

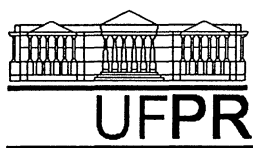
AUDREY PIETROBELLI DE SOUZA

**O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA NO CONTRATURNO:
REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada como quesito parcial à obtenção do grau de Mestre. Curso de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação - Linha de Pesquisa Cognição e Aprendizagem - da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Tereza
Carneiro Soares
Co-orientadora: Prof.^a Ms Verônica Branco

CURITIBA
2000



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Dissertação de **AUDREY PIETROBELLI DE SOUZA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Os abaixo-assinados, DR^a MARIA TEREZA CARNEIRO SOARES; DR^a MARINÁ HOLZMANN RIBAS E DR^a MARIA HELENA CORDEIRO argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA NO CONTRATURNO: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo, aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

Professores

Apreciação

DR^a MARIA TEREZA CARNEIRO SOARES (Presidente) *M Soares* 20,0 créditos

DR^a MARINÁ HOLZMANN RIBAS (Membro Titular) *Ribas* 20,0 créditos

DR^a MARIA HELENA CORDEIRO (Membro Titular) *H Cordeiro* 20,0 créditos



Curitiba, 13 de dezembro de 2000

M. Schmidt
Prof^a Dr^a Maria Auxiliadora Schmidt
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

DEDICATÓRIA

Aos profissionais da educação que buscam a melhoria da sua prática educativa, a despeito de todas as adversidades.

À meu pai, com uma imensa saudade.

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Tereza Carneiro Soares, orientadora deste trabalho que, além de contribuir significativamente para a sua realização, acreditou em minhas possibilidades, incentivando-me a sempre prosseguir.

À professora Verônica Branco, minha co-orientadora, que, com profissionalismo e paciência, atuou como importante mediadora no processo de construção deste estudo.

Às professoras Maria Helena Cordeiro e Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, pelas valiosas sugestões apresentadas no exame de qualificação.

À UEPG e ao Departamento de Educação, pela autorização do afastamento das atividades docentes, o que permitiu a conclusão de mais uma etapa do meu processo de profissionalização.

À professora sujeito desta pesquisa, que, ao abrir as portas da sua sala de aula para que pudéssemos observar sua dinâmica, oportunizou o desenvolvimento deste estudo.

Às amigas do mestrado, Gleyva, Ida, Leônia, Luciane, Maria de Fátima e Violeta, pelos momentos de amizade e partilha de saberes.

À Priscila Larocca, amiga especial, parceira em muitas aventuras educacionais, pelo apoio e incentivo.

À minha mãe Marli e meus irmãos e familiares, pelo amor fraternal e solidariedade em todos os momentos.

Às minhas filhas Thaynã e Maytê, exemplo de amor puro e desinteressado.

E, finalmente, à você Neto, esposo amigo e companheiro, cúmplice neste trabalho, das primeiras às últimas linhas.

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
CAPÍTULO I - O PROBLEMA E SUA JUSTIFICATIVA	1
CAPÍTULO II - A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM QUESTÃO	10
CAPÍTULO III - METODOLOGIA.....	38
1 Caracterização do estudo	39
2 Procedimentos de coleta, registro e análise de dados	40
CAPÍTULO IV - ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO	44
1 Concepções da professora	44
2 Procedimentos de ensino	60
3 Procedimentos de avaliação.....	81
CAPÍTULO V - DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
ANEXO I - Roteiro da entrevista realizada com a professora	99
ANEXO II - Recorte ilustrativo da entrevista diária realizada com a professora..	101
ANEXO III - Recorte ilustrativo da 3ª fase de construção do diário de campo....	103

RESUMO

O presente trabalho teve por objeto de estudo a análise da prática pedagógica de uma professora responsável por uma turma de contraturno de uma escola pública estadual da cidade de Ponta Grossa. Nosso intuito foi analisar o modo como o ensino da língua escrita era organizado e colocado em prática pela professora, considerando a forma como os referenciais teórico-metodológicos sugeridos para as escolas eram viabilizados na sua ação pedagógica. Buscamos ainda, verificar se o trabalho pedagógico realizado atendia à proposta oficial para classes de contraturno. Valemos de uma abordagem metodológica qualitativa de estudo de caso, considerando a natureza da investigação em questão. Os resultados provenientes da análise dos dados coletados referentes à prática pedagógica da professora denotaram que as propostas sugeridas pelos referenciais teórico-metodológicos citados neste trabalho não foram viabilizadas na ação pedagógica da professora, da mesma maneira que, os pressupostos básicos que orientam e justificam o regime de contraturno não foram atendidos. As conclusões presentes neste trabalho remetem à necessidade de se redimensionar as estratégias de formação docente, sugerindo maiores investimentos no processo de formação continuada. Além disso, trazem uma crítica sobre a proposta do contraturno, entendendo-a como equivocada e estigmatizadora.

ABSTRACT

The present paper had the objective of analysing the pedagogical practice of a teacher in leading a reinforcing at a state school in the city of Ponta Grossa. Our goal was to analyse the form the teaching of written language had been organized and put into effect by the teacher, considering the manner the methodological-theoretical references suggested for the schools were pedagogically being realized. We seeking to check whether the accomplished task had fulfilled the official proposition for reinforcing studies. We have made use of a qualitative methodology to study the case, taking into consideration the nature of the related investigation. The results from the data analyses concerning the teacher's pedagogical performance remarked that the suggested theoretic-methodological propositions were not achieved on account of the pedagogical misconduct of the teacher; likewise, the basic presuppositions that orientate and justify the reinforcement were not answered. The conclusion from this work points out the need of restructuring the strategies for teacher staffing, suggesting higher investments on continued formation process. Moreover, it brings a criticism concerning the reinforcement proposition, considering it as misunderstood and stigmatizing.

CAPÍTULO I

O PROBLEMA E SUA JUSTIFICATIVA

As recordações mais significativas que compõem nossa história profissional são relativas à experiência que tivemos como alfabetizadora e marcam o nosso interesse pelo ensino/aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa no início do ensino fundamental.

Nossa relação prática com o setor educacional, em específico com a área da alfabetização, teve início em 1985, na condição de professora de 1ª série do 1º grau. A experiência como alfabetizadora durou sete anos, sendo interrompida quando assumimos a função de pedagoga do Centro Educacional da Universidade Estadual de Ponta Grossa e, posteriormente, o exercício docente no 3º grau na mesma instituição.

Afastamo-nos do cotidiano das classes de alfabetização, mas as relações que lá se estabeleceram sempre estiveram presentes em nossos estudos e questionamentos. O compromisso e a preocupação com a alfabetização, em especial, no que diz respeito ao ensino/aprendizagem da língua escrita, acompanham-nos até os dias atuais.

Dentre as inúmeras inquietudes que a dinâmica deste processo nos suscita, a que mais nos chamou a atenção, ao longo de nosso desenvolvimento profissional, foi a relação que se estabelecia entre as crianças que têm dificuldades no processo de aprendizagem da língua escrita e a ação pedagógica do professor alfabetizador.

Nos cenários das turmas de alfabetização a que tivemos acesso, primeiramente como professora e depois como responsável pela coordenação pedagógica, tornava-se explícito o impasse que se dava entre o professor e as crianças que não aprendiam a escrever no mesmo ritmo que as demais. Se, por um lado, a angústia sentida pelo professor revelava-se em atitudes de irritabilidade e enunciados como *eu não sei mais o que fazer*, por outro, o choro, a recusa em escrever e o estrago na folha de papel, causado pelo uso excessivo da borracha, eram algumas das manifestações das crianças frente às dificuldades encontradas. O desgaste proveniente

deste tipo de situação reforça ainda mais a densidade da relação ensinar/aprender e a busca de explicações para tais acontecimentos torna-se difícil devido à complexidade do processo educativo.

Concordamos com Feil quando escreve que: “o processo de aprendizagem é muito complexo porque nele implicam não só a capacidade intelectual, mas também fatores de ordem social, emocional, perceptual, física e psicológica” (FEIL, 1987, p. 16). Nesta perspectiva, pensar sobre a questão das crianças que sentem dificuldades no aprendizado e sobre as possibilidades que se abrem para o fracasso escolar destas crianças, caso suas necessidades específicas não sejam atendidas devidamente, significa refletir sobre o caráter multifacetado do processo ensino-aprendizagem, seu nível de qualidade e, principalmente, sobre as possíveis alternativas que viabilizariam alguma melhoria.

Considerando a complexidade do processo ensino-aprendizagem e no empenho em contribuir para a reversão do problema do fracasso escolar que assombra nosso sistema educacional, alternativas de natureza política, curricular e pedagógica vêm sendo elaboradas, em particular no Paraná, assim como em outros estados brasileiros, visando a melhoria da ação educativa.

Alarmado pelos elevados índices de evasão e repetência no sistema educacional público paranaense e com vistas na superação do fracasso escolar, o Governo do Estado do Paraná, em 14/03/88, através do Decreto Estadual nº 2545/88, instituiu oficialmente o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) - uma proposta de reorganização das séries iniciais do ensino fundamental das escolas desta rede pública. Esta alternativa educacional propunha, inicialmente, o alargamento do tempo de alfabetização para dois anos letivos, transformando a 1ª e a 2ª série num “continuum” de 2 anos e, posteriormente, de 4 anos, denominado pelas escolas como Ciclo Básico. O objetivo principal do CBA era garantir aos alunos mais tempo para o domínio dos conteúdos previstos para esta etapa de escolarização, eliminando os índices de

repetência e evasão na 1ª série do 1º grau e favorecendo o progresso sistemático do aluno no domínio do conhecimento.

Na fase inicial de implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (1988-1989), a proposta era destinada somente às escolas que optassem pela mesma. Já a partir de 1990, a proposta foi estendida a todas as escolas públicas estaduais.

Para viabilizar a efetivação do CBA publicou-se uma nova proposta curricular a ser concretizada nas escolas: O “Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná” (PARANÁ, 1990).

Esta proposta curricular estabelece para a pré-escola e para as oito séries do 1º grau pressupostos teóricos, encaminhamentos metodológicos e conteúdos referentes às áreas do conhecimento, como também, tece considerações a respeito da avaliação. Para MAINARDES, 1995, p.40, “a elaboração do Currículo Básico marcou a continuidade da *reorganização da escola pública paranaense*, iniciada com a implantação do CBA”.

Na sua parte introdutória, o Currículo Básico do Paraná é caracterizado como “resultado de um trabalho desencadeado a partir de 1987, o qual envolveu educadores das escolas, das equipes de ensino dos Núcleos Regionais e da equipe de ensino do Departamento de Ensino de 1º da Secretaria de Estado da Educação do Paraná” (PARANÁ, 1990, p. 13) e, segundo o que consta, “expressa o grau de consciência político-pedagógica atingida pelos educadores paranaenses” (Ibid, 1990, p. 14).

Em 1990, o Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná já antecipava alguns dos pressupostos teórico-metodológicos que seriam propostos pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, em 1997, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi, também, uma alternativa gerada com vistas à melhoria do panorama educacional brasileiro. Na apresentação da coleção de dez volumes que constituem os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Secretaria de Educação Fundamental caracteriza-os como “referenciais para a renovação e

reelaboração da proposta curricular” (BRASIL, 1997-a, p. 9) para a educação no ensino fundamental em todo o país. Considera-os como aliados dos professores no processo de construção e análise de sua ação pedagógica, uma vez que “buscam auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro” (Id., 1997) e ainda, “auxiliam o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos cotidianos da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor” (Ibid., p. 10).

A preocupação com os números relativos às taxas de transição¹ do quadro educacional do país fica evidente ao estudarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais. Salienta-se nestes documentos que a repetência ainda se constitui em sério problema a ser enfrentado e superado. Indicadores fornecidos pela Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional (SEDIAE) do Ministério da Educação e Desporto (MEC) referentes ao período de 1981-1992, mostram que os alunos levam, em média, 11,2 anos para concluírem as oito séries do 1º grau. Evidencia-se, também, que as taxas relativas aos índices de promoção e repetência estão longe de um percentual desejável, pois apenas 51% do total de alunos são promovidos e 44% são reprovados, gerando a reprodução do ciclo de retenção e contribuindo para a elevação dos altos índices de evasão escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais denunciam, então, que “os altos índices de repetência e evasão apontam problemas que evidenciam a grande insatisfação com o trabalho realizado pela escola” (Ibid., p. 19), corroborando a necessidade da reorganização curricular e pedagógica da escola, com base nos referenciais oferecidos por eles.

Tanto a elaboração do Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná (1990), que teve como ponto de partida a implantação do Ciclo Básico de

¹ Taxas de transição: promoção, repetência e evasão (BRASIL, 1997, p. 22).

Alfabetização² no estado paranaense, quanto a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) caracterizam-se, segundo seus proponentes, como referenciais que buscam viabilizar a reorganização curricular e pedagógica da escola e fornecer subsídios teórico-metodológicos para a concretização de um trabalho pedagógico de qualidade, minimizando os problemas educacionais.

Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo Básico do Paraná podemos perceber alguns pontos comuns entre as duas propostas, dentre os quais destacamos:

- a preocupação com a oferta de uma prática educativa que responda às exigências sociais, políticas, econômicas e culturas da sociedade;
- o reconhecimento da necessidade de uma política educacional séria que dê aporte para a viabilização de tais propostas;
- a consideração do sujeito como agente da sua aprendizagem e o reconhecimento da importância da intervenção pedagógica planejada do professor no processo educativo;
- o estímulo ao desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico;
- a ênfase na importância do trabalho coletivo;
- o investimento na formação e capacitação docente;
- a preocupação com a garantia do acesso aos saberes socialmente elaborados e a caracterização dos mesmos como instrumentos para o desenvolvimento da cidadania;
- a proposta de uma avaliação contínua e processual;
- considerações sobre os diferentes ritmos no processo de aprendizagem;
- a proposta de reorganização escolar em ciclos.

No que se refere ao nosso interesse mais específico, ou seja, as propostas

² A respeito da implantação e avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização no município de Ponta Grossa - PR, ver MAINARDES (1995).

para o ensino da língua escrita, podemos observar que ambos:

- consideram que a criança ao ingressar na escola, traz consigo conhecimentos anteriores sobre a língua escrita e suas funções;
- caracterizam como estreita a relação entre o domínio da língua escrita e a possibilidade de plena participação social do sujeito;
- atribuem à escola o papel de garantir a todos os seus alunos oportunidades de letramento³;
- externalizam a preocupação em se desenvolver na sala de aula situações que envolvam a escrita e que tenham o mais alto grau de significado possível para a criança;
- vêm no trabalho com o texto o caminho para o ensino da língua, contrariando a idéia de que a criança começa a aprender a ler e escrever na medida em que conhece, gradativamente, as primeiras vogais, consoantes, palavras, frases e só então, textos.

Embora ambos recomendem a organização do trabalho com a língua escrita a partir de textos, há que se considerar um diferencial entre a forma como os textos estão propostos nestes documentos. O Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná indica uma extensa rede de opções de trabalhos com textos que vão desde parlendas, cartas, fábulas, músicas infantis e anúncios, até textos de enciclopédias e jornais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem, da mesma forma, que o ensino da língua escrita tenha como ponto de partida o trabalho com textos variados. Porém, indicam que o ensino da língua escrita deva orientar-se a partir da noção de gêneros textuais, ou seja, sob diferentes circunstâncias e com diferentes objetivos redigiremos, conseqüentemente, diferentes gêneros de textos, cada qual com suas características e

³ O conceito de letramento expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais caracteriza-se “como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever” (BRASIL, 1997-b, p. 23).

peculiaridades. De acordo com os PCN's, para que o aluno aprenda a escrever, faz-se necessário, além de outros critérios, que ele tenha acesso à diversidade de textos escritos, perceba a utilização que se faz da escrita em situações diferenciadas e aventure-se na produção de textos. Esta idéia fica evidenciada nas considerações que os PCN's trazem sobre o que seria um escritor competente:

Um escritor⁴ competente é aquele que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. Por exemplo: se o que deseja é convencer o leitor, o escritor competente selecionará um gênero que lhe possibilite a produção de um texto predominantemente argumentativo; se é fazer uma solicitação a determinada autoridade, provavelmente redigirá um ofício; se é enviar notícias a familiares, escreverá uma carta. Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, e experiências ou opiniões. (BRASIL, 1997, p. 65)

Observamos assim, que tanto uma proposta quanto a outra, pretende sinalizar para o professor diretrizes teórico-metodológicas que, segundo seus proponentes, contribuiriam para a construção de um trabalho de qualidade e para a melhoria do panorama de repetência e evasão do sistema de ensino.

Outra medida assumida pelo Estado do Paraná no combate à repetência e evasão foi a adoção do regime de contraturno – um atendimento especial às crianças que não aprendem no mesmo tempo que as demais e acontece em horário contrário ao do ensino regular. O contraturno foi instituído oficialmente pelas Resoluções nº 744/88, 6342/93 e 585/95, com o objetivo de oportunizar um tempo maior de atendimento pelo professor durante o processo de aprendizagem daqueles alunos que apresentam dificuldades no aprendizado escolar. Sua efetivação seria caracterizada pelo emprego de metodologias diferenciadas, visando atender necessidades específicas dos alunos.

⁴ ... o termo "escritor" está sendo utilizado aqui para referir-se não a escritores profissionais e sim a pessoas capazes de redigir

Diante disso, depreendemos que o contraturno foi criado com o intuito de oportunizar ao aprendiz a compreensão daquilo que, na dinâmica da sala de aula, não conseguiu aprender. Assim, a concretização desta tarefa exigirá uma prática pedagógica diferenciada, caracterizada por estratégias especiais de trabalho educativo. Podemos então considerar que o fim último do contraturno é o de proporcionar situações de ensino e de aprendizagem que contribuam efetivamente para a superação das dificuldades detectadas nos alunos que lá se encontram .

