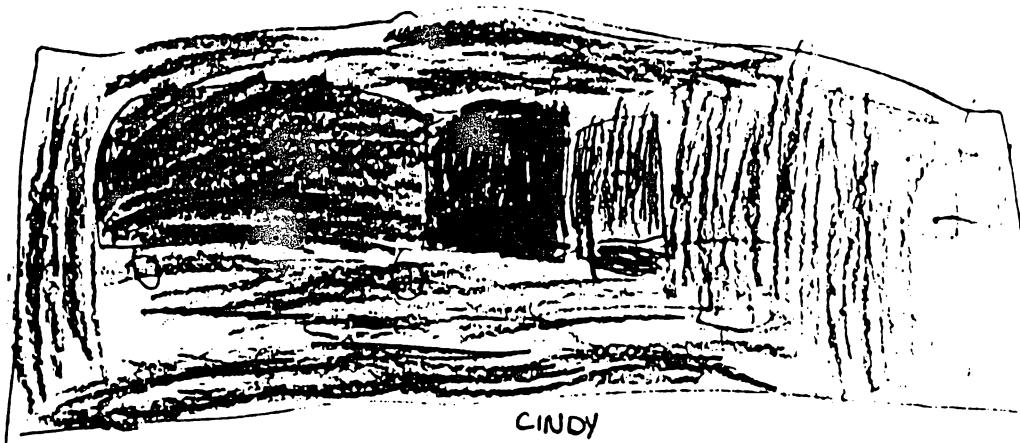
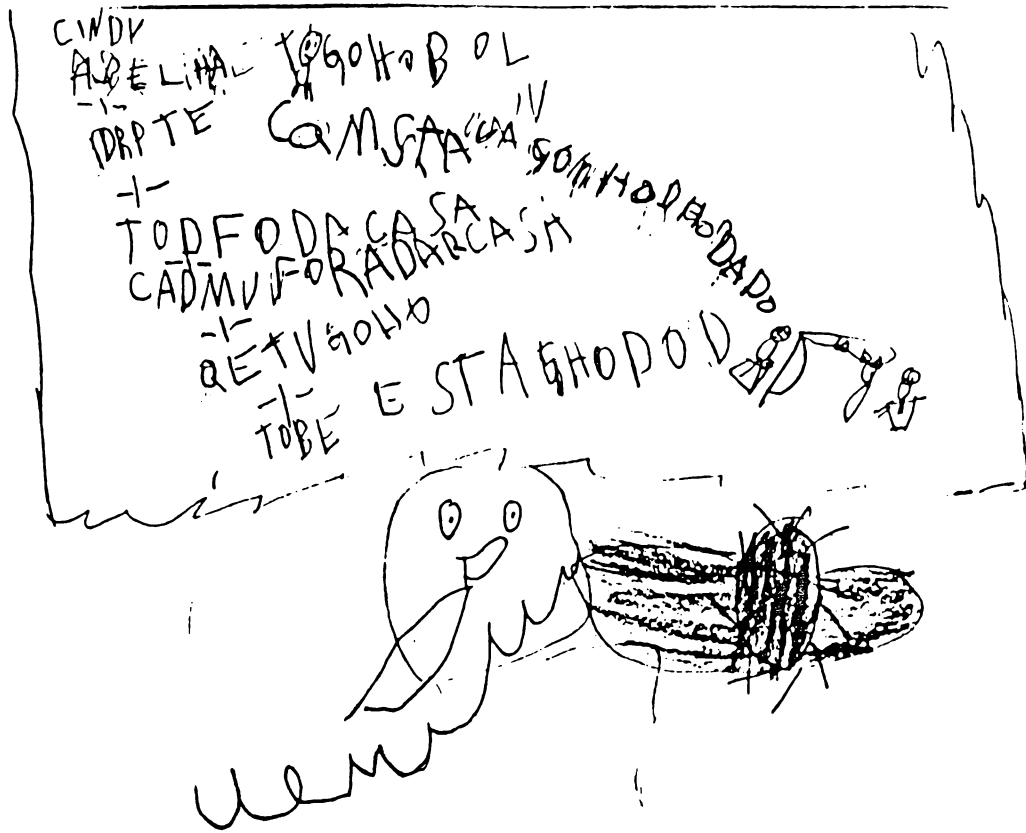
ELIZIO