Pensamos, todavia, que se formos em busca do cotidiano de muitas classes de séries iniciais da rede pública, perceberemos que tais propostas, na maioria das vezes, não se efetivam e a prática pedagógica continua a contribuir para o fracasso da criança na escola. Para ratificar esta idéia, valemo-nos das palavras de Guimarães quando escreve que: “a multiplicação de estudos e pesquisas no campo da alfabetização demonstra que o problema ainda perturba os educadores e resiste aos esforços e investimentos dos planos e campanhas de maior abrangência dos órgãos governamentais, de escassos resultados na modificação no quadro de evasão e repetência nas primeiras séries e da taxa de analfabetismo no país.” (GUIMARÃES, 1989, p. 60) O pensamento desta autora encontra sintonia com o proferido por Collelo, a qual esclarece que: “se do ponto de vista teórico, a conquista da língua escrita vem sofrendo consideráveis avanços, do ponto de vista prático, ainda estamos longe de incorporar os princípios de um ensino moderno, justo e democrático.” (COLLELO, 1995, p. 9)

Cabe esclarecer que nosso objetivo aqui não é o de colocar em dúvida o teor e a validade dos referenciais teórico-metodológicos contidos nos documentos citados, nem tão pouco, desconsiderar o mérito presente na proposta do contraturno. Nosso intuito é refletir sobre a forma como os referenciais propostos se fazem presentes na ação pedagógica do professor, em especial daquele que atua no contraturno, bem como, refletir sobre a forma como a proposta do contraturno é colocada em prática por este profissional no sentido de estabelecer relações entre esta prática e a superação das

dificuldades das crianças.

Buscaremos então, a partir das considerações presentes neste material, analisar os procedimentos pedagógicos de uma professora alfabetizadora responsável pelo ensino da leitura e da escrita da língua portuguesa em uma turma de contraturno do Ciclo Básico de uma escola pública de Ponta Grossa, para verificar se a forma como a professora encaminha o trabalho no contraturno vai ao encontro dos propósitos para os quais foi criado.

CAPÍTULO II

A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM QUESTÃO

O conhecimento não se transfere, se produz, se recria.

Paulo Freire

A epígrafe citada acima nos remete à reflexão de algumas questões capitais no âmbito educacional: o que é ensinar? o que é aprender? qual é a natureza do processo ensino-aprendizagem? A busca de respostas para tais indagações nos convida, inevitavelmente, a pensar sobre a dinâmica da sala de aula, sobre os sujeitos que nela interagem e sobre o panorama social em que tudo se insere.

A reflexão sobre a prática educativa exige, daqueles que se propõem a tal tarefa, o cuidado em não reduzi-la às trocas que acontecem entre quatro paredes de uma sala de aula. Pensar a prática educativa implica em concebê-la como um processo sistêmico, multifacetado e suscetível a um universo amplo de influências (econômicas, políticas, culturais, físicas, etc).

Perrenoud, inspirado em estudos de vários autores da área (Carbonneau, 1991; Cifali 1991; Demailly, 1991; Hamon & Rotman, 1984; Huberman, 1989; Labaree, 1992; Léger, 1983; Lemosse, 1989; Nóvoa, 1986), esclarece: "pensar a prática não é somente pensar a acção⁵ pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didáctica com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e do poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente." (PERRENOUD, 1993, p. 200)

Concordamos com o posicionamento do autor, porém, tendo em vista a amplitude desta tarefa e o objetivo específico deste nosso estudo, estaremos tecendo

⁵ A tradução é lusitana.

considerações a respeito de um dos aspectos que constituem a prática pedagógica: a ação pedagógica do professor no seu trabalho em sala de aula.

Refletir sobre a complexa rede de relações que se firma entre professor e aluno na dinâmica da sala de aula implica em nos desvencilharmos de conceitos pré-estabelecidos sobre a prática pedagógica que se encontram, muitas vezes, subjacentes às *formulas idealizadas* de ensino e aprendizagem. No momento em que não levamos isto em consideração, tendemos a minimizar a complexidade das interações que se estabelecem em sala de aula e incorremos no risco de aprisionarmos nosso olhar em um *receituário* da prática pedagógica.

GARCIA, 1993, p. 57, ao refletir sobre a formação e a prática pedagógica da professora alfabetizadora, nos informa que: “a prática pedagógica traz sempre uma teoria que a informa”.

Em sintonia com o exposto acima, SAVELI, 1996, p. 10 posiciona-se escrevendo que pensar o ensino da Língua Portuguesa: “exige a busca de pressupostos teóricos que expliquem as relações entre o ensinar e o aprender”.

Assim, pensar a prática pedagógica requer que revisitemos constante e criticamente os dois pólos da ação educativa: a teoria e a prática. As considerações que Saveli faz a respeito do ensino da Língua Portuguesa, vem ao encontro com nossas reflexões, principalmente quando afirma que: “pensar a prática, buscar novos caminhos e transformar esta prática, implica em acreditar que o conhecimento não é algo estático, acabado, definitivo, pois a renovação deste conhecimento precisa estar constantemente perpassada pela prática, e vice-versa, num movimento dialético incessante de realimentação das idéias pelos fatos e dos fatos pelas idéias. (SAVELI, 1996, p. 46)

Com base nestas colocações, salientamos aqui a importância do professor avaliar, à luz das contribuições teóricas, a ação pedagógica que desenvolve no seu cotidiano de docência. Sabemos que o domínio do conhecimento teórico em si, não resolve a gama de problemas que o professor enfrenta no seu dia a dia, nem tão pouco,

se constitui em condição suficiente para que o professor construa sua competência pedagógica. Por competência pedagógica entendemos a "*capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.*" (PERRENOUD, 2000, p. 15)

Consideramos que a situação precária de trabalho a que muitos professores são submetidos, os entraves causados pela máquina administrativa, a forma como a capacitação docente é viabilizada e a baixa remuneração da maioria dos profissionais da educação são alguns dos fatores que contribuem para o surgimento de dificuldades que tendem a comprometer a qualidade do trabalho realizado pelo professor. Entendemos, todavia, que o reconhecimento da interferência que estes fatores causam na ação do professor não devem ofuscar uma questão que, ao nosso ver, é de fundamental importância: trata-se do conhecimento que o professor tem sobre as informações teórico-metodológicas oferecidas pela literatura da área em que atua e da incorporação destes conhecimentos na sua ação pedagógica.

Entendemos que o conhecimento acerca dos fundamentos do processo ensino aprendizagem é um dos componentes que auxiliam o professor a proceder, de forma mais científica e consciente, o seu ofício educativo. Concordamos com Rosa que "conhecer teoricamente o processo de aprendizagem das crianças não basta, mas permite que o professor intervenha com eficiência neste processo, criando situações que as ajudem a avançar. Esta intervenção se aprimora na medida que o professor registra e repensa a sua prática à luz da teoria." (ROSA, 1993, p. 106)

Estudiosos da área da alfabetização, a partir dos resultados de suas investigações, apontam para a relevância do conhecimento teórico para o planejamento, efetivação e avaliação da prática educativa.

Azenha refletindo sobre o processo de aprendizagem das crianças considera que "conhecer quais são estes processos de compreensão infantil dota o alfabetizador de um valioso instrumento para identificar momentos propícios de intervenção nestes processos e da previsão de quais são os conteúdos necessários para promover avanços

no conhecimento.” (AZENHA, 1998, p. 32)

Para Ferreira (In:GOODMAN,1995), o professor que se propõe a atuar na área da alfabetização precisa conhecer a evolução psicogenética do sistema de representação escrita, pois conhecer os níveis de elaboração cognitiva característicos do processo de re-construção da escrita pela criança é de suma importância para o professor-alfabetizador. Todavia, é a própria autora quem faz um alerta no sentido de esclarecer que o conhecimento de tais níveis de elaboração não basta para a efetivação de uma prática alfabetizadora coerente e séria. A pesquisadora é prudente ao ressaltar que o conhecimento das etapas sucessivas (e interligadas) do processo de desenvolvimento da língua escrita não dota o professor de informações suficientes a ponto de desempenhar um trabalho sério e competente. Há que se considerar quem é este sujeito que aprende, qual a natureza do objeto de conhecimento, qual é a concepção de ensino e de aprendizagem do professor e qual é o fim último de seu trabalho pedagógico. O planejamento do ensino deve nutrir-se destas informações para nortear a efetivação de uma prática pedagógica coerente.

Desta maneira, destacamos a importância da organização de um plano de ação educativa pelo professor e que, ao fazê-lo, considere questões de natureza teórico-metodológicas que o auxiliem a atingir os fins propostos. Consideramos, entretanto, que isto se constitui em difícil tarefa para o professor, pois pensar e organizar a prática pedagógica requer, daquele que a faz, a reflexão, sob a luz das contribuições teóricas, da própria ação pedagógica por ele efetivada e dos resultados oriundos desta prática. Além disso o redimensionamento da prática pedagógica a partir de indicadores provenientes da reflexão sobre a ação educativa não é um procedimento comum e constante nas escolas. Supomos que muitos professores que atuam na rede de ensino ainda não colocam em prática tal procedimento e isto pode ser atribuído a vários fatores, entre eles:

- a) o fato da relação “ação-reflexão-ação” não fazer parte da prática pedagógica de muitos professores ;

- b) a forma como a escola direciona a organização do seu trabalho pedagógico, que tende a negar ao professor oportunidades de reflexão sobre a sua ação pedagógica, como a ausência de: carga horária e assessoria na elaboração do planejamento pedagógico, grupos de estudo, capacitação em serviço, reuniões pedagógicas, etc;
- c) a política de capacitação docente que não se efetiva a partir da relação "ação-reflexão-ação".

Mesmo considerando o panorama de dificuldades que interferem na prática pedagógica, salientamos a necessidade da efetivação de um trabalho consciente e de qualidade por parte do professor, manifestada por intermédio da sua competência pedagógica.

Concordamos com Teberosky quando escreve que: “o professor é que realiza e concretiza a prática pedagógica. Isso lhe concede um papel decisivo no processo educativo uma vez que o ensino, em última instância, depende dele.” (TEBEROSKY, 1991, p. 14)

Dentro desse panorama, os holofotes se voltam para a figura do professor, ou melhor dizendo, para a qualidade da sua atuação pedagógica. Refuta-se, aqui, a idéia do professor como um simples transmissor do saber elaborado, que considera seu aluno como alguém que chega à escola como uma folha em branco a ser preenchida pelos conhecimentos que serão ensinados pelo professor. Refuta-se, da mesma forma, a idéia do professor como responsável por favorecer um ambiente estimulador e situações desafiadoras que despertassem o interesse e a aprendizagem da criança, limitando-se à condição de espectador do processo de desenvolvimento cognitivo de seus alunos. Concebe-se, em contrapartida, o professor como mediador, que intervém e organiza o processo ensino-aprendizagem de forma a promover a relação entre a criança e o objeto de conhecimento, relação esta inserida na dinâmica das inter-relações da sala de aula. Estamos empregando o termo *mediador* para caracterizar a atuação do professor na relação entre a criança e os objetos de conhecimento com os

quais interage no seu dia-a-dia e, em específico, na escola. Consideramos salutar diferenciar aqui a *mediação cotidiana* da *mediação pedagógica* e, para isso, recorreremos ao estudo realizado por Rocha em que explica que:

as mediações desta categoria [mediações cotidianas] tendem a ser assistemáticas, circunstanciais e não intencionais (no que se refere aos processos que desencadeia). Ao contrário, as mediações pedagógicas têm uma orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados e de transformações de seus processos psicológicos. A mediação do adulto, no contexto pedagógico, deve ser, tipicamente, consciente, deliberada. Mediação pedagógica e mediações cotidianas produzem alterações diferenciadas na atividade mental; sistematizada e na atividade mental cotidiana. (ROCHA, 1994, p. 26)

Espera-se do professor mediador a competência em intervir no processo de aprendizagem de seus alunos de modo a enriquecer⁶ a relação estabelecida entre eles e os objetos de conhecimento. Em se tratando especificamente da atuação do professor alfabetizador, a literatura da área ratifica, constantemente, que lhe compete integrar-se ao processo de construção e (re)descoberta da escrita de seus alunos, através da organização de atividades que propiciem a iniciativa e a cooperação dos aprendizes, a proposição de situações que favoreçam o surgimento do conflito cognitivo e a busca de soluções pela criança.

Este trecho sintetiza a responsabilidade da ação docente no processo de aprendizagem da língua portuguesa. Os profissionais que se propõem a atuar na área do ensino (seja na esfera que for), devem ter consciência do grau de responsabilidade implícito nas suas ações, da necessidade de um aporte de conhecimento sobre aquilo que se pretende ensinar e, principalmente, da resposta a um questionamento crucial: “*por quê e para quê se ensina e se aprende algo?*”

Calkins ao refletir sobre a arte de ensinar a escrever, postula que “para ensinar bem, não necessitamos de mais técnicas, atividades e estratégias. Necessitamos, isto sim,

⁶ Quando usamos o termo *enriquecer* estamos considerando-o a partir da idéia de qualidade, ou seja, cabe ao professor o papel de mediar a relação criança x objeto de conhecimento, de forma que ela passe a conhecer, de modo qualitativamente superior, o objeto com o qual interage

de um senso daquilo que é essencial.” (CALKINS, 1989, p. 22) E, em resposta à questão que ela mesmo propõe: *o que é essencial para ensinar-se a escrever?*, afirma: “para mim, é essencial que as crianças estejam profundamente envolvidas com a escrita, que compartilhem seus textos com os outros e que percebam a si mesmos como autores.” (Id, 1989)

Acreditamos nas palavras de Calkins e interpretamos então, que o professor ao planejar sua prática educativa deve ter em mente duas grandes questões, entre outras: ter clareza de qual é o objetivo maior de seu trabalho, ou seja, o que é *essencial* no processo de alfabetização e procurar saber *como, quando, por quê e para quê* o seu aluno está desenvolvendo determinado objeto de conhecimento (no caso a escrita), para poder a partir daí, proceder uma intervenção pedagógica apropriada.

Geraldi, sobre a prática educativa no ensino da língua portuguesa, esclarece que no momento em que nos propomos a analisar o ensino da língua, precisamos, antes de mais nada, considerar uma questão que, segundo ele, é prévia à qualquer reflexão - “para quê ensinamos o que ensinamos?” e sua correlata “para quê as crianças aprendem o que aprendem?” (GERALDI, 1984, p. 40)

Desta forma, as discussões em torno do *como* ensinar, o *quanto* e o *quê* ensinar e *quando* ensinar deveriam suceder e não preceder as questões citadas acima.

O autor contribui significativamente ao posicionar-se esclarecendo que a resposta ao “*para quê se ensina e se aprende algo?*” é que nos dará as coordenadas para um trabalho sério e significativo. Para ele, a reflexão sobre o “*para quê e por quê se ensina e se aprende algo?*” envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma concepção de educação.

1 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E A ALFABETIZAÇÃO

Se a resposta da questão “*para quê e por quê se ensina e se aprende algo?*” é que nos dará as diretrizes para o planejamento e efetivação de uma prática pedagógica

coerente, torna-se inevitável o convite à reflexão sobre a possível relação que se estabelece entre a ação pedagógica do professor e o que ele pensa sobre o ensino e a aprendizagem. Em se tratando da área da alfabetização e, em específico, do trabalho pedagógico com a língua escrita, a discussão a respeito das concepções de linguagem que se expressam na ação dos professores alfabetizadores é salutar.

Em Guimarães (1989) encontramos uma reflexão bastante interessante a respeito das concepções de linguagem e suas possíveis relações com o ensino. Guimarães refere-se à três concepções de linguagem: a tradicional, a positivista (estruturalista) e a interacionista.

Com relação à concepção tradicional, lembra-nos que tal concepção é um legado da antiga tradição grega, época em que os filósofos percebiam a linguagem como sendo sinônimo de *pensamento* e atribuíam imenso valor à concatenação lógica entre os elementos da frase. Sendo assim, *falar bem e escrever bem* seria análogo à *pensar bem*. O ponto culminante de um bom desempenho lingüístico seria encontrado na escrita. Pode-se perceber, então, que é de longa data que se vem atribuindo grande valor ao texto escrito. Guimarães esclarece ainda, que é comum em nossa cultura avaliar-se a competência lingüística do sujeito a partir da *qualidade* da sua escrita e as pessoas que têm pouca habilidade no uso da escrita ou simplesmente não a dominam tendem a ser marginalizadas. No entanto, a autora salienta que atualmente as condições de produção do texto escrito são diferentes das de produção do texto oral. Na oralidade, o planejamento daquilo que vamos dizer é simultâneo ao ato da fala, há negociações imediatas entre os sujeitos que dialogam, possibilitando reformulações e ajustes constantes no conteúdo da fala. Já na produção escrita, exige-se do sujeito uma reflexão sobre a língua e um registro escrito de tal forma organizado que possibilite ao leitor a sua decodificação. Contudo, o que se vê na maioria das salas de aula, segundo Guimarães, é a efetivação de uma prática resultante da idéia de que a linguagem é um reflexo do pensamento. No que se refere à concepção positivista (estruturalista), Guimarães (1989) nos lembra que a linguagem é entendida como um *hábito* e sua

aquisição seria decorrente de treinamento e repetições dos elementos e das regras de organização do sistema lingüístico. Dentro desta perspectiva, a preocupação com a organização formal do *significante* lingüístico evidencia-se, ficando em segundo plano a questão do *significado*. Esta visão de linguagem externaliza-se na prática pedagógica por intermédio de atividades do tipo *siga o modelo*, em que o aprendiz repete, exaustivamente, o padrão estabelecido até instaurar um automatismo em relação à linguagem. Lembra-nos a autora, que o processo de iniciação à escrita, segundo a concepção positivista de linguagem, obedece a apresentação gradativa de vogais e consoantes com seus respectivos sons, depois da formação e combinação de sílabas, palavras e frases. Nesta concepção é considerado alfabetizado o aluno que conseguir codificar e decodificar fonemas e grafemas, mesmo que isto não implique em compreensão, uma vez que a escrita, neste modelo teórico, é compreendida como transcrição da fala.

No que tange à concepção interacionista, a linguagem é concebida no jogo das relações que se dão entre os sujeitos. Guimarães informa-nos que: “o fenômeno da linguagem é percebido como uma relação muito concreta de um *eu* para um *tu* em determinada *situação*, para a consecução de objetivos.” (GUIMARÃES, 1989, p. 65)

Neste panorama, o trabalho pedagógico envolvendo a língua portuguesa priorizará a interação entre os sujeitos, quebrando com o modelo unidirecional de ensino em que o professor é a única fonte de informação para todo um grupo de alunos. Todavia, a responsabilidade e competência do professor em possibilitar situações e atividades que favoreçam uma real aprendizagem da língua torna-se indispensável. O profissional que se propõe a trabalhar com base nos pressupostos interacionistas de linguagem deve comprometer-se, inevitavelmente, em dar “uma atenção maior para o que está acontecendo *naquele instante do processo* – consigo mesmo e com cada um dos alunos – percebendo as sinalizações diferenciadas da construção do aprendiz como marcas de uma operação intelectual intensa...” (Ibid., p. 66)

Geraldi, assim como Guimarães, estuda sobre as concepções de linguagem e

práticas do professor no ensino da língua portuguesa. As considerações que tece a respeito de cada uma das concepções de linguagem são semelhantes às de Guimarães, no entanto, o que Geraldi nos coloca é que, na verdade, poderíamos considerar três concepções de linguagem e sua ligação com a prática docente:

- a) a linguagem é expressão do pensamento: esta concepção ilumina basicamente os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam;
- b) a linguagem é instrumento de comunicação: esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções aos professores, nas introduções, nos títulos, embora em geral, seja abandonada nos exercícios gramaticais;
- c) a linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar se não fosse falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo vínculos que não preexistiam antes da fala. (GERALDI, 1984, p. 43)

O autor faz, respectivamente, uma correspondência entre estas três concepções e as três grandes correntes dos estudos lingüísticos:

- a) a gramática tradicional;
- b) o estruturalismo e o transformacionalismo;
- c) a lingüística da enunciação.

Ao considerar que a língua existe somente no jogo das interações que se estabelecem na sociedade e se materializa por meio da interlocução, Geraldi elege a terceira concepção de linguagem como aquela que implicará numa prática educacional diferenciada. O autor ressalta que, ao assumirmos a concepção de linguagem como forma de interação, torna-se insuficiente uma prática centrada na classificação de frases em afirmativas, interrogativas, imperativas ou optativas, como também, torna-se inaceitável o ensino da língua subordinado a manuais didáticos e gramáticas escolares. Em contrapartida, ao negar este tipo de prática reducionista e encarar o ensino da língua como sendo um trabalho social e construído historicamente, o professor abre espaço para que seu aluno se expresse, constituindo-se como sujeito social por meio da

sua palavra.

As contribuições de Geraldi e Guimarães a respeito das concepções de linguagem, convidam-nos a refletir sobre a urgente necessidade da escola redimensionar o ensino da língua, oportunizando aos alunos o contato com uma linguagem que lhe faça sentido, que seja constituinte de experiências reais e que os fascine por seu dinamismo, significância e utilidade.

Em sintonia com esta concepção de linguagem, concebemos que o trabalho pedagógico no ensino da língua escrita deve organizar-se a partir das interações que se estabelecem na sala de aula, com propósitos e objetivos reais, despertando significado e sentido nos envolvidos. Pensamos que o contexto das interações sociais oportuniza às crianças a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação de idéias, a possibilidade de indagar, comentar, sugerir, divergir, solicitar ajuda ou dar apoio. É neste panorama que a língua escrita se insere.

Teberosky (1987) ao conceber o contexto da interação social como uma situação privilegiada, ensina a importância de favorecer a partilha entre os sujeitos ao longo do processo de construção da escrita, testando e colocando à prova suas hipóteses a respeito da língua escrita.

2 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E A PRÁTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

A literatura da área já demonstrou que a natureza do trabalho pedagógico desenvolvido por um alfabetizador em sua sala de aula tem relação com a concepção que este tem acerca do ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, externalizada através das suas ações, bem como, com a sua forma de entender o que o termo *alfabetizado* representa.

A este respeito, “as idéias sobre os efeitos produzidos pelo fato de saber ler e escrever nos sujeitos e sobre as condições que um sujeito tem de reunir para ser

considerado “alfabetizado” determinarão, em grande medida, os passos sucessivos na ação alfabetizadora.” (LANDSMANN, 1995, p. 7)

Neste sentido, evidenciamos a necessidade de se considerar, no processo de análise do ensino e da aprendizagem, a relação que se estabelece entre a prática pedagógica do professor alfabetizador e sua concepção de educação.

Nesta perspectiva é vital que antes de pensarmos acerca do tipo de trabalho pedagógico a ser desenvolvido no ensino da língua escrita, devemos buscar respostas para as seguintes indagações:

- Quem é o sujeito que aprende?
- Como este sujeito compreende um determinado objeto de conhecimento (neste caso, a escrita)?
- Qual é a natureza deste objeto de conhecimento?
- Como agir, pedagogicamente falando, depois de ter consciência do teor de tais respostas?

As respostas para tais questões evidenciarão, de certa forma, alguns dos pressupostos teórico-metodológicos que caracterizam a concepção de educação do professor-alfabetizador. Inerente a esta concepção está o conceito que este professor faz do que vem a ser ensinar e aprender, bem como, a idéia que ele faz a respeito do sujeito que aprende e do objeto de conhecimento a ser aprendido.

Inspirada nestas reflexões, cabe-nos perguntar: “Quem, afinal, é o sujeito que aprende e qual é o seu papel no processo ensino-aprendizagem?”

Ao concebermos a aprendizagem como resultado de um processo de elaboração mental realizado por um determinado sujeito somos obrigados a considerar quem é este sujeito, que idéia ele faz sobre os objetos que se propõe a conhecer, de que forma interage com tais objetos no intuito de compreendê-los. Este pensamento é ratificado por Ferreiro (1990) quando salienta que é necessário que se perceba e se compreenda a relação entre o sujeito cognoscente (a criança) e o objeto a ser conhecido (no caso, a escrita). Ressaltamos que, para Ferreiro (op. cit.), a criança é

concebida como um sujeito ativo⁷, cognoscente, que busca conhecer as coisas e os fatos do mundo onde está inserido.

Teberosky também faz referência sobre a importância e necessidade de se conhecer quem é o sujeito que aprende, que significados atribui aos objetos com os quais interage, bem como, considerar as hipóteses que ele levanta sobre aquilo que está aprendendo. Para esta autora: "...o processo ensino-aprendizagem, não comporta apenas conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado, mas também a crença sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos" (TEBEROSKY, 1997, p. 9). Esclarece-nos ainda, que a idéia que o professor faz a respeito da potencialidade de aprendizagem de seus alunos é um fator importante na organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na sala de aula.

Na obra *Psicopedagogia da Linguagem Escrita*, esta autora afirmou que: "antes de discutir o que é que os professores podem e devem ensinar, parece-nos importante saber quais são as idéias e os conhecimentos das crianças e quais expectativas podemos ter para proporcionar, depois, situações de ensino-aprendizagem." (TEBEROSKY, 1990, p. 15)

Estas colocações reafirmam a idéia de que a maneira como o professor concebe o papel da criança no processo de aprendizagem determinará, de certa forma, a organização de seu plano educativo.

Com a idéia de que o alicerce do processo ensino-aprendizagem deve estruturar-se na idéia de que é o sujeito, por intermédio do seu próprio exercício cognitivo, quem (re)constrói o seu conhecimento, enfatizamos a importância do professor considerar quem é este sujeito e qual é a natureza da relação estabelecida entre este último e os objetos de conhecimento por ele estudados. Com tal afirmação

⁷sujeito ativo: um sujeito que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento) (FERREIRO/TEBEROSKY 1985, p. 29).

não queremos insinuar que o professor-alfabetizador deva esperar que seu aluno venha a dominar a língua escrita de forma independente, livre de qualquer tipo de intervenção pedagógica. Em nossa forma de entender, o desvirtuamento da idéia de “*sujeito que constrói por si*” para “*sujeito que aprende sozinho*” foi um grande equívoco que marcou (e porquê não dizer que ainda marca) a ação educativa de muitos professores. Conceber o sujeito como *agente* da sua aprendizagem e, ainda, compreender como se processa a relação entre este sujeito e o objeto de conhecimento por ele estudado é, ao nosso ver, premissa fundamental para a construção de uma prática pedagógica de qualidade.

Em se tratando, especificamente da prática alfabetizadora, salientamos a importância do professor conhecer, além das peculiaridades relativas ao sujeito que aprende, a natureza do objeto que será conhecido (reconstruído) por este sujeito, neste caso, a língua escrita.

Escrever sobre o valor e a importância da escrita para nossas vidas parece-nos óbvio e redundante. É unânime entre os estudiosos da área (e leigos também) a premissa de que a escrita é um dos principais fatores que permitiu que as sociedades humanas, no decorrer do processo histórico-social do seu desenvolvimento, consolidasse sua organização e estrutura. A língua escrita, assim como a falada, constitui-se portanto, em um sistema simbólico construído pelos homens. A história das civilizações humanas nos informa que desenhos, pontos, linhas e outros sinais foram utilizados para registrar, representar e transmitir idéias e conceitos. Vários tipos de registros (escrita) foram produzidos ao longo da história dos povos, até chegarmos ao nosso sistema atual de escrita alfabética.

Neste sentido Faraco escreve: “...a escrita permite, pela materialidade do gráfico (do registro em pedra, argila ou papel) que se ultrapasse o tempo, isto é, que um texto escrito vá muito além do tempo em que ele foi produzido.” (FARACO, 1992. p. 141)

Lembra-nos ainda este autor, que o registro escrito tem o poder de vencer a distância espacial, a partir do momento que nos possibilita uma *conversa* com pessoas

que estão geograficamente distantes.

Nas últimas décadas, a preocupação em investigar o processo de desenvolvimento e aprendizagem do código escrito cresce significativamente nos meios acadêmicos. Autores como Goodman (1995) e Landsmann (1995) informam-nos que a partir dos anos 70, psicólogos, pedagogos, historiadores sociais, antropólogos e lingüistas, cada qual assumindo concepções teórico-metodológicas diferentes, passaram a se interessar pelo desenvolvimento e aprendizagem da escrita na criança. Entretanto, não podemos dizer que a escrita, entendida como objeto de investigação, tenha ficado inexplorada antes do período mencionado. Sabemos que na década de 20, Alexander Romanovich Luria já se dedicava ao estudo do uso e função da escrita. O que os autores citados anteriormente esclarecem é que somente a partir da década de 70 a escrita tornou-se objeto específico de pesquisa. Desde então, muitos pesquisadores têm se empenhado em compreender a natureza do sistema de língua escrita, seus usos e funções, como também, têm se interessado pela forma como a criança compreende a escrita.

Vários autores (Sinclair, 1990; Cagliari, 1999; Calkins, 1989) destacaram que o homem demonstra grande necessidade em representar suas idéias graficamente e salientam o interesse e o encantamento pelas *marcas* por ele produzidas.

Sinclair, remetendo-se à manifestação destes sentimentos na criança pequena, escreve que:

a criança bem pequena se interessa pelos traços que pode deixar em toda superfície que os conserve, mesmo que por um momento. Ela se encanta pelas impressões da mão ou do pé na areia molhada, pelos traços na vidraça embaçada, pelas manchas deixadas na mesa por um dedo molhado e também, por toda marca deixada por um instrumento que sirva de prolongamento da mão: uma colher, um bastão e, naturalmente, um lápis (se ela dispõe de algum ou se pode manipulá-lo). (SINCLAIR, 1990, p. 13-14)

A autora nos coloca ainda, que as crianças se interessam tanto pela ação de produzir marcas (ato de grafar) como também pelo resultado desta ação (rabiscos produzidos), além de se interessarem pelas formas das linhas em si (ora onduladas, ora

em ziguezague, entrecruzadas, etc.) e por aquilo que o traçado possa a vir representar (objetos, pessoas, etc.).

Pessoas que convivem com crianças pequenas, seja em situação familiar ou escolar, provavelmente já tiveram oportunidade de observar como as colocações acima se concretizam. Nestas situações podemos também perceber que as crianças, desde muito cedo, têm uma relação muito próxima com certos *sistemas de notações*⁸, especialmente com o da escrita, uma vez que o seu cotidiano é orientado por materiais escritos. A escrita permeia os espaços nas ruas, nos anúncios, na placa da padaria, nos *outdoors*. As crianças crescem mergulhadas neste riquíssimo universo letrado e passam a interagir com a escrita e, como são inteligentes, vão tecendo hipóteses sobre o seu uso e funcionamento.

Tal idéia é um alicerce fundamental nos estudos de Emilia Ferreiro⁹ e Ana Teberosky¹⁰. Preocupadas em desvelar o processo pelo qual as crianças desenvolvem a compreensão do sistema da língua escrita, propuseram-se a efetivar uma pesquisa de natureza psicogenética. Por intermédio de estudos longitudinais e transversais realizados com crianças em idade pré-escolar e escolar e com adultos analfabetos, estas estudiosas desvelam como o sujeito compreende (e reconstrói) o sistema da língua escrita.

Em suas pesquisas, Ferreiro e Teberosky utilizaram o marco conceitual da Teoria Psicogenética elaborada por Jean Piaget para compreender os processos de construção da língua escrita pela criança. Destacam a contribuição da Teoria

⁸ O termo notação é definido por Hermine Sinclair, na introdução da obra “a Produção de Notações na Criança – linguagem, número, ritmos e melodias (1990), como: ação de representar por meio de sinais convencionais.

⁹ Emilia Ferreiro: psicóloga argentina, foi orientada por Jean Piaget em seu doutorado em Genebra (1970).

¹⁰ Ana Teberosky: doutora em psicologia pela Universidade de Barcelona, parceira de pesquisa de Emilia Ferreiro.

Psicogenética para: o entendimento da escrita como objeto de conhecimento; a visão do ser que aprende como um sujeito cognoscente; o papel dos mecanismos de assimilação e acomodação no processo de construção do conhecimento pela criança; a concepção de aprendizagem como processo; a consideração de níveis diferenciados no processo de aprendizagem; a ação do sujeito como gênese de todo seu conhecimento; o redimensionamento da idéia sobre o erro, entre outros.

Com base em pesquisas que focavam a relação estabelecida entre a criança (sujeito) e o sistema da língua escrita (objeto de conhecimento), Ferreiro e Teberosky descreveram a psicogênese da compreensão do sistema da língua escrita pela criança. Neste processo, as pesquisadoras identificaram três períodos fundamentais pelos quais os sujeitos passam. Cada período revela características peculiares relativas à concepção que os sujeitos têm da escrita em cada momento. São eles:

- a) busca de diferenciação entre os grafismos: este período caracteriza-se pela busca de critérios que possibilitem à criança diferenciar os dois modos de representação gráfica, ou seja, distinguir o que é desenho daquilo que é a escrita. Neste nível, as crianças começam a perceber que o desenho pode, na sua forma de registro, trazer expresso o contorno dos objetos e que, por outro lado, a forma das letras não se relacionam com a forma do objeto. Assim, acabam por distinguirem duas características básicas da língua escrita: a arbitrariedade e a linearidade. A característica da primeira é o reconhecimento de que as letras não reproduzem a forma dos objetos e, a da segunda é a obediência ao fato das letras serem colocadas uma na seqüência da outra. Podemos perceber que algumas crianças pequenas, mesmo sem terem a noção definida do que é icônico e não icônico, demonstram indícios de considerações sobre as características de arbitrariedade e linearidade.
- b) construção de modos de diferenciação textual baseada na diferenciação qualitativa e quantitativa das letras: neste período uma das características

do nível de conceitualização da criança sobre a escrita é supor que somente é possível a leitura de textos que contenham um número mínimo de letras (duas ou três), concebendo que letras isoladas não são passíveis de leitura. O chamado critério da variação intrafigural marca esse período. Este critério consiste na idéia de que as letras não podem ser repetidas na seqüência, em uma mesma palavra. Percebe-se, aqui, uma preocupação por parte da criança em diferenciar os seus registros escritos e um critério que norteia este processo é a condição de legibilidade. A criança procura aproximar, o máximo possível, a sua escrita das letras convencionais. Mesmo que ela conheça um número limitado de letras, procura diferenciar suas escritas, ora variando a quantidade de letras usadas para compor diferentes palavras, ora relacionando o tamanho das letras (ou a quantidade das mesmas) com o tamanho (ou quantidade) do objeto cujo nome será representado pela escrita.

- c) fonetização da escrita: neste período, a criança começa a estabelecer uma correspondência entre a escrita e a verbalização da palavra. Percebe que a palavra pronunciada pode ser decomposta em partes (assim como a palavra escrita) e que cada parte da palavra verbalizada pode corresponder a uma parte da escrita. A criança passa a fazer uma correspondência dos fragmentos sonoros aos fragmentos gráficos. Isto não quer dizer que a criança faça uma interpretação da relação fragmento-sílaba, por intermédio de uma análise fonética. O que ela faz é uma correspondência termo a termo entre as partes da palavra falada e as partes da palavra escrita. A criança passa a representar estas partes (sílabas) por um registro gráfico o qual, não necessariamente, tem que ser uma letra. Esta etapa em que se relaciona uma unidade sonora à um registro gráfico foi caracterizada por Ferreiro como *sub-período da hipótese silábica*. Numa hipótese um pouco mais refinada, a criança já

não emprega uma única letra para representar cada uma das sílabas da palavra escrita. Esta ação reflete uma estratégia cognitiva característica do chamado *sub-nível silábico-alfabético*, e indica que a criança está elaborando os princípios elementares do sistema alfabético da nossa escrita (e não *comendo letras* como muitos ainda consideram). O *sub-nível alfabético* representa o ápice da evolução psicogenética do processo de construção do sistema da língua escrita pela criança. Com isto não se pretende afirmar que o processo de compreensão da língua escrita esteja finalizado. Os alicerces básicos necessários para entender como nossa língua se estrutura foram construídos, sendo que daqui para frente a criança irá enfrentar dificuldades relativas à complexidade e arbitrariedade das convenções ortográficas que sistematizam a língua escrita, além da estruturação da linguagem que se escreve.

Na obra *Psicogênese da língua escrita*, Ferreiro e Teberosky informam que “a criança que chega à escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber lingüístico que utiliza *sem saber* (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos”, (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 37) devendo a escola considerar tal fato.