FAE O O

CAFÉ



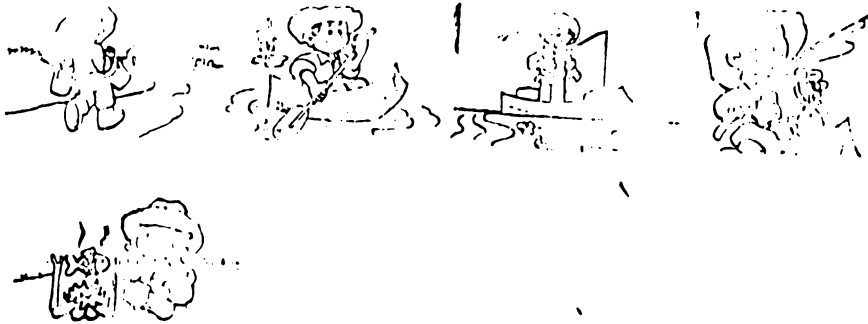
ANEXO VII - texto produzido por Cindy, aluna de Escola Municipal.



EXEMPLOS DE PRODUÇÃO DE ALUNOS COM NÍVEL MÉDIO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA.

ANEXO VIII – texto produzido por Lenon, aluno de 2ª série em Escola Municipal.

Observo *Lenon 14/00*
mente uma história



João foi pescar pinguim
 e seu bandidinho sua vovó
 foi pescar ele tirou a tarde
 inteira mas acabou de
 pinguim um peixe grande
 e fritou o peixe e comeu
 e pinguim mãos pra sua
 mulher e para os seus filhos
 chamados murça e na outra
 lado memtinha pra fazer
 churros mas churros e more

nome Alison Felipe

turma 2ª A

Paralelos Curitiba petra

cidade de Curitiba e bonita

e acage e bonito e geologica tem

e Curitiba de arado

e de tudo, ligirinho

onho parque exposto

onho diagem nome graciosa

Edimace 29 de março de 1602

e de leudo e letra e leri

zoologete tu alimain e gbragem

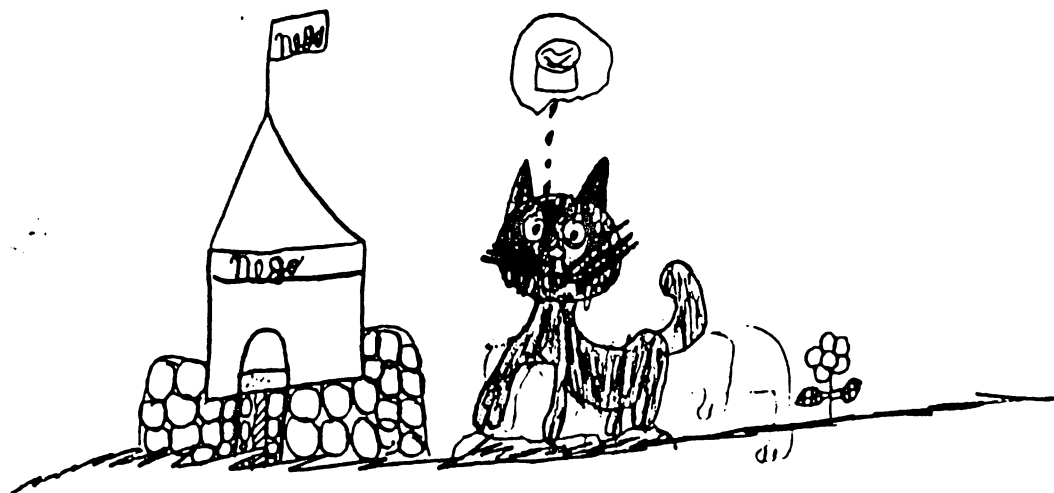
Municipal.

Desirée - data 11/2/00

Quem rou?!