Resta-nos perguntar se a escola tem considerado o alerta feito pelas pesquisadoras acima citadas, no sentido de redimensionar o processo educativo, passando a organizá-lo em função da aprendizagem e não mais em função do ensino.

3 - O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

Propor-se a refletir sobre a dinâmica e a qualidade do processo ensino-aprendizagem é, ao mesmo tempo, um árduo e sedutor desafio. A sala de aula, conforme a natureza das trocas que ali se efetivam, pode caracterizar-se como um espaço de encenações (onde o professor “faz de conta que ensina” e o aluno “faz de

conta que aprende”) ou caracterizar-se como um espaço fecundo, terreno fértil para a criança confrontar, afirmar, refutar, socializar, criar e, entre outras possibilidades, dividir idéias. Isso dependerá, em grande parte, da maneira como o processo ensino-aprendizagem acaba sendo organizado. O professor, ao colocar em prática determinados encaminhamentos pedagógicos acaba por favorecer o estabelecimento do silêncio ou do diálogo; do individualismo ou da parceria; da repetição ou da criação; da dependência ou da autonomia; do conformismo ou da criticidade; da omissão ou da participação; da transmissão ou da construção de conhecimentos. As inúmeras decisões assumidas pelo professor no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico vão caracterizando a natureza e a qualidade da sua prática educativa.

A preocupação com a qualidade do processo ensino-aprendizagem é ponto de partida das produções e pesquisas educacionais, as quais reafirmam a necessidade de se efetivar uma ação educativa coerente, que responda às exigências do mundo contemporâneo e que se organize com vistas ao desenvolvimento da cidadania. Entretanto, a capacidade em efetivar um ensino de qualidade não se dá de uma hora para outra, uma vez que constitui-se em um processo de construção de uma competência. Além disso, este processo não ocorre linearmente, como se ao final de cada dia de trabalho o professor estivesse mais experiente e, conseqüentemente, melhor preparado. Sabemos que a experiência profissional auxilia o professor no refinamento da sua atuação pedagógica, contudo, ela, por si só, não garante a qualidade do processo educacional. Não podemos esquecer que a vida cotidiana de uma sala de aula é caracterizada por altos e baixos, por micro-decisões nem sempre previstas e planejadas, o que exige do professor, além de conhecimentos teórico-metodológicos, habilidade para resolver tais situações, muitas vezes, recorrendo à improvisação.

Podemos perceber então, que "saber dar a aula", como popularmente se fala, não é uma questão de talento, dom, vocação ou habilidade própria daqueles que nascem para o exercício do magistério, idéia esta admitida pelo senso comum. Não se

resume também, ao profundo domínio sobre certos conhecimentos a serem transmitidos aos alunos ou à larga experiência que alguns professores têm na área educacional.

Não há fórmulas que ensinem alguém a ensinar, do mesmo modo que não existe referenciais que indiquem, por si só, alternativas teórico-metodológicas que dotarão o professor de competência pedagógica. A arte de ensinar é uma construção a ser realizada pelo professor, subsidiada pelas contribuições oferecidas pela literatura educacional e, principalmente, ancorada na reflexão que este realiza sobre o seu próprio fazer pedagógico.

Todavia, não podemos desconsiderar a existência e contribuição de diretrizes e orientações de natureza teórica e metodológica sugeridas em documentos, programas e projetos educacionais que têm, por objetivo, nortear a construção de uma prática educativa coerente por parte dos professores.

As orientações didáticas expressas nos PCN's, referenciais que visam subsidiar o professor na tarefa de organizar seus procedimentos de ensino, partem do princípio que "cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento; o processo de aprendizagem compreende também a interação dos alunos entre si, essencial à socialização". (BRASIL, 1997-a, p.93)

Além disso, ao entenderem que o processo de aprendizagem se dá na medida em que os alunos constroem significados no jogo de múltiplas e complexas interações, os PCN's indicam que os procedimentos de ensino do professor devem privilegiar a criação de situações de aprendizagem que sejam significativas para os alunos. Sugerem ainda, que o professor organize seu trabalho pedagógico de forma a romper com um "padrão de intervenção homogêneo e idêntico para todos os alunos" (Id., 1997).

Para isso, evidenciam que o professor, ao organizar o seu trabalho pedagógico, deveria orientá-lo no sentido de priorizar os seguintes aspectos: a autonomia; a diversidade ; a interação e cooperação; a disponibilidade para a

aprendizagem; a organização do tempo; a organização do espaço e a seleção de materiais.

Nos PCN's, a questão da autonomia é vista tanto como uma capacidade a ser desenvolvida pelos alunos como um princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas. Como princípio didático geral, a autonomia caracteriza-se como: "uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, e conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrém a situações dirigidas pelo próprio aluno." (Ibid., p. 94) Esclarecem que para que um aluno possa refletir, participar e assumir responsabilidades, necessita estar interagindo em um espaço educativo que valorize tais ações. Como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos, a autonomia é concebida como a capacidade de assumir uma posição perante as pessoas e os fatos vivenciados, participar cooperativamente de projetos coletivos e elaborar seus próprios projetos, organizar-se tendo em vista metas e objetivos, governar-se, entre outras atitudes emancipadoras. Salientam que a autonomia não pode ser confundida com atitudes de independência como também, não pode ser considerada como "um estado psicológico geral que, uma vez atingido, esteja garantido para qualquer situação" (Ibid., p. 96). Uma pessoa pode ser independente para realizar algumas atividades e não possuir recursos internos que a habilitem a se auto-governar, da mesma forma que se pode ter autonomia para atuar em determinadas situações e em outras não.

Sendo assim, o desenvolvimento da autonomia deve ser priorizado na ação educativa do professor, tanto como princípio que rege seu trabalho como meta a ser atingida por seus alunos.

No que se refere a questão da diversidade, os PCN's enfatizam a necessidade do professor respeitar as diferenças e a diversidade existente entre seus alunos, considerando não somente as capacidades intelectuais e os conhecimentos próprios de cada um, mas também, seus interesses e motivações. Deve concebê-las como um fator de enriquecimento e não como um obstáculo a ser diluído através de propostas de trabalho que cultuam a homogeneidade na

sala de aula.

A viabilização da interação e da cooperação, por intermédio de situações que possibilitem o diálogo, a ajuda, a exposição de diferentes pontos de vista, o trabalho coletivo e cooperativo, a coordenação de ações cujo objetivo é comum a todos, a partilha de experiências é, segundo os PCN's, um propósito que deve estar presente no planejamento e na execução da prática pedagógica do professor.

Em se tratando das questões relativas à disponibilidade para a aprendizagem, os PCN's esclarecem que a disposição para a aprendizagem não depende exclusivamente do aluno e, em muito, relaciona-se com a prática pedagógica desenvolvida pelo professor, a qual deve ser organizada de forma a possibilitar a disponibilidade dos alunos para a aprendizagem.

Para que ocorra a aprendizagem, diga-se a aprendizagem significativa, os PCN's salientam que a intervenção do professor deve ser orientada no sentido de deixar claro para os alunos os objetivos das atividades e das propostas de trabalho, que permita que estes situem-se em relação às tarefas, que reconheçam os problemas característicos de cada situação e busquem solucioná-los.

As atividades propostas pelo professor devem ajustar-se às reais possibilidades dos alunos, não se caracterizando como um desafio demasiadamente complexo a ser por ele solucionado, nem tão pouco, como uma tarefa cuja execução não se constitui numa situação desafiadora, uma vez que já a domina e com certa facilidade. Além destas questões é de suma importância que o professor saiba como agir frente à ansiedade e o auto-conceito negativo apresentado por alguns alunos nas situações de aprendizagem.

Os PCN's destacam ainda que a disponibilidade para a aprendizagem fica comprometida quando não se instaura na sala de aula um clima favorável de confiança, responsabilidade e compromisso mútuo, da mesma maneira que ficam comprometidos os encaminhamentos do professor.

Sobre a organização do tempo as orientações expressas nos PCN's remetem-se a importância de se oportunizar aos alunos o progressivo controle na realização de suas atividades. Delegar este controle aos alunos não significa deixar que eles decidam livremente

sobre a sua participação nas atividades escolares. Em contrapartida, significa permitir que os alunos experienciem o controle do tempo considerando os limites que foram criteriosamente estabelecidos pelo professor.

Outro fator importante a respeito da organização do tempo destacado nos PCN's, refere-se à coerência que o professor deve ter ao propor as atividades de trabalho e o tempo que destina para a realização das mesmas. Esclarecem que "é preciso que o professor defina claramente as atividades, estabeleça a organização em grupos, disponibilize recursos materiais adequados e defina o período de execução previsto, dentro do qual os alunos serão livres para tomar suas decisões. Caso contrário, a prática de sala de aula torna-se insustentável pela indisciplina que gera." (Ibid., p. 102)

No que tange à organização do espaço, os PCN's evidenciam que o espaço da sala de aula não é visto como o único espaço em que a aprendizagem escolar pode acontecer. Passeios, visitas, excursões, museus e teatros, entre outros, também são espaços de aprendizagem. Quanto à organização do espaço da sala de aula, indicam o uso de carteiras móveis que permitam a proximidade e a interação entre os alunos, a cooperação e o trabalho em grupo. Informam que é fundamental que as crianças tenham acesso aos materiais de uso diário (lápiz, tesoura, cola, giz, papel rascunho, etc), que encarreguem-se da organização, decoração e limpeza do ambiente da sala e que vejam seus trabalhos expostos nas paredes da sala de aula. Segundo os PCN's "... a organização do espaço reflete a concepção metodológica adotada pelo professor e pela escola" (Ibid., p. 103).

A respeito da seleção de materiais, os PCN's consideram que nenhum material deve ser utilizado com exclusividade pelo professor e que este deve dispor de uma diversidade de materiais para que os conteúdos estudados possam ser tratados de diferentes maneiras.

Estas orientações presentes nos PCN's visam assessorar o professor na organização de sua prática pedagógica, no sentido de orientar a construção de uma prática pedagógica de qualidade pelo professor. Entretanto, o atendimento de tais orientações no planejamento de ensino do professor, exige o redimensionamento dos procedimentos avaliativos por ele adotados, uma vez que a avaliação se define a partir de uma concepção de ensino e

aprendizagem, da própria função que a avaliação assume neste processo como decorrência da forma como o ensino é encaminhado pelo professor.

Nesta perspectiva, não se admite a organização de um processo avaliativo calcado na mensuração, no controle do desempenho dos alunos por intermédio de números e escalas, geralmente oriundos de instrumentos avaliativos como provas e testes. A avaliação, segundo os PCN's, deve ser entendida como parte integrante do processo educacional. Para o professor, a avaliação o subsidia "...com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo." (Ibid, p. 81)

No que diz respeito ao aluno, deve constituir-se em instrumentos de tomada de consciência daquilo que já domina, das dificuldades que ainda persistem e dos possíveis caminhos para a superação das mesmas.

Para a escola, os resultados provenientes da avaliação sinalizam para os aspectos da ação educativa que necessitam serem revistos e re-orientados.

Percebemos que a avaliação dos PCN's caracteriza-se como a análise sobre o processo educativo e não somente sobre seu produto final.

Estas orientações sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) têm como propósito a ruptura com o ensino centrado na transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, o qual sustenta-se na idéia do aluno como "tábula rasa", passivo aos comandos e informações advindas do professor.

A atual conjuntura social em que vivemos exige um outro tipo de "aula". Demo escreve que: "a aula que apenas repassa conhecimentos, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como *objeto de ensino e instrução*. Vira treinamento." (DEMO, 1997, p. 7) Suas palavras nos convidam a refletir sobre uma questão fundamental no processo educativo: a qualidade da ação pedagógica desenvolvida pelo professor.

Em virtude de nosso interesse particular na área da Alfabetização, salientamos a importância do desenvolvimento de estudos e pesquisas que se proponham a analisar a qualidade inerente às práticas pedagógicas no ensino da língua escrita.

O ensino e a aprendizagem da língua escrita na escola tem se configurado desafio, tanto para alunos quanto para professores, gerando grande expectativa em todos que, de uma maneira ou de outra, participam deste processo (professores, alunos, pais, equipe técnico-pedagógica, etc).

Reconhecemos que a relação da criança com a escrita na escola diferencia-se daquelas vivenciadas nas situações corriqueiras e informais do dia a dia, cabendo à escola a incumbência de sistematizar este aprendizado com informações sobre o funcionamento da escrita, sua convencionalidade, seus usos e funções. Desta forma, a escola e o professor têm, igualmente, uma árdua tarefa. Fazer com que as crianças tenham acesso e dominem a linguagem escrita tem sido um dos principais objetivos da escola. Proceder tal tarefa sem desembocar no artificialismo do treino de habilidades específicas relativas à escrita, desprovendo-a de sentido e significado tem sido um dos seus grandes desafios.

Segundo Saveli, “a linguagem escrita é um poderoso instrumento que possibilita o registro das experiências sociais, portanto é tarefa primordial da escola ajudar o aluno a tomar a palavra e transformar a experiência num universo de discurso.” (SAVELI, 1996, p. 21)

Infelizmente, a escola acaba por desvirtuar a real função da escrita ao efetivar o ensino centrado em atividades artificiais, irreais e simuladas. Na escola, a criança não escreve um bilhete para a bibliotecária solicitando que lhe reserve um livro, como também, não deixa nenhum registro escrito (recado) na secretaria avisando que esteve por lá e sua professora necessita de um determinado objeto. Em contrapartida, escreve coisas desprovidas de sentido, cujo objetivo final é a atribuição de uma nota pela professora. Escrever na escola, por muitas vezes, reduz-se ao

cumprimento de atividades descontextualizadas, formais, burocráticas e ausentes de valor e sentido para a criança, quando, na verdade, a escrita deveria fazer parte do seu dia-a-dia, manifestada nas mais diversas situações: num bilhete escrito para a professora, na listagem que confere os seus materiais, no registro de um plano de trabalho, na anotação de um compromisso marcado para o dia seguinte, num aviso destinado aos pais, etc.

Concordamos com o posicionamento de Saveli (1996), quando considera que o domínio da língua escrita pela criança, na essência da sua amplitude e não no reducionismo do domínio técnico de uma habilidade, é uma das competências que a capacitam para melhor compreender sua sociedade e, conseqüentemente, posicionar-se dentro dela. Além disso, conhecer a linguagem que se escreve implica usá-la, praticá-la, reconhecer sua utilidade e função a partir de situações concretas e significativas. A funcionalidade da escrita traz, implicitamente, a necessidade da presença (mesmo que não física) de um interlocutor. Escrevemos algo para alguém ler e com algum objetivo. Nesse sentido este *alguém* assume um papel importante na dinâmica comunicativa, uma vez que o conteúdo da nossa escrita dependerá em termos, da idéia que fazemos desta pessoa, de suas preferências, da sua relação com a nossa vida (entre muitas outras coisas). Supor as reações do nosso interlocutor, mesmo que ausente, nos leva a conduzir nossa escrita por este ou aquele caminho. Quando escrevemos, além de considerarmos questões pertinentes ao nosso interlocutor, levamos em conta o contexto em que a situação se insere e, de acordo com as suas peculiaridades, balizamos a nossa produção escrita. Desta forma, podemos perceber que a escrita toma sentido e assume a sua real função - comunicar algo para alguém - quando empregada em situações contextualizadas, com finalidade e destino, com significado e utilidade para aquele que a produz. Sendo assim, consideramos que a escrita se liberta da reprodução e da receita quando se transforma em um projeto pessoal. É enquanto a criança escreve (e quanto mais escreve), que ela compreende a natureza da própria língua escrita, sua importância, suas funções, convenções e arbitrariedades.

Fazemos nossas as palavras de Juliet: “trava-se uma luta difícil entre a escrita e a vida e, no entanto, escrever é não apenas procurar a vida, mas, ainda, completá-la, enriquecê-la e exaltá-la.” (JULIET, 1990, p. 99).

Neste panorama de reflexões, situamos o ensino da língua escrita como uma prática que extrapola as esferas da instrução e atua no campo da dignidade e da cidadania, uma vez que viabiliza condições para que o aprendiz se aproprie do conhecimento construído socialmente e possa, desta maneira, assumir-se como agente participativo nos fatos e acontecimentos por ele vividos.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Estudiosos da área da Metodologia da Pesquisa (Demo, 1990; Fazenda, 1991; Lüdke & André, 1986) lembram-nos que a abordagem metodológica adotada em uma pesquisa é determinada pelo próprio objeto de estudo a ser investigado e pelos objetivos propostos. Todavia, ressaltam o papel marcante do viés subjetivo do pesquisador nas opções sobre o encaminhamento da sua pesquisa. Seus princípios e concepções acerca da questão a ser investigada determinam as direções e os recortes propostos na investigação.

Motivados por questões já explicitadas anteriormente, elegemos o cotidiano de uma classe de contraturno para constituir o contexto deste estudo e, mais especificamente, a ação pedagógica efetivada por este professor para compor o nosso objeto de pesquisa. Interessou-nos observar, cotidianamente, os momentos destinados pelo professor de contraturno ao trabalho com a língua escrita, analisando a natureza da sua prática pedagógica. Nosso olhar esteve voltado para a análise dos procedimentos pedagógicos empregados pela professora com crianças que freqüentaram o contraturno. Para isso, empregamos instrumentais de registro característicos da Etnografia.

André, referindo-se às pesquisas que objetivam desvelar as relações cotidianas da sala de aula, afirma que: “a importância do estudo do cotidiano escolar se coloca aí: no dia a dia da escola é o momento de concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica.” (ANDRÉ, 1989, p. 40)

A autora reafirma esta posição ao escrever: “o estudo da atividade humana na sua manifestação mais imediata – o existir e o fazer cotidiano, parece fundamental para compreender, não de forma dedutiva, mas de forma crítica e reflexiva, o momento maior da reprodução e da transformação da realidade social.” (Id., 1989)

O objeto de estudo desta pesquisa, como já afirmamos anteriormente, foi a

prática pedagógica com a língua escrita, de uma professora de contraturno do CBA de uma escola pública de Ponta Grossa.

Para procedermos este estudo estaremos partindo das seguintes questões:

- o trabalho específico de atendimento à criança que freqüenta o contraturno atende aos propósitos para os quais foi criado?
- a concepção interacionista de linguagem, presente nas orientações curriculares e repetida no discurso de muitos alfabetizadores, encontra-se manifestada na prática pedagógica do professor de contraturno?
- de que natureza são as atividades relacionadas à língua escrita que são efetivadas pelo professor de contraturno?

A investigação em questão teve por objetivo analisar a prática docente de uma professora de turma de contraturno, evidenciando os procedimentos pedagógicos empregados junto às crianças que sentem dificuldades no aprendizado da língua escrita, bem como, de constatar se o trabalho pedagógico realizado atendia aos propósitos da proposta oficial do contraturno.

1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Esta pesquisa constitui-se em um estudo de caso de um sujeito (professora-alfabetizadora) responsável por uma turma de contraturno do CBA de uma escola da rede pública estadual de Ponta Grossa.

O sujeito que participou da nossa pesquisa foi uma professora responsável por uma turma de contraturno do Ciclo Básico de uma escola pública da cidade de Ponta Grossa, em interação com seus alunos. Os alunos que participaram da pesquisa foram aqueles que freqüentaram o contraturno no período das nossas observações. Cabe esclarecer que a pesquisa em questão realizou-se em uma turma de contraturno do CBA e as crianças que ali se encontraram já estavam selecionadas previamente pela professora e pelo corpo técnico-pedagógico da escola. A professora que participou da

pesquisa foi aquela que se dispôs a colaborar, abrindo espaço para concretização da presente pesquisa.

2 PROCEDIMENTOS DE COLETA, REGISTRO E ANÁLISE DE DADOS

A organização dos procedimentos de coleta e registro de dados de nossa pesquisa resultou de reajustes que se fizeram necessários na ocasião da realização do projeto piloto. Foi através das dificuldades sentidas neste período e, sem dúvida, pelas contribuições metodológicas encontradas no trabalho de Mercado (in: Rockwell, 1987), que pudemos redimensionar a organização metodológica deste trabalho de investigação.

A partir da experiência com o projeto piloto e dos subsídios extraídos de Mercado (in: Rockwell, 1987), os procedimentos de coleta e registro de dados constaram de:

- a) entrevista semi-estruturada com o professor, gravada em áudio e posteriormente transcrita e analisada (Anexo 1).
- b) entrevista diária com o professor, realizada após cada sessão de observação. O objetivo destas entrevistas foi buscar a explicação que a professora dava para os encaminhamentos pedagógicos da sua ação educativa. (Anexo 2).
- c) diário de campo contendo as anotações das verbalizações e ações da professora e dos alunos, realizadas em sala de aula nos momentos de produção escrita, bem como, informações referentes ao contexto. A construção do diário de campo teve três fases distintas:
 - 1ª Fase: anotações manuscritas sucintas realizadas no momento da observação em sala de aula;
 - 2ª Fase: anotações manuscritas ampliadas, realizadas posteriormente (a partir das anotações sucintas) no prazo máximo de 24 horas;

- 3ª Fase: anotações digitadas em forma de relatório pormenorizado, já contendo algumas inferências, realizado no prazo máximo de 48 horas. (Anexo 3)

Alguns critérios nortearam o registro da prática pedagógica da professora, no ensino da língua escrita. Interessou-nos registrar:

- quais e como eram as propostas de trabalhos com a escrita;
- como eram as intervenções avaliativas (orais, escritas e gestuais) do professor sobre a produção escrita das crianças que, segundo ele, apresentam dificuldades na escrita;
- a concepção de *erro* subjacente à prática pedagógica do professor;
- o favorecimento (ou não) de momentos interativos.

Além do exposto acima e inspirados ainda, em Mercado (in: Rockwell, 1987), convencionamos alguns símbolos para organizar nosso diário de campo:

- usamos a letra “P” para indicar a pessoa da professora;
- os alunos que participaram da pesquisa foram identificados pelas três primeiras letras de seus nomes;
- cada sessão de observação foi marcada pela letra “S” e numerada seqüencialmente (Ex: S.1 ; S.2 ; etc);
- a verbalização de cada participante foi marcada pelas iniciais dos seus nomes (no caso da professora somente a letra “P”), precedidas pela sigla e número da sessão de observação em que ela ocorreu (Ex: S.1-Thi);
- as verbalizações da professora, provenientes da primeira entrevista com ela realizada (entrevista semi-estruturada), foram marcadas pela sigla “E-P” em que, “E” significa entrevista e “P” a pessoa da professora;
- as verbalizações da professora, provenientes das entrevistas diárias, foram marcadas pela sigla “Ed-S.1-P” em que, “Ed” significa entrevista

- diária, “S.1” significa a sessão de observação que precedeu a entrevista e “P” a letra que indica a pessoa da professora;
- “ ” marca o registro verbal textual do sujeito;
 - ‘ ’ corresponde ao registro verbal aproximado do sujeito;
 - representa uma pausa na fala do sujeito.;
 - ---- representa a perda de dados nos momentos de registro;
 - () contém as informações adicionais necessárias para compreender o contexto em que as condutas se deram;
 - / / indica condutas não verbais, gestos, expressões que permeiam as falas;
 - [] relativo a algumas impressões que o observador tem no momento do registro.

No que diz respeito à análise de dados, partiremos das informações provenientes das sessões de observação realizadas em sala de aula (num total de quinze sessões), da entrevista semi-estruturada realizada com a professora (que antecedeu as sessão de observação) e das entrevistas diárias que aconteciam após cada dia de aula (que consistiam em *conversas* informais entre a pesquisadora e a professora a fim de verificar a explicação que esta última encontrava para justificar o seu encaminhamento pedagógico). Procedemos a nossa análise de dados partindo de três categorias temáticas:

- a) as concepções da professora sobre:
 - o ensinar e o aprender;
 - o significado que o termo *alfabetizado* representa;
 - a relação teoria-prática;
 - a proposta do contraturno.
- b) os procedimentos de ensino:
 - tipos de atividades propostas;
 - recursos empregados;

- estratégias metodológicas;
- c) os procedimentos avaliativos:
 - modos de correção;
 - atitudes perante o *erro*;

Considerando a quantidade de dados coletados, entendemos que nem tudo o que foi por nós registrado está sendo analisado neste trabalho de pesquisa. Para compor nosso material de análise, selecionamos trechos extraídos das situações verificadas em sala de aula e das entrevistas realizadas com a professora, optando em *recortá-los* a partir das categorias temáticas de análise acima citada. O que orientou esses recortes foram os objetivos de nosso trabalho e o viés subjetivo do nosso *olhar*.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO

O material empírico aqui analisado é oriundo do conteúdo da entrevista semi-estruturada realizada com a professora, dos depoimentos por ela proferidos na ocasião das quinze entrevistas diárias e dos registros das sessões de observação que realizamos na turma do contraturno. Este material foi organizado, para efeito de análise, a partir de três eixos temáticos:

- as concepções da professora;
- as procedimentos de ensino;
- os procedimentos de avaliação.

Cada eixo temático foi subdividido em alguns subtemas que estarão sendo explicitados no decorrer deste capítulo.

1 CONCEPÇÕES DA PROFESSORA

Consideramos como concepções da professora sua forma de entender e posicionar-se frente às questões relativas ao ensinar e ao aprender, a sua conceitualização sobre o processo de alfabetização, seu parecer a respeito da relação teoria x prática educativa e, ainda, suas idéias acerca da proposta do contraturno.

1.1 SOBRE O ENSINAR E O APRENDER

As atitudes pedagógicas assumidas pela professora no período em que estivemos participando de sua sala de aula, bem como, os depoimentos por ela proferidos nas ocasiões das entrevistas delinearam a sua forma de conceber o ensino e a aprendizagem. Para a professora *“a criança é quem aprende mas a gente não deve esquecer, que é o professor que leva ela a aprender, incentivando, né?, mostrando o*

que tá certo, mostrando o que tá errado, né?” (Ed-S.8-P)

Em um outro episódio ocorrido em sala de aula, há nuances da concepção de ensino e de aprendizagem da professora quando, irritada pelo desempenho de “Ede” na leitura da cartilha, ela desabafa: *“Eu não sei mais o que fazer, eu ensino, ensino e ensino e eles não aprendem” (S.12-P)*. Esta fala indica a possibilidade de “P” estar considerando o professor como o agente principal da aprendizagem dos alunos, os quais seriam, em contrapartida, os principais responsáveis pela não-aprendizagem. A idéia de transmissão do conhecimento fica, ao nosso ver, explícita na fala da professora. A análise deste episódio nos convida a refletir sobre as palavras de Mauri (In: COLL, 1999) quando afirma que: “sempre que nós, professores e professoras, nos propomos ensinar determinados conteúdos escolares aos alunos e alunas de nossa classe, colocamos em funcionamento, quase sem pretender, uma série complexa de idéias sobre o que significa aprender na escola e sobre como se pode ajudar os estudantes neste processo.” (MAURI, 1999, p. 79)

Concordamos com estas palavras e consideramos, da mesma forma, que toda ação pedagógica informa, mesmo que inconscientemente, uma concepção acerca do que seja ensinar e aprender. Com relação à concepção que a professora faz sobre o ensinar e o aprender, externalizada por intermédio da sua verbalização e de suas ações, podemos dizer que ela compreende alfabetização como o processo a ser ensinado pela professora e adquirido pelo aluno, através do treino, repetição e imitação do modelo por ela apresentado. As atividades de trabalho com a língua escrita presentes na prática pedagógica da professora evidenciaram que ela a organiza partindo do princípio de que para aprender a ler e escrever a criança precisa, antes de mais nada, conhecer *passo a passo* todas as letras do alfabeto (com seus respectivos sons – relação fonema/grafema), as quais deveriam ser ensinadas gradativamente, obedecendo a seqüência do alfabeto e o grau de dificuldade nelas implícito (indicação feita pela professora, tomando como exemplo as dificuldades ortográficas).

Para a professora, o modo mais *“lógico” (Ed-S.1-P)* e coerente de se

conduzir o ensino do sistema da língua escrita é partindo “*da apresentação das letrinhas bem devagar, trabalhando bem cada uma, fixando, fazendo cópia, ditado, palavrinhas, até a criança entender bem..., daí né, não dá pra passar pra frente enquanto a criança não souber bem, porque senão depois ela vai se atrapalhar toda.*” (Ed-S.1-P)

O posicionamento assumido pela professora, o qual foi registrado na ocasião da primeira entrevista diária com ela realizada (que aconteciam sempre no final de cada sessão de observação), vai ao encontro do que diz Seber a respeito da forma como alguns professores alfabetizadores tendem a organizar o ensino da leitura e da escrita. Diz a autora: “...o professor acaba restringindo as informações lingüísticas, porque ele próprio as julga complicadas demais para a criança (por exemplo, palavras longas, com ss, ç, etc.). Ele também pode ficar tão preso àquilo que considera correto, conforme seu padrão adulto de julgamento, que acaba desconsiderando qualquer tentativa de construção gráfica por parte da criança, porque não sabe sequer reconhecê-las.” (SEBER, 1997, p. 16)

Consonante com Seber, Collelo (1995), corrobora a idéia de uma prática alfabetizadora organizada pela escola a partir do que é relevante e significativo aos olhos do adulto. Esta estudiosa da área da alfabetização esclarece que:

Sob o pretexto de facilitar a alfabetização, a escola sistematiza o processo, distribui as dificuldades inerentes à escrita de acordo com uma seqüência lógica do ponto de vista do adulto, criando, com isso, uma língua artificial que, para a criança, falha enquanto meio de expressão. Em outras palavras, a escola, em suas práticas alfabetizadoras, acaba impossibilitando a *aventura do saber*. (COLLELO, 1995, p. 75-76)

A análise das atividades de trabalho com a língua escrita selecionadas por “P”, bem como o teor de seus depoimentos, nos sugerem a presença de princípios de uma concepção positivista (estruturalista) de linguagem na sua ação alfabetizadora. De acordo com esta concepção, o aprendizado da língua escrita seria decorrente do treinamento e repetições dos elementos e das regras de organização do sistema lingüístico (Guimarães, 1989).

O episódio que segue abaixo ilustra o desenrolar de uma atividade de trabalho com a língua escrita eleita pela professora para compor sua ação educativa no contraturno:

P segue até o quadro de giz e explica que ela irá “passar” o alfabeto e eles deverão copiar. Ela registra: Escreva o alfabeto. P segue corrigindo o registro das crianças, de carteira em carteira. Pede para que aqueles que tiverem terminado, aguardem os demais colegas para que todos façam a atividade ao mesmo tempo. Em seguida, após ter feito a correção e de ter se certificado que todos haviam terminado o registro do enunciado do exercício, P questiona:

S.1-P - Qual é a primeira letrinha do nosso alfabeto? (as crianças respondem em coro: “a”) P segue até o quadro e registra a letra “a” maiúscula e manuscrita. Na seqüência, já registra as letras “b” e “c” (pede para que as crianças copiem, vai até as carteiras e corrige os registros dos alunos).

Na frente do quadro, de costas para os alunos, P pergunta:

S.1-P - Depois do “c” qual que vem, Jul?

O aluno responde:

S.1-Jul - “d”.

P fala entusiasmada:

S.1-P - Isso! (registra no quadro).

Neste momento Thi comenta:

S.1-Thi - Depois do “d” vem o “e”, né professora?

A professora balança a cabeça afirmativamente e registra a letra “e” no quadro (permanecendo virada para o quadro).

Depois de olhar os cadernos dos alunos, P segue até o quadro e registra as letras da alfabeto até chegar na letra “H” (chama a atenção das crianças para o fato da letra “H” iniciar o nome da escola. Os alunos param para prestar atenção na fala

da professora). P continua seu registro até chegar na letra “M”. Neste momento, faz uma pergunta para o grupo:

S.1-P - Vocês lembram quando é que nós usamos letra maiúscula? (as crianças não respondem e continuam a copiar).

A professora pede para que as crianças soltem o lápis, cruzem os braços e prestem atenção naquilo que ela vai explicar.

Na ocasião da primeira entrevista diária, em resposta a um questionamento da pesquisadora, a professora externalizou a sua opção de orientar o ensino da língua escrita a partir da apresentação seqüencial e gradativa das letras do alfabeto, dizendo:

“Eu começo, todo ano, a trabalhar com as vogais e depois com as letras do alfabeto....quando as crianças vão aos poucos, aprendendo uma por uma e montando as sílabas, elas não se confundem e chega o fim do ano e elas já tão escrevendo as palavrinhas. Eu acho que assim é mais lógico!” (Ed-S.1-P).

Este depoimento da professora levou-nos confirmar que a sua prática pedagógica no ensino da língua escrita é permeada por princípios positivistas (estruturalistas) de linguagem. Para a professora, a proposta de se organizar o ensino da língua escrita a partir de textos e, ainda, em situações que viabilizem a interação e a troca de conhecimentos lhe suscita dúvidas e um certo descrédito. Disse a professora: *“Eu acho que é cedo para dar textos para eles. Primeiro a gente começa com as letras, vai juntando, fica mais claro na cabecinha deles.” (Ed-S.4-P)*

Como vemos, a professora supõe que seus alunos ficariam *perdidos* diante da proposta de produção de textos, uma vez que não teriam, segundo ela, o mínimo necessário para a compreensão da totalidade de um texto. Entendemos que, enquanto a professora continuar acreditando que a criança aprende a ler e escrever a partir do conhecimento de elementos fragmentados da língua, sua prática com esse objeto de estudo não se alterará.

1.2 SOBRE O SIGNIFICADO DO TERMO ALFABETIZADO

Questionada pela pesquisadora sobre o que seria alfabetizar, a professora respondeu: *"Prá mim, alfabetizar é fazer com que a criança saiba ler o mundo"* (E-P).

Instigados pelo conceito proferido pela professora na ocasião da primeira entrevista que com ela realizamos, fomos em busca das suas idéias a respeito do que seria *ler o mundo*. Diante disto, a professora assumiu o seguinte posicionamento: *"ler o mundo é saber agir dentro dele, é saber dos seus direitos e deveres, né? É saber entender as coisas que passam no Jornal Nacional, daí tem que saber, né, que isso tudo afeta a vida da gente, os preços, o desemprego, ainda mais eles, que já nascem sofrendo"* (referindo-se à condição sócio-econômica dos seus alunos) (E-P).

A análise destes depoimentos nos indica que o conceito de alfabetização verbalizado pela professora refere-se à perspectiva social, política e filosófica implícita no aprendizado da leitura e da escrita. Ela não menciona o aspecto lingüístico deste processo. A rapidez e objetividade com que ela nos respondeu ao questionamento sobre o que seria alfabetizar, nos leva a considerar que este conceito está, de certa forma, contaminado pelos jargões tão característicos da literatura da área educacional. Visando maiores esclarecimentos para esta questão, fomos em busca, por intermédio de uma entrevista diária, de novas explicações da professora:

Ed-S.1-Pq – Você havia falado na entrevista que fizemos que "alfabetizar é fazer com que a criança saiba ler o mundo". Como você acha que o seu trabalho como alfabetizadora está contribuindo para isto?

Ed-S.1-P – Não entendi, o quê?

Ed-S.1-Pq – Você acha que a forma como você está trabalhando está fazendo com que as crianças consigam ler o mundo?

Ed-S.1-P – Eu acho que sim, né? Se a gente sabe ler e escrever e entender como as coisas estão acontecendo, a gente vai entendendo as coisas que acontecem no mundo.

Ed-S.1-Pq – Você acha que aprender a ler e escrever é suficiente para uma pessoa saber ler o mundo?

Ed-S.1-P – Eu acho. Tudo na vida da gente tem que ler e escrever. Se você não sabe (ler e escrever) como é que fica? Saber ler e escrever é fundamental.

Ed-S.1-Pq – Então uma pessoa analfabeta não tem capacidade para fazer uma leitura de mundo?

Ed-S.1-P – Agora você me pegou, eu não sei. (risos...)