Eu sou a gata de camelo
e tomolite Eu mio roum gato
meu nome é negro

Fim



André
 Curitiba 13 de março de 2000

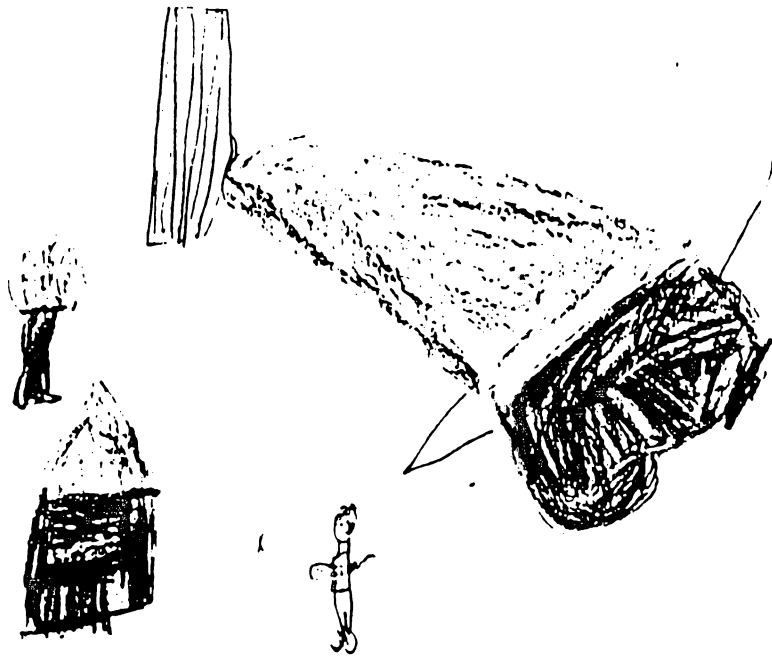
Aluno a

meu Carnaval

Neste carnaval eu liqi cacumen amigo-
no surjinho e madamot depar eu l meus amigo
Lurpogolola cacumen amigo fogolola

de Escolas Municipais.

UTBARAA PEGHOUA MENINA EMO DEU
IAIATACARAA VMABOBA NOTBA RÃO
~~EUTUBA RÃO~~ IDA IUTUBU IDA IV FILHOTE MOREU
MFUTUBA RÃO EASI VDE E PITUI



CLERISTON

Cidade

em

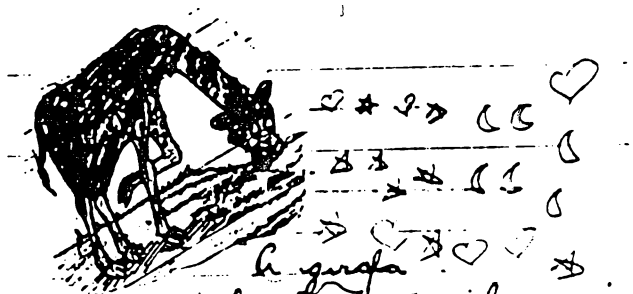
... ..

1) Certo dia eu fui responsável com meus amigos na rua de grande movimento

- De repente o Rafael chutou a bola no janela da vizinha
- Uns minutos a bola foi na janela da vizinha e quebrou e sem um buraco.
- O menino ficou da na frente dos cara e a mulher chegou com meus amigos

EXEMPLO DE PRODUÇÃO DE ALUNOS COM NÍVEL SATISFATÓRIO DE
AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA.

ANEXO XIV – texto produzido por Priscila C. G., idade de 8 anos, aluna de 2ª série de
Escola Municipal.



A girafa
A girafa é um mamífero muito grande. Ela é um mamífero que dá leite para os seus filhotes. A girafa se sustenta apenas em sete ossos. Ela anda colocando as duas patas da frente ao mesmo tempo. Eu acho a girafa muito bonita. Se eu pudesse eu queria uma girafa para ser meu animal de estimação.

Nome: Priscila C. Geronimos Idade: 8 anos



Kellen - 5/5/200



O Marcelo e o Fato

Ele tá no pariete e a deu um cachorro e sou até ligada na árvore e falou para parar e não a tontou.

O Marcelo estava passeando no casa de sua mãe e a viu um cachorro que se queria morder sua perna.

Marcelo correu até chegar na árvore e falou para o cachorro parar e não adiantou.

série e Camila, aluna de 1ª série ambas alunas de Escola Municipal.

☉ café

Essas sementes fazem planta
das e deram folhas. das folhas
formaram-se as grãos. as grãos
de café.



dica para se fazer café

coloque a água para se ferver
de pois coloque a melita na
búli e coloque o pó de café
na melita de pois coloque a
água fervida na melita e de
pois espere uns minutinho até
estiver a água e de pois tudo
café e coloque na garrafa.

fernanda J. L. Quali

12/05/2000

data 12/05/2000/

Mamãe

Mamãe a senhora esta no meu coração

Mamãe eu te amo do fundo do meu coração

Mamãe a senhora é a minha vida



CAMILA

ANEXO XVII – textos produzidos por Danyela e Mychael Roberto P. com 7 anos, ambos alunos de 2ª série de Escola Municipal.