Este episódio evidencia que a professora demonstra dúvidas a respeito das questões relativas à alfabetização e suas implicações. Podemos perceber que ao mesmo tempo em que a professora afirma acreditar ser suficiente o domínio da leitura e da escrita para que uma pessoa possa *ler o mundo* e considera a leitura e a escrita como quesitos fundamentais para que esse processo ocorra, deixa transparecer sua incerteza sobre o que acabara de declarar. A professora vacila e demonstra não saber responder se uma pessoa analfabeta teria ou não condições para proceder uma *leitura de mundo*.

O conceito da ação *alfabetizar* externalizado pela professora, nos coloca algumas questões e reflexões:

- a concepção sobre *leitura de mundo*, externalizada pela professora, estaria sendo otimizada na sua atuação como alfabetizadora? Pensamos que a resposta a esta questão constitui-se em uma negativa, uma vez que a professora não possibilita a interação entre os alunos e textos dos mais variados gêneros. Consideramos que a falta de acesso aos textos utilizados no cotidiano das pessoas não as habilita a relacionar a aprendizagem escolar com o mundo em que vivem.
- poderia a professora conceber a alfabetização como condição de *leitura de mundo* e continuar trabalhando da forma reducionista como vinha fazendo até então? Analisando a forma como a professora organiza o seu trabalho pedagógico, acreditamos que, na verdade, sua concepção

de alfabetização sustenta-se apenas no plano do discurso. O desenrolar diário do seu trabalho pedagógico denunciou que há uma desconexão entre o que a professora diz e aquilo que ela faz.

- seria possível formar (no sentido de suscitar a tomada de consciência) leitores das relações que são estabelecidas no mundo a partir do processo educativo calcado na transmissão de fragmentos da língua com as crianças? Entendemos que isso somente seria possível a partir do momento em que a professora deixasse de reduzir a riqueza da linguagem ao ensino da língua obedecendo à sequenciação de sílabas desconexas. A literatura da área é veemente em afirmar que a menor unidade de significado da língua é a palavra e a unidade básica de ensino é o texto. Sendo assim, o ensino da língua escrita organizado em função da apresentação sequenciada de letras e sílabas, como também de palavras isoladas e descontextualizadas, é infundado e contribui para que os alunos tenham uma idéia deturpada do que vem a ser a escrita e seu uso e função.
- poderíamos considerar então, que haveria uma contradição entre o discurso da professora e a prática alfabetizadora por ela efetivada? Em caso positivo, ela teria consciência desta contradição? Nossos dados nos autorizam supor que esta contradição é verdadeira e indicam que o seu discurso é diferente da sua prática. Supomos ainda, que a professora não tenha consciência, ao menos no momento em que verbaliza, desta contradição.

1.3 SOBRE A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Na oitava entrevista diária que realizamos com a professora, registramos um

depoimento que denota sua angústia ao constatar a distância que se estabelece entre aquilo que se propõe teoricamente e o cotidiano da sua sala de aula. Diz a professora: *"na hora de falar é fácil, né? Mas na hora de fazer é que eu quero ver..."* (Ed-S.8-P) [referindo-se à dificuldade de operacionalizar aquilo que se propõe no âmbito teórico]. Esta inquietude é por ela reafirmada em mais um desabafo: *"É muito bonito tudo o que eles dizem (referindo-se aos profissionais que atuam na área da formação e capacitação docente), mas vem fazer isso na prática, aí é o que eu quero ver!"* (Ed-S.8-P)

A angústia e um certo descrédito presentes nos depoimentos da professora são válidos e pertinentes. Percebemos que ela tem clareza que, entre o *falar* e o *fazer*, há um espaço, um território árido a ser percorrido e conquistado. E é a própria professora quem salienta esta questão dizendo: *"Eu até entendo o que eles falam do trabalho do Ciclo Básico (remetendo-se aos indicativos teórico-metodológicos propostos no Currículo Básico da Escola Pública do Estado do Paraná, para o trabalho com a língua portuguesa), né? Que é importante deixar a criança falar e contar as coisas dela, né? De fazer textos livres. Mas na hora de fazer, a gente vê que não dá certo, que a gente não consegue."* (Ed-S.8-P)

Nota-se nesta fala o sentimento de incapacidade da professora perante as novas propostas de trabalho sugeridas nos cursos de capacitação dos quais participou e indica que o acesso às informações teóricas, por si só, não garante mudanças na prática do professor. Isto indica que a forma como a capacitação docente tem sido pensada e executada pelos órgãos competentes não está respondendo às reais necessidades dos professores, as quais manifestam-se nos problemas cotidianos que acontecem na sala de aula. Lembra-nos Ribas que:

É urgente repensar a formação do professor, entendida como um processo continuado. Ela não pode continuar baseada em treinamentos, reciclagens ou cursos de pequena duração. Desde a década de 80, a literatura especializada é elucidativa sobre o assunto: a formação oferecida pelos órgãos do Estado aos professores da rede pública quase não tem surtido efeito pois falta uma política séria de capacitação. São despejadas descontínuas propostas de governo que não atendem às necessidades da escola e dos professores, pois são descontextualizadas e têm como finalidade a aplicação política da verba pública destinada a

este fim. A capacitação acontece em períodos que prejudicam o trabalho com os alunos mas não interfere na prática dos professores. Quando isso acontece, as modificações são tão pequenas que se tornam contraproducentes. (RIBAS, 2000, p. 44)

Apoiando-nos nestas colocações, ressaltamos que nada substitui a competência do professor e enquanto as propostas de capacitação docente continuarem a desconsiderar a realidade e o interesse dos professores, o ensino realizado na sala de aula não sofrerá alteração. Sendo assim, o que deveria suscitar o processo de construção da competência pedagógica pelo professor acaba reduzindo-se à oferta de um pacote de informações a serem por ele executadas.

A literatura da área educacional é veemente ao afirmar que a criança só aprende quando atua como agente da sua própria aprendizagem, interagindo com os demais, trocando e confrontando idéias, refletindo sobre o que fez e os resultados desta ação. Pensamos que este pressuposto também se aplica à figura do professor, uma vez que concebemos que o redimensionamento da prática pedagógica do/pelo professor caracteriza-se como um processo de aprendizagem, resultante da reflexão que este realiza (respaldado pela teoria), sobre a própria ação pedagógica. Isso nos leva a presumir que a construção de uma prática pedagógica crítica e de qualidade, por parte do professor, somente se efetivará quando este assumir a condição de sujeito deste processo, deixando de ser um mero receptor das informações que lhe são transmitidas.

Questionada pela pesquisadora sobre quais seriam as razões que explicariam suas dificuldades em colocar em prática os apontamentos e sugestões provenientes dos cursos de capacitação docente dos quais participou, ela respondeu: *"acho que sou eu que não sei fazer o que eles dizem. Isso é coisa pra gente mais nova, que terminou de estudar agora, que entende melhor as coisas. As [professoras] que entendem tudo mais rápido conseguem colocar em prática o que aprenderam (...). Eu acho bem interessante o que eles dizem mas na hora de fazer, não sei né? Tem alguma coisa (...) tudo é difícil. Dá bagunça, aí eu grito e eu não gosto de gritar, eu gosto das minhas crianças [referindo-se aos seus alunos]" (Ed-S.11-P).*

A análise desta fala nos indica que a professora atribui a si própria a responsabilidade pela não viabilização na sala de aula das propostas teórico-metodológicas ofertadas pela literatura educacional. Considera que a competência pedagógica estaria atrelada, necessariamente, à capacidade intelectual de cada professor em compreender aquilo que a teoria informa e, conseqüentemente, fazer sua transposição. A fala da professora denota ainda que, para ela, o domínio dos conhecimentos teóricos em si, habilitaria o docente a organizar uma prática pedagógica diferenciada e demonstra não se considerar capaz para tal tarefa. Sabemos, entretanto que a competência pedagógica, resultante do processo metacognitivo do professor, não se resume a uma justaposição da teoria sobre a prática e vice-versa, mas caracteriza-se como um processo construtivo e constante, calcado na reflexão que o professor faz sobre a sua própria prática pedagógica. Sadalla sinaliza neste sentido ao escrever que:

não basta (...) reciclar os professores em cursos que objetivem mudar a sua ação no processo ensino-aprendizagem. É fundamental que ele seja auxiliado a refletir sobre sua prática, a organizar suas próprias teorias, a compreender as bases de suas crenças sobre este processo, de modo que tornando-se um pesquisador de sua ação, possa contribuir sobremaneira para a melhoria do ensino ocorrido em sala de aula. O professor deve ser auxiliado a tornar-se um professor-reflexivo. (SADALLA, 1998, p. 35)

Encontramos também, nas palavras de Ribas, a corroboração para as considerações apontadas acima. Disse ela:

É na prática e na reflexão sobre ela que o professor consolida ou revê ações, encontra novas bases e descobre novos conhecimentos. É na prática que se depara com outros elementos e subsídios que apenas a formação inicial não tem condições de fornecer. Não há relação direta entre o que se conhece sobre determinado assunto e o processo ensino-aprendizagem. Existe, sim, uma reconstrução deste conhecimento para torná-lo passível de avaliação." (RIBAS, 2000, p. 62-63)

O alerta realizado pela autora citada evidencia a necessidade da instituição escolar criar condições que oportunizem ao professor o exercício reflexivo sobre a sua própria ação pedagógica, entendendo que tal exercício não se caracteriza como um projeto individual e auto-suficiente, como se o professor tivesse condições, por si só e por auto-didatismo, de rever e redimensionar seu trabalho pedagógico. A professora-

sujeito desta pesquisa foi, por inúmeras vezes, clara e transparente ao afirmar: "...mas eu não sei fazer!"(Ed-S.8-P); "...não sei o que é que é, mas chega na hora de fazer dá tudo errado!"(Ed-S.11-P). A angústia e ansiedade que marcam a fala da professora apontam para a urgência e importância do assessoramento competente e comprometido de toda a equipe pedagógica e, em especial, a advinda do responsável pela coordenação pedagógica da escola, lembrando que a natureza do assessoramento aqui sugerido diverge daquela cujo fim é a transmissão de um receituário pedagógico a ser seguido pelo professor. Se assim o fosse, reduziríamos o papel do professor, mais uma vez, a simples reprodutor daquilo que lhe é proposto. O apoio que se espera da equipe técnico-pedagógica é o de parceria no trabalho cotidiano das salas de aula, ou seja, espera-se que estes profissionais não somente orientem sobre os possíveis caminhos a trilhar, como também, participem das atividades realizadas em sala de aula, refletindo com o professor sobre os êxitos e insucessos vivenciados.

Quando perguntamos à professora sobre sua visão de uma capacitação docente diferente da qual estava acostumada, capacitação esta a ser realizada na própria unidade escolar envolvendo somente os profissionais que ali atuassem e tendo como meta principal a reflexão sobre as relações do ensinar e do aprender, ela respondeu: "*Seria ótimo! É tudo o que a gente precisa né? Alguém que fale coisas que a gente quer saber, que explique direitinho como é que faz, né? Que a gente saiba como fazer, por exemplo, com as crianças que não aprendem....* (Ed-S.11-P) Este depoimento nos suscita, ao mesmo tempo, duas possibilidades de análise. A primeira refere-se à expectativa do professor frente à possibilidade de interagir com os conhecimentos teóricos de forma mais próxima e significativa, uma vez que estaria relacionado com o cotidiano real dos professores. A segunda diz respeito à ansiedade, mesmo que inconsciente, de que alguém a apoie na reflexão sobre as atividades de ensino e que a ajude a entender e operar sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos. A primeira situação vem ao encontro de um pressuposto que nos é claro e necessário: de que a formação continuada é o caminho para a reflexão da prática

educativa, sendo que favorece e desencadeia o processo de construção da competência pedagógica pelo professor. A segunda situação refere-se à importância dos profissionais da equipe da coordenação pedagógica assumirem seus papéis como mediadores competentes deste processo. Para tal, é preciso que estejam envolvidos num processo permanente de reflexão sobre a qualidade da prática educativa efetivada na escola.

Ao elegermos o processo de formação continuada como um dos caminhos para a melhoria da ação educativa desenvolvida na escola, não desconsideramos o valor e a necessidade do professor participar de simpósios, palestras, congressos e outros eventos de cunho formador que são oportunizados por instâncias educacionais. O que estamos evidenciando neste estudo é a necessidade de se pensar dispositivos que viabilizem a reflexão do professor acerca da ação educativa que implementa na sua sala de aula, analisando e discutindo as situações educacionais que lá acontecem. Concordamos, mais uma vez, com as palavras proferidas por Ribas (2000), quando escreve:

ao afirmar a necessidade da reflexão sobre a própria prática docente, nega-se a separação artificial entre teoria e prática no âmbito profissional. Trata-se de partir da prática para uma reflexão séria sobre as questões educativas, desde as rotinas às técnicas, passando pelas teorias e pelos valores. Uma nova competência pedagógica nasce no âmbito escolar a partir do estudo da própria prática, desvelando-a no movimento dialético ação-reflexão-ação. Evita-se a dicotomia teoria/prática e ajusta a posição que transformaria o trabalho num procedimento funcional operativo. Busca-se a construção de uma prática pedagógica plena - crítica e criativa. (RIBAS, 2000, p. 45)

Não é sem motivo portanto, que consideramos que a questão da qualidade de ensino está intimamente atrelada ao processo reflexivo do professor sobre a natureza do trabalho pedagógico que desenvolve com seus alunos. Com esta afirmação não estamos assumindo uma visão "redentora" (Freire, 1980) sobre a qualidade de ensino, encarando-a como condição suficiente para solucionar os problemas que o professor encontra no seu dia-a-dia. Fazemos nossas as palavras de Larocca quando escreve que: "pensar a escola (...) implica, portanto, voltar-se à qualidade do trabalho que oferece e

à formação de seus profissionais, o que não quer dizer que melhorias qualitativas nessas áreas possam, por si mesmas, responder às expectativas de transformação social pois esta não se restringe às esferas da educação e da escola." (LAROCCA, 1999, p. 32) Reconhecemos, assim como a autora citada, que a escola está inserida "num contexto de perversas relações de produção" (Ibid., p. 18), em que interferências que vão desde a precariedade de condições de trabalho dos professores até a situação daquela criança que chega à escola sem ter feito sequer uma refeição no dia, desafiam o bom andamento da vida escolar e, conseqüentemente, da qualidade implícita na sua atuação. Pensamos entretanto, que estas reflexões não devem obscurecer a análise sobre a qualidade da ação pedagógica do professor e de sua repercussão no processo ensino-aprendizagem.

1.4 SOBRE A PROPOSTA DO CONTRATURNO

As considerações realizadas pela professora sobre a proposta do contraturno, evidenciaram as dificuldades por ela sentidas. Um exemplo disto foi o comentário feito pela professora no primeiro dia de aula do contraturno, quando percebeu que somente 2 dos 10 alunos que haviam sido por ela convocados se faziam presentes: *"Veja se adianta? Duas crianças? Isso desanima qualquer um!" (S.2-P)*

Por intermédio de uma conversa informal, que aconteceu no final do primeiro dia de aula, pudemos registrar outros fatores que, segundo a professora, estariam dificultando o bom andamento da proposta do contraturno. Ela comentou com a pesquisadora que muitos dos alunos que foram convocados para freqüentarem o contraturno não apareceriam. Questionada pela pesquisadora sobre a razão disso, a professora explicou que vários fatores contribuíam para que algumas crianças não comparecessem às aulas pela manhã, dentre eles destacou:

- a falta de comprometimento de alguns pais e responsáveis, que não mandam seus filhos para o contraturno;

- a dificuldade financeira da maioria das famílias, cujo orçamento não suporta a utilização de dois passes de ônibus a mais ao dia;
- horário de contraturno destinado para o grupo da 2ª etapa do CBA (8:00 às 10:00 h) é muito cedo para aqueles que moram longe e que chegam até a escola caminhando;
- problemas de saúde em algumas crianças (pneumonia, gripe, *fraqueza*) que abandonam o contraturno *pelo meio*;
- término da distribuição de almoço pela escola para aqueles que freqüentavam o contraturno (por falta de condições).

A professora complementou sua argumentação exemplificando com o caso de Thi, que naquele dia permaneceria na escola das 8:00 às 17:00 h, uma vez que sua mãe não poderia sair do trabalho para buscá-lo e, mesmo que viesse às 12:00 h, não teriam condições de voltarem para casa e retornarem em tempo hábil para o início da aula do período regular. Comentou ainda, que a *merendeira* improvisaria algo para que ele pudesse almoçar na escola neste dia. Completou suas colocações dizendo: "*O trabalho no contraturno não é fácil (...) A gente tem que dar nó em pingo d'água!*" (Ed-S.13-P)

Perguntamos a professora quais seriam os fatores que tornavam o trabalho no contraturno assim tão difícil. Como resposta, ela acabou por repetir os itens que já havia mencionado anteriormente e acrescenta:

- a falta de tempo para o preparo, por parte do professor, de materiais e atividades a serem desenvolvidos em sala de aula;
- o desinteresse de algumas crianças que não saberiam, segundo ela, aproveitar esta oportunidade (o contraturno);
- o problema do contraturno não contar com uma sala específica para sua realização o que dificulta a fixação de materiais (cartazes e calendários) e compromete o bom andamento do trabalho;
- a falta de materiais (lápiz, cadernos, borrachas) destinados

especialmente para o trabalho do contraturno.

Estas indicações da professora demonstram que outros fatores, além dos de natureza pedagógica, interferem no processo educativo. As discussões a respeito das dificuldades que a maioria das escolas da rede pública estadual de ensino encontram no seu dia-a-dia são antigas e, parecem-nos, inesgotáveis. Como objetivar a concretização de uma prática pedagógica diferenciada se não se dispõe de um mínimo de condições para sua viabilização?

A despeito do rol de dificuldades que o professor encontra no seu cotidiano profissional, não podemos distanciar nossas reflexões da função primordial da escola, que é a promoção do conhecimento sistematizado com vistas no desenvolvimento da cidadania. Tal tarefa tem exigido do professor uma habilidade não prevista nos programas educacionais: a maestria em driblar os entraves causados pela inoperância do sistema educacional. Analisando a fala da professora, podemos observar que, dos 9 itens por ela mencionados, apenas 2 dizem respeito mais diretamente à questão pedagógica do processo ensino-aprendizagem no contraturno (o que se refere à falta de tempo para o planejamento e o que fala sobre o desinteresse dos alunos). Isso denota que, nas reflexões do professor sobre o processo educativo, as questões relativas à sua própria atuação pedagógica e a qualidade inerente a ela, ficam ofuscadas, ou melhor dizendo, camufladas pela dimensão que os demais fatores assumem. A tendência da professora em explicar as dificuldades do trabalho no contraturno a partir das questões de ordem econômica e político-administrativa, revela o hábito, comum a muitos professores, de se atribuir a estes fatores a responsabilidade pelo surgimento da maioria dos problemas do processo ensino-aprendizagem, em específico aqui, os relativos ao contraturno.

Como citamos na parte inicial deste trabalho de pesquisa, a proposta do contraturno surgiu como alternativa para o atendimento daquelas crianças que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. O objetivo do contraturno seria viabilizar a efetivação de um ensino diferenciado, personalizado por estratégias

metodológicas também diferenciadas. Todavia, pudemos perceber que a maneira como a professora conduziu o ensino da língua escrita no grupo de contraturno, bem como, os depoimentos que deu a respeito de tal proposta nas situações das entrevistas diárias, seguiram na *contramão* dos princípios que orientam e justificam o contraturno. Quando questionada sobre o por quê do trabalho do contraturno a resposta da professora indicou que, para ela, a principal contribuição que a proposta do contraturno oferece é: “*mais tempo para o aluno aprender aquilo que ele não consegue aprender na sala*” (Ed-S.13-P), como se isso fosse a garantia para a sua aprendizagem.

2 PROCEDIMENTOS DE ENSINO

Consideramos como procedimentos de ensino as formas utilizadas pela professora para mediar a relação entre os alunos e o objeto de conhecimento a ser por eles compreendido (no caso, a leitura e a escrita). Neste tema, estaremos direcionando nossa análise a partir de três subtemas:

- o tipo das atividades propostas pela professora;
- os recursos didáticos por elas empregados;
- a natureza do seu encaminhamento pedagógico.

2.1 TIPOS DE ATIVIDADES

Neste item, agrupamos todas as propostas de trabalho com a leitura e com a escrita oportunizadas pela professora em sala de aula. Interessou-nos analisar de que natureza eram as atividades de trabalho, o propósito educativo nelas embutido e o significado nelas expresso.

2.1.1 Cópia do cabeçalho

Esta atividade era proposta diariamente e tinha a duração aproximada de vinte e cinco minutos. Os alunos, mesmo antes da professora iniciar o registro no quadro de giz, já abriam os cadernos e diziam: *cabeçalho*.

O episódio que será descrito na seqüência, ilustra a forma como esta atividade normalmente era desenvolvida e, porque não dizer, condicionada, tanto por parte dos alunos quanto pela própria professora:

A professora inicia seu trabalho registrando no quadro de giz o nome da escola, data, nome da professora e nomes dos alunos. O bloco formado por estas informações é denominado, pela professora e pelos alunos, como cabeçalho. A professora explica que ela registrará no quadro e eles copiarão no caderno. Na medida em que escreve no quadro de giz, P faz um alerta:

S.1-P - Tem que ser com uma letra bem linda porque no contraturno é pra melhorar.

Na seqüência, comenta em voz alta com a pesquisadora:

S.1-P - Eu não sei fazer nada sem começar as atividades com o nome da escola.

Volta-se para os alunos perguntando qual seria o dia do mês, mas ninguém responde. A professora então explica:

S.1-P - É dia dez. (P dirige-se ao quadro e registra o numeral dez).

S.1-P - E de que mês?, pergunta ela.

S.1-Thi - Abril.

Neste momento, P explica, registrando em um canto do quadro de giz, que a palavra abriu significa abrir alguma coisa e que a palavra abril refere-se a um mês do ano (ênfatisa foneticamente a diferença sonora das palavras, salientando o som da letra “u” e da letra “l”). P termina seu registro no quadro, organiza algumas folhas em sua mesa, aproxima-se da carteira de Jul e procede algumas correções:

S.1-P - Atividade na linha do professor? (apaga a palavra e fica ao lado até que a criança corrija).

S.1-P - Veja, Humberto tem a letra e. (vai até o quadro e identifica a letra com o dedo).

P segue até a carteira de Ede e, olhando seu caderno, diz:

S.1-P - Você comeu uma letrinha aqui, Ede! (Abaixa o tronco, ficando bem próxima do aluno. Aponta com a caneta a palavra a ser corrigida, permanecendo ali até certificar-se da correção.) Concomitante a este procedimento, P fala em tom de brincadeira para Ede:

S.1-P - Hoje você não tomou café da manhã, Ede? (O aluno, parecendo não ter compreendido a brincadeira, balança a cabeça indicando negação). P vai até Thi, olha seus registros e comenta:

S.1-P - Fun-da-men-tal (parece identificar com o dedo, no caderno do aluno, cada sílaba que soletra). E complementa dizendo:

S.1-P - Veja, você não terminou (fica ao lado de Thi até que este termine a palavra).

Retornando até onde está Ede, observa seu caderno e pede para que ele escreva o nome da professora no espaço próprio. Pergunta para as crianças qual é o nome da professora (dela mesma). Os alunos respondem em coro. A professora diz:

S.1-P - Então escrevam.

Como a professora não registra seu nome no quadro, os alunos se olham e com um movimento da cabeça se comunicam, indicando não saberem registrar. Thi faz um sinal para que os colegas olhassem o seu caderno (havia escrito corretamente o nome da professora). Ede e Jul olham a escrita do colega (várias vezes, indo e vindo, como se estivessem copiando letra por letra, até o registro final) e copiam. P não observa a interação entre os alunos por estar separando alguns lápis que estavam no armário.

Até então se passaram 25 minutos.

A análise desta atividade nos sugere que a mesma atua no campo da rotina e do *habitus*¹¹ profissional (Perrenoud, 1993), ou seja, faz parte do rol de atividades que, de certa forma, compõem um conjunto de procedimentos automatizados presentes no trabalho pedagógico do professor. Concordamos com as palavras de Perrenoud (1993) quando escreve que:

...a profissão é composta por rotinas que o docente põe em ação de forma relativamente consciente, mas sem avaliar o seu carácter arbitrário, logo sem as escolher e controlar verdadeiramente. É a parte da reprodução, de tradição colectiva retomada por conta própria ou de hábitos pessoais cuja origem se perde no tempo. (PERRENOUD, 1993, p. 21)

Pensamos que este tipo de atividade desenvolvida pela professora encontra sintonia no pensamento de Perrenoud, uma vez que ela justifica o carácter rotineiro e habitual da sua ação: “*não sei, quando eu vejo, eu já estou passando o cabeçalho*” (S.1-P). Indagada pela pesquisadora, em uma das entrevistas diárias, sobre a razão de se registrar diariamente o *cabeçalho*, a professora esclarece:

“*Eu faço o cabeçalho pra separar um dia do outro, pra saber o que foi que fizemos naquele dia....e na hora do cabeçalho eu também trabalho a escrita, as letras, as letras maiúsculas no começo das frases, onde é que vai acento, ponto, vírgula...eu acho importante...tem criança que até hoje erra quando escreve o cabeçalho e olha que eu trabalho todo dia*” (Ed-S.1-P).

Este depoimento da professora conota uma contradição entre as suas falas. Ao mesmo tempo que sua fala nos passa a impressão de que ela emprega esta atividade sem ter em mente o objetivo da mesma (*não sei, quando eu vejo, eu já estou passando o cabeçalho*), transmite-nos a idéia de que a professora utiliza esta atividade como mais uma estratégia para o trabalho com a língua escrita (*na hora do cabeçalho eu também trabalho a escrita, as letras...*).

A análise de todos os episódios que envolveram esta atividade nos leva a

¹¹ Sistema de esquemas de percepção e acção que não está total e constantemente sob o controlo da consciência (PERRENOUD, 1993, p. 21).

considerar que esta proposta de trabalho teve por fim último a obediência de um certo *ritual* estabelecido pela professora e não configura-se como uma atividade significativa para o sujeito que aprende, uma vez que não se caracteriza como situação desafiadora, nem tão pouco suscita o conhecimento de algo novo e sedutor.

2.1.2 Cópia das letras do alfabeto

Das quinze sessões de observação realizadas, as atividades desta natureza apareceram oito vezes. Este tipo de atividade teve variações na sua forma de trabalho. Algumas vezes, a professora registrava o alfabeto no quadro e solicitava que os alunos o copiassem linearmente no caderno. Em outras ocasiões, a professora aliava ao registro das letras do alfabeto à tarefa de desenhar um objeto cujo nome iniciasse com as respectivas letras do alfabeto.

Vejamos uma situação que exemplifica esta prática:

A professora segue até o quadro, escreve a letra “a”. Pergunta para os alunos sobre algo que começasse com esta letra.

S.1-Thi – Arvre.

S.1-P – Nós falamos “arvre” ou “ár-vo-re”?

S.1-Thi/Ede – Ár-vo-re (falam concomitantemente).

S.1-P – Então venha desenhar uma árvore, Thi. (enquanto Thi desenha, P informa que também poderia ser: abelha, anel).

Segue até a carteira de Jul e ao verificar seu desenho questiona:

S.1.P – Por que você está desenhando uma casa, Jul? Casa começa com “a”? {o aluno balança a cabeça indicando negação} Então? Casa tem “a”, mas não começa com “a”. Casa começa com “c”, veja (emite várias vezes o som da letra “c” e apaga o desenho de Jul). Ajude Ede, ajude teu amigo Thi!

S.1-Thi – Árvore, abelha.

S.1-Ede – Abelha.

S.1-P – Isso! Agora faça, Jul.

P escreve a letra “b” no quadro, pede para que os alunos façam o desenho de alguma coisa que começasse com esta letra e avisa para não pintarem os desenhos porque levaria muito tempo.

S.1-Ede – Eu vô desenha um bebê.

S.1-P – Bebê é difícil de desenhar, Ede. Faça algo mais fácil. O quê você chuta com o pé?

S.1-Ede – Bola.

A reflexão sobre este episódio nos indica que a professora desconhece a natureza do objeto de conhecimento que está tratando, no caso, o sistema de representação da língua escrita. Quando a professora solicita que as crianças digam e desenhem “algo” que começasse com a letra “a”, ela está contribuindo para que as crianças pensem que a escrita representa um determinado objeto, quando, na verdade, a escrita representa uma forma sonora de uma palavra que, por sua vez, representa um objeto. Ao invés de questionar os alunos sobre “algo” que iniciasse com determinada letra, a professora deveria perguntar sobre o nome de um objeto que iniciasse com aquela letra.

Houve situações em que a professora variou esta atividade aliando ao registro do alfabeto a escrita de nomes de alunos que iniciassem com as tais letras. Vejamos um exemplo:

Dando continuidade à atividade que vinham desenvolvendo, P solicita que os alunos falem o nome de um colega de classe que iniciasse com a letra “n”. Os alunos ficam em silêncio. Ela vai até o quadro e, ao mesmo tempo que escreve, verbaliza pausadamente:

S.1-P – Nes- tor.

Depois de registrar, P percorre as carteiras verificando as escritas:

S.1-P – Veja bem, Ede. Você comeu o “s”. (apaga e faz o aluno arrumar).

P pergunta para os alunos:

S.1-P – E com a letra “o”? Quem sabe? {as crianças permanecem em silêncio} Ninguém sabe um nome com “o”? Ontem, nós fizemos lá na sala (no horário regular) a lição do “o”, não lembram? Nós fizemos até a leiturinha, lembram como era? {os alunos balançam a cabeça indicando negação}. Neste momento, Thi responde:

S.1-Thi – Ovo.

Descontraidamente, P sorri e questiona:

S.1-P – Ovo é nome de gente? Eu não conheço! Segue até o quadro e escreve “Odair”. Esqueceram do Odair, é?! E com “p”, qual é um nome? (ao mesmo tempo que escreve ela verbaliza: “Paulo”).

Enquanto os alunos registram, P aproxima-se da pesquisadora e faz um comentário sobre o seu cuidado em não permitir que um aluno se adiante no desenvolvimento das atividades. Questionada pela pesquisadora sobre o porquê de tal atitude, P esclarece que, assim o faz, para evitar a bagunça e a dispersão.

Neste tipo de atividade a professora aproximou-se mais da natureza real da escrita, no entanto, a questão que ainda nos instiga é a forma como ela foi conduzida, considerando a existência de tantas outras maneiras mais interessantes, úteis e atrativas para se trabalhar com a língua escrita.

A análise dos 2 últimos episódios, nos leva a indagar sobre a idéia que a professora tem a respeito da relação fonema/grafema. A professora conduz as atividades apoiando-se na análise fonética das palavras e letras, fazendo uma correspondência termo a termo entre som e letra. Isto se evidencia no comportamento das crianças que, ao realizarem a atividade, emitem em voz alta o som das sílabas que iniciam cada palavra. A pesquisadora Emília Ferreiro, uma das precursoras da concepção de alfabetização como processo de representação, nos informa que a escrita não deve ser entendida como “um código de transcrição gráfica das unidades sonoras”

(FERREIRO, 1987, p.12), mas sim, como um sistema de representação que evoluiu historicamente. Comungando da mesma concepção de Ferreiro e defendendo esta nova perspectiva de alfabetização, Tfouni escreveu: “um aspecto que tem que ser considerado nesta nova perspectiva é que a relação entre a escrita e a oralidade não é uma relação de dependência da primeira à segunda, mas é antes uma relação de interdependência, isto é, ambos os sistemas de representação influenciam-se igualmente.” (TFOUNI, 1995, p. 19)

Outra alternativa que a professora utilizou para trabalhar com as letras do alfabeto foi trazer um quadro contendo o alfabeto e os alunos deveriam recortar letras de revistas e jornais para serem colocadas no quadro (dentro do espaço destinado para cada letra). O quadro era para uso coletivo (única atividade coletiva observada), confeccionado em três folhas de cartolina que, depois de concluído, foi fixado na parede da sala de aula e lá permaneceu até a última sessão de observação. Vale lembrar que, desde a sua conclusão, a professora não o utilizou para fim algum, reduzindo este material a um elemento decorativo da sala.

A reflexão sobre esta atividade nos leva a considerá-la como um trabalho cujo fim esteve centrado nele mesmo, ou seja, numa atividade de recorte e colagem.

No período em que estivemos na sala da professora, ficou evidente ênfase que dava no traçado correto das letras, o emprego de maiúsculas e minúsculas, as diferenças entre as letras de imprensa e cursiva, as características topográficas de cada letra, a condição de legibilidade da escrita, demonstrando uma intensa preocupação com os aspectos gráficos da língua escrita. Vejamos uma destas situações:

S.1-P - Thi, vá lá (quadro de giz) e escreva o nome da professora. E vocês olhem se está igualzinho, se não tem nenhum errinho e se a letra dá para ler. Eu não quero ver caderno errado e nem letrinha feia. Só menininho feio é que tem letrinha feia. (Thi escreve o nome da professora com letra minúscula e é corrigido por ela).

Enquanto os alunos fazem a conferência no caderno, P comenta com a pesquisadora que suspeita que Jul tem algum problema na visão:

S.1-P - Jul, você está enxergando? {segue até a cortina e a fecha}. E agora, melhorou? (Jul confirma positivamente com a cabeça). Se você está enxergando, então é falta de atenção! (referindo-se ao fato de Jul estar comendo algumas letras).

A análise das atividades que envolvem a cópia das letras do alfabeto denota o entendimento da professora de que o treino de letras, palavras e frases prontas, garantiria, de certa forma, a aprendizagem do sistema da língua escrita.

Divergindo consideravelmente do posicionamento da professora, Kramer faz um alerta:

o que precisamos, tão somente, é evitar um destino para nossas crianças de meras copistas da palavra estereotipada do professor, e que o próprio professor não mais seja um singelo repetidor de uma palavra que não é a sua e na qual não se reconhece. Pois é delas – da cópia, da estereotíпия, da repetitividade e da clausura da palavra – que emana a chateação tão flagrante da vida escolar. (KRAMER, 1994, p. 146)

Com estas palavras, Kramer critica o aprisionamento do processo de aprendizagem da língua escrita pela criança aos modelos tradicionais (cartilha), denunciando o reducionismo da escrita à cópia e repetição de palavras que não são da criança. O que dizer então, do aprisionamento do processo de aprendizagem da língua escrita pela criança à mera cópia e repetição de letras isoladas e de sílabas descontextualizadas, utilizadas com frequência pela professora em foco na pesquisa?

2.1.3 Formação de palavras a partir da junção de sílabas

Esta atividade se fez presente todos os dias em que estivemos acompanhando o trabalho da professora (sessões de observação).

P escreve no quadro o enunciado da primeira atividade do dia:

S.7-P – *Vamos lembrar : bo - la*


bola

Volta-se para os alunos e avisa que a pergunta que fará deverá ser respondida apenas por Ede e Jul.

S.7-P – *Que letra é esta? {aponta para a letra "b"}*

S.7-Ede – *"p"*.

S.7-P – *Como?*

S.7-Gui – *"b"*

S.7-P – *Gui, eu não disse que era só para os dois? (repreende-o irritada). Daí eu ensino e eles não sabem ---- vocês sempre contam, quando é que eles vão aprender?!*

S.7-Ede – *"b"*

A professora aponta cada sílaba da palavra e verbaliza: "bo-la". Convida os alunos para fazerem a leitura e, depois disso, copiarem do quadro: be bi bo bu ba bão

e i o u a ão

As crianças decodificaram as sílabas em coro. A professora pede para que as crianças registrem. Aproxima-se da pesquisadora e comenta:

S.7-P – *Vou fazer assim agora para ver se eu consigo (remetendo-se à natureza da atividade). Conta que no contraturno ela "faz bem tradicional" (sorri e fala para pesquisadora não registrar que faz isso).*

Questionada pela pesquisadora no final da aula sobre o porquê desta opção, P justificou que aquelas crianças precisavam de um ensino "passo a passo", e que ensina letra por letra e, enquanto a criança não aprende ela não passa para frente ("para não dar nó na cabecinha deles").

Percebemos que esta prática mecanicista (apresentação das letras, junção das sílabas, palavras formadas a partir da junção das sílabas) é entendida pela professora como sendo lógica e coerente. Questionada, mais uma vez, em uma das entrevistas diárias sobre a sua opção em conduzir seu trabalho com a língua escrita desta maneira, respondeu:

“Eu já trabalhei como a outra professora (referindo-se à professora do ano anterior)...mas esse negócio de ficar fazendo textos, recortando propaganda de supermercado, sem a criança nem saber todas as letrinhas não dá...daí elas fazem tudo errado, comem as letras, não sabem ler...tem criança que tá na 4ª série e não sabe escrever direito...Veja estes alunos {apontando para as crianças do contraturno}, já não era para estarem lendo e escrevendo?...Primeiro a gente tem que trabalhar letrinha por letrinha, daí o aluno não se confunde.” (Ed-S.7-P)

Percebemos, a partir deste depoimento, que a professora não compreende que a criança tem dificuldade em memorizar aquilo que não lhe faz sentido e que não lhe é significativo. Pretender que a criança memorize letras do alfabeto a partir de uma seqüência arbitrária ou por intermédio da associação repetitiva entre fonema e grafema é, apesar de considerada lógica pela professora, uma prática alfabetizadora que necessita ser repensada. O trabalho com as letras dos nomes dos alunos, seus colegas, familiares, etc, é, ao nosso ver, uma das únicas atividades de trabalho com letras isoladas que se exclui das considerações realizadas acima, devido ao significado embutido nesta atividade.

Cagliari faz um alerta que vai ao encontro destas reflexões:

Engana-se redondamente o professor que pensa que é banal e fácil dizer que a palavra-chave BEBE tem dois pedacinhos "bê" + "bê", os quais, por sua vez, pertencem à família dos "bês", ou seja, do bá-bé-bi-bó-bu. Isso parece óbvio para o professor que está mais do que acostumado a lidar com a linguagem. Para os alunos, trata-se de algo fantástico. Ele jamais pensaram a linguagem oral desta maneira. É surpreendente que se possa falar sobre a linguagem fazendo as palavras perderem o seu significado próprio e ficando sujeitas a novas regras e valores semânticos, restando sobretudo valores semânticos que só existem quando fazemos este exercício de análise da linguagem. (CAGLIARI, 1999, p. 200-201)

Lembra ainda o autor, que esta forma de se abordar a linguagem é uma atividade tipicamente escolar e que a criança que chega à escola para se alfabetizar tem uma relação com a linguagem bastante diferenciada desta enfocada pela escola. Este pensamento afiniza-se com as palavras proferidas por Calkins, quando explica que "as crianças visualizam a escrita de forma totalmente diferente [em relação à visão do adulto]. Para elas,

a escrita é uma exploração feita com a caneta e o lápis" (CALKINS, 1989, p. 51).

Sendo assim, entendemos que a condução do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita adotado pela professora tende, muitas vezes, a deteriorar a relação da criança com a escrita, a ponto de um aluno negar-se a ir para a escola porque lá teria que escrever e, diga-se, corretamente.

2.1.4 Composição de frases

Este tipo de atividade esteve presente em doze sessões de observação. Segundo a professora, este tipo de atividade revela o verdadeiro “*estágio de escrita em que a criança está.*” (Ed-S.8-P)

“Quando a gente passa exercícios para escrever palavras, a gente acha que a criança está escrevendo bem...na hora que a gente pede pra formar frases, nossa! daí a criança escreve a frase toda errada...ou faz aquelas frases de só três palavrinhas” (Ed-S.9-P).

As atividades de composição de frases foram organizadas pela professora, de diferentes formas: com registro no caderno (partindo de palavras e carimbos), no quadro de giz (registro realizado tanto pela professora quanto pelos alunos) e em folhas mimeografadas (contendo algumas figuras para que os alunos escrevessem frases sobre elas).

P segue até a carteira de Thi e observa o que ele escreveu. (no exercício de formação de frases ele havia escrito: O cão late). P se manifesta:

S.1-P - O cão late? Só isso? Isso é frase de prezinho! O que mais o cão faz? Thi responde: O cão late e corre. P ainda questiona: Late como? Forte, fraco, grosso?

Enquanto fala com Thi, a professora segue até a carteira de Ede. Em silêncio corrige algumas palavras e retorna até a carteira de Thi. Esse aluno havia escrito: Eu gosto do cão. Ao olhar a frase escrita por Thi, P sorri e põe sua mão sobre a cabeça da criança e diz:

S.1-P - Você mudou a frase toda? E não adiantou nada, ela continua pequena. A professora quer uma frase bem grandona, de 2ª série! (apaga a frase e pede para refazê-la).

Depois de alguns minutos, Thi chama a professora e mostra o caderno. A professora faz sinal de positivo com a cabeça e fala: Agora sim, gostei de ver. (Thi havia escrito: O meu cão late bem forte e bem brabo).

Este episódio denota o valor que a professora atribui à extensão do registro escrito. Quando ela verbaliza “a professora quer uma frase bem grandona, de 2ª série” (S.1-P) ou “isso é frase de prezinho!” (S.1-P), demonstra não estar preocupada com a qualidade do conteúdo da frase e que seu interesse é que a criança simplesmente escreva uma frase mais extensa. A análise dos dados referentes a este tipo de atividade informam ainda que não se faz presente na prática pedagógica da professora as indicações teórico-metodológicas oferecidas pela literatura da área, no sentido de se organizar o ensino da língua escrita a partir de diferentes gêneros de texto.

2.1.5 Ditado

Esta estratégia de trabalho foi empregada cinco vezes no período em que estivemos participando das aulas do contraturno e tiveram a duração aproximada de vinte minutos. Percebemos que a realização desta atividade alterava o panorama da sala de aula: a professora em pé, ficava no centro da sala, segurando a cartilha contra o peito; os alunos, além de não conversarem, escondiam seus cadernos protegendo-os do olhar do vizinho e para isso usavam o estojo, a mala, o próprio braço e outros materiais. O clima que se estabelecia na classe era de suspense e silêncio, rompido pelo som das palavras ditadas pela professora, as quais eram pronunciadas pausadamente. Primeiro a professora ditava a palavra inteira, depois repetia lentamente cada uma das suas sílabas, tornando a ditar a palavra inteira. Algumas crianças perguntavam: é com "c" professora? (S.9-Jul), e recebiam respostas deste gênero: "Não sei, você é quem sabe, é ditado lembra?"; "Na hora

do ditado a professora não sabe nada"; "Prestem atenção que depois eu vou ver quem acertou" (S.9-P).

A análise desta situação nos indica que a professora usa do ditado para verificar o nível de precisão característico da escrita de cada criança. Todavia, quando perguntamos a ela em uma das entrevistas diárias sobre o porquê do emprego desta atividade, sua justificativa relacionou-se com a intenção de "ensinar e fixar as palavrinhas, *pras* crianças irem aprendendo se é com "c" ou "ss", "g" ou "j"...(Ed-S.9-P). Podemos perceber a idéia que a professora faz a respeito do *uso* do ditado, oscila entre uma estratégia de verificação ortográfica e uma possibilidade de treino e memorização da grafia correta de certas palavras. Há estudiosos da área que alertam sobre a falta de clareza demonstrada por alguns professores quanto ao uso do ditado. Cagliari, a este respeito, esclarece que:

os professores acreditam que o ditado serve para transmitir informações úteis, testar as dificuldades de realização de escrita, avaliar o desempenho revelando os conhecimentos já dominados a respeito da escrita, além de ser uma prática que constrange os alunos, obrigando-os a estudar. Nesse último sentido, o ditado é uma prática que envolve mistério - não se sabe o que o professor vai ditar -, gerando ansiedade. Embora pouco recomendado, esse sentimento é, de fato, largamente manipulado pela escola. Portanto, vê-se que o ditado é uma prática que possui todos os ingredientes de que a escola gosta. (CAGLIARI, 1999, p.289)

Além do ditado de palavras (extraídas da cartilha: novela, navio, bocudo, dado, dedal, vela, canudo, etc...) a professora fazia o "*ditado de figuras*" (S.6-P), atividade na qual a professora apresentava para as crianças cartões contendo figuras cujos nomes deveriam ser escritos pelas crianças. Segundo Cagliari "poder-se-ia, talvez, chamar estes ditados de ditados semânticos, uma vez que se apresenta ao aluno uma idéia para que ele encontre a palavra correspondente." (Ibid, p.292) Esta estratégia de trabalho com a língua escrita pode acarretar, além dos possíveis erros ortográficos, equívocos relacionados à compreensão da figura que se apresenta, ou seja, um ganso pode ser interpretado pela criança como sendo um pato, da mesma forma que uma mariposa pode ser confundida com uma borboleta. Sendo assim, consideramos que a professora não tem clareza sobre o objetivo presente neste tipo de trabalho, uma vez que continua a empregá-lo como estratégia de ensino.

2.1.6 Leitura de palavras, frases da cartilha e livros de literatura infantil

O emprego desta atividade parecia obedecer a um certo critério cronológico, uma vez que esta se fez presente em todas as segundas e sextas-feiras das três semanas em que estivemos na sala de aula da professora (exceto a primeira segunda-feira observada). Apesar da professora não ter estabelecido estes dias para *"tomar a lição"* (S.5.6.10.11.15-P), parecia que este contrato já estava, de certa forma, firmado. Nestes dias, principalmente nas segundas-feiras, era comum ouvirmos os alunos comentarem entre si: *"hoje é dia de lição"* (S.10-Thi); *"vai ter lição hoje?"* (S.11-Ed); *"hoje nós não vamos lê, já lemos ontem"* (S.11-Thi). As leituras realizadas eram sempre de palavras e frases de cartilhas variadas que a professora trazia para a sala de aula. O procedimento desta atividade era invariável, quase como um ritual: a professora sentada em sua cadeira à frente da sala, a cartilha aberta na frente da criança, o aluno em pé ao lado da professora, a seqüência da leitura (palavra por palavra) obedecendo o comando da ponta da caneta da professora, a troca de olhares entre as crianças, o silêncio da sala acentuando o som das sílabas que iam sendo decodificadas. Este último termo caracteriza a forma como a leitura era concebida pela professora, ou seja, como um processo de decodificação, contrariando o pressuposto básico da leitura que se refere à extração de significados daquilo que se lê. Os PCN's deixam claro que:

O trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes, tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por outro lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (BRASIL, 1997-b, p.53)

Percebemos que a prática da leitura na sala do contraturno distanciava-se da sua real função, uma vez que, mantinha-se centrada na decodificação das sílabas de cada palavra.

2.2 RECURSOS UTILIZADOS

Agrupamos, neste item, os recursos didáticos empregados pela professora na sua ação pedagógica cotidiana.

Os dados oriundos das sessões de observação revelaram que a professora não seleciona recursos didáticos visando a dinamização da sua ação pedagógica. Dentre os recursos empregados pela professora, destacamos:

- a) livros de literatura infantil – foram empregados pela professora em apenas duas sessões de observação. A leitura do livro (apenas o exemplar da professora) ficava sob responsabilidade da professora que finalizava a leitura de cada página, mostrando aos alunos, as gravuras ali contidas. O objetivo desta atividade esteve centrado na própria leitura do livro, considerando que nada foi realizado a partir da sua leitura (nem mesmo o comentário a seu respeito). As leituras aconteceram sempre ao final da aula, quando faltava em média, quinze minutos para o seu encerramento. Pensamos que a professora deveria repensar o espaço da literatura infantil na sua sala de aula, pois, como informa Collelo: "práticas, tais como ler, ouvir ou escrever histórias infantis, cartas de (ou para) familiares distantes, favorecem a descoberta das funções da língua escrita, bem como o livre trânsito entre diferentes estilos de linguagem." (COLLELO, 1995, p. 56);
- b) caderno – utilizado como recurso principal de registro das atividades desenvolvidas em sala de aula. Com relação a este recurso, achamos interessante ressaltar a forma como o caderno era utilizado e, melhor dizendo, reutilizado em sala de aula. Os alunos, ao ingressarem no contraturno, não recebiam um caderno para seu uso exclusivo. Tinham que aceitar um caderno (muitas vezes sujo e amarrotado) que já havia sido utilizado por outra criança que também freqüentara o contraturno

anteriormente. O marco que separava os registros dos usuários anteriores dos cadernos das folhas em branco a serem utilizadas pelo aluno, era uma folha dobrada no sentido diagonal que ficava em branco. Percebemos que esta situação incomodava algumas crianças, as quais externalizavam, via expressão facial, seu desagrado frente a esta situação. A professora não demonstrava incomodar-se diante deste fato, uma vez que não observamos nenhuma atitude sua no sentido de modificar tal situação;

- c) folhas com exercícios mimeografados – recurso empregado com certa frequência, contendo basicamente exercícios de composição de frases e de formação palavras a partir da junção de sílabas. Eram utilizadas pela professora como um "coringa", para aquelas crianças que terminavam as atividades antes das demais. Estas crianças demonstravam gostar deste tipo de atividade, porque podiam levá-las para casa para colorir as figuras. Percebe-se a ausência de propostas de trabalho prazerosas, que sigam ao encontro do interesse lúdico característico do comportamento infantil;
- d) cartilhas – utilizadas como material de exercício e avaliação de leitura (*tomar a lição*) e também como fonte de consulta para os alunos.
- e) quadro de giz – empregado como fonte de registro da professora e dos alunos. Consistia num atrativo para as crianças que gostavam de registrar seus desenhos e, ao mesmo tempo, num desafio quando se dirigiam a ele para escrever uma determinada palavra.
- f) jornais e revistas – material utilizado, exclusivamente, para o recorte de letras, palavras e figuras.
- g) alfabetário – cartaz fixado sobre o quadro de giz (confeccionado em cartolina) contendo a seqüência das letras do alfabeto e empregado como apoio visual para que os alunos o consultassem nas atividades de escrita.

2.3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Consideramos como encaminhamento metodológico a forma pela qual a professora conduziu o trabalho pedagógico com a língua escrita, ou seja, a maneira como ela organizou e direcionou as suas aulas.

A organização do trabalho pedagógico da professora evidencia a sua principal opção metodológica: *o trabalho individual*.

Para a professora, a atividade de escrita que acaba por favorecer a interação entre os alunos, pode ficar comprometida devido à possibilidade que se abre para “os alunos copiarem a escrita dos outros colegas e não aprenderem nunca.” (Ed-S.5-P)

O episódio que segue abaixo exprime a preocupação que a professora tem em evitar situações de ajuda e de interação. Para ela, estas situações “*não deixam a criança aprender, porque o colega sempre conta como é que é.*” (Ed-S.11-P)

Ede vai ao quadro, registra a letra “l” e fica parado na frente do quadro. Sem que o aluno volte-se para a frente dos colegas ou que faça qualquer gesto que indique um pedido de ajuda, P comenta:

S.1-P – “l” de “lua”, limão...(é interrompida por Thi que fala alto: “laranja”).

A professora lança um olhar de reprovação para Thi e fala:

S.1-P – Laranja.

Ede desenha uma laranja. Na seqüência, Jul vai ao quadro para escrever a letra “m” e fazer o desenho de um objeto que começasse com esta letra. Registra a letra e fica parado olhando para o quadro. A professora pergunta se ele não lembra de nada que começasse com “m”. Thi responde:

S.1-Thi – Macaco.

A professora irritada pergunta:

S.1-P – Você se chama Jul? {o aluno faz um sinal negativo com o balanço da cabeça} Então? (indicando que não deveria ter interferido).

A professora volta-se para Jul, mostra a mão espalmada e pergunta:

S.1-P – O que é que eu tenho aqui, Jul?

Antes que Jul respondesse, Ede e Thi falam quase que concomitantemente:

S.1-Ede/Jul – Cinco.

Neste momento, a professora ri pelo fato dos alunos terem falado “cinco” (ao invés de “mão”). Ao mesmo tempo, repreende-os por não terem deixado Ede responder sozinho. A professora repete a pergunta para Jul:

S.1-P – O que é que eu tenho aqui, Jul?

Jul começa a contar, lentamente, os dedos de P. Ao se dar conta do que se passava, P sorri, fecha a mão e fala que não é isso. Reformula sua pergunta:

S.1-P – O que é isso?

S.1-Jul – Mão.

S.1-P – Isso! {aproxima a cabeça do aluno próximo ao seu peito e sorri}. Agora faça, Jul (referindo-se ao desenho). Também começa com “m”: mala, macaco, mico, moeda (enumera nos dedos).

Na ocasião em que entrevistamos a professora (entrevista semi-estruturada), perguntamos a ela sobre a organização do seu planejamento e sobre o que considerava ao fazê-lo, ela respondeu: *“Penso no nível de aprendizagem e preparo atividades que elas consigam fazer... que faça com que elas vençam as dificuldades... como cada criança está num nível, eu tenho que fazer um trabalho mais individual, senão o que é bem fácil pra uma é bem difícil pra outra, daí não dá pra trabalhar.” (E-P)*

Após ouvirmos sua resposta, perguntamos se o trabalho em grupo, em duplas ou coletivo, não ajudaria a criança a verificar outras formas de escrita, questionando sua própria forma de escrever. Obtivemos da professora a seguinte justificativa:

Nos cursos que eu fiz, os palestrantes sempre falam de misturar os níveis, para as crianças avançarem... eu acho, a minha experiência de dezessete anos como alfabetizadora me mostra que isso não funciona... será que esses palestrantes têm trinta e três alunos na sala? E pra atender todo mundo? Por isso eu faço todo mundo fazer tudo junto... às vezes eu faço trabalho diversificado, cada criança do contraturno faz as atividades no seu ritmo, uns estão

na frente e outros nem conseguem terminar todas as atividades do dia. (E.P)

Em uma das entrevistas diárias realizadas com a professora, tivemos a oportunidade de solicitar que ela falasse a respeito de como concebia a proposta de trabalho diversificado. Ela então respondeu:

“Quando eu passo um trabalhinho, eu sei que uns são mais rápidos que os outros então, quando aquele termina eu já dou outra coisa pra ele fazer... ele vai ler, vai copiar o alfabeto