ANTELA
O GAFANHOTO
E O SOL

O GAFANHOTO PASSEIA
VONTADE ORA
VOCÊ CONHECE O CUI-UI-UI
MIRA OS ANJOS MILLORESTA
OSALIC VCVB APAMHOTO DISSE A B-L-B
O L S I S T A O S O L F I C A A I C U I L O V G E D A R A
D O N A A D E L H A O A C O N S E L H A N A
NÃO SE ARRISQUENTA/ VDC II EGARI
AO SOL ENITO PER

DANYELA

Aluno: mychael Roberto Aires Azei
7 anos
Turma: 12B

Minha mãe

A minha mãe é magrinha
ela não costura, o cabelo são
loiro, ela é solada alta e ela
vai no cinema e gosta muito de
ir ao cinema ela trabalha de
bela! gosta de mim e o nome dela é
marta. Ela dá muito carinho
e me ensina muitas coisas e quando
eu não tenho ninguém para brincar
comigo gosta muito dela e ela também
gosta muito de mim ela me ama e
eu também a amo.

Eu sou do para a minha mãe
uma parte de mundo um dia e um
outro.

ANEXO XVIII – texto produzido por Ana Carolina, aluna da 2ª série de Escola Municipal.

Os três porquinhos.
Escreva a historinha que você
escreva com suas palavras.



lolo → animal carnívoro, mamífero
→ carnívoro → com osso
→ mamífero → que não é marinho
mama.

AUTORA Ana Carolina
Os três porquinhos:

Um porquinho fez sua casinha de palha e bambu e o
lolo foi lá e destruiu sua casinha de palha e bambu
e o outro porquinho fez sua casinha de madeira e o lolo foi lá e
destruiu sua casa e o outro porquinho fez sua casa de tijolo e
o lolo foi lá e não destruiu.



Nome: Eluazer

7/5/2000

HOVE UM INCENDIO NO CIRCO E TODO MUNDO
SAIU CORRENDO. OHE AS CENAS E ESCREVA O
QUE ACONTECEU COM O MENINO E O ELEFANTE.



O Elefante Heroi

O Elefante estava em vitoria
do porque era a vez do seu
numero e chegou a hora de ele
entrou na sibilhada vermelha
e começou a valsa e começou
a rular e o povo começou
a dar risada e gritar e a
e strós de apurancas com
a pegu fogo e todo o povo
e o Elefante ficou parado e olhou
e viu o menino e correu e pegu
para sua trouxa e o levei
para fora e ficou para sem
e o menino deu risada.

autor: Eluazer data: 7/5/2000

Izael 2º G 5/10/2000



Pedro e o cão chamado Bob.

Pedro foi passear com sua mãe na casa de sua avó, e quando ele chegou lá saiu para fazer quando estava brincando percebeu que algo estava melendo atrás dele e quando ele desceu viu que era um cão e subiu rapidamente numa árvore que estava perto dali, o cão estava muito bravo com ele.

1) Escreva com suas palavras
a história que você ouviu.

Chapeuzinho Vermelho

Josiane

a vovó mandou o chapeuzinho para sua meta
e a sua mãe falou para Chapeuzinho
Vermelho levar bolinho e bolo
daí a Chapeuzinho Vermelho ela sentou

por que ela estava cansada e
ela viu uma vovó que

disse que você estava fazendo aqui era o
lobo ela falou eu vou levar para vovó
e o lobo foi correndo e incalhou a vovó

e a Chapeuzinho Vermelho bate na
porta e o lobo que é muito grande e
que gente bota é pra comer milho

e daí o caçador viu o caçador viu
lho e tirou as duas e dos feticos
felizes

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. São Paulo: Cortez, 1994.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. São Paulo : Scipione, 1989.
- CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Currículo básico: Uma contribuição para a escola pública brasileira. Curitiba, 1991.
- CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Currículo básico: Uma contribuição para a escola pública brasileira. Curitiba, 1994.
- CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Currículo básico: Uma contribuição para a escola pública brasileira. Curitiba, 1996.
- CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Currículo básico: Uma contribuição para a escola pública brasileira. Curitiba, 1997.
- FERREIRO, Emília. Reflexão sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995.
- Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1993.
- FRANCHI, Eglê. A redenção na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- FREIRE, PAULO; Macedo Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GERALDI, João Vanderley. O texto na sala de aula. Cascavel: ASSOESTE, 1998.
- KATO, Mary A. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIN, Lígia Regina. Alfabetização: Quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez, 1997.
- PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: Introdução crítica. São Paulo, Cortez, 1986.

- RIBEIRO, Maria Luisa dos Santos. Educação escolar e praxis. São Paulo, Iglu, 1991.
- SILVA, Maria Alice S. Souza. Construindo a leitura e a escrita – reflexão sobre uma Prática alternativa em alfabetização. São Paulo: Ática, 1994.
- SOARÈS, Magda. Linguagem e escola; uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1989.
- VÀZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da praxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- , Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- WENZEL, Renato Luiz. Professor: Agente da educação? Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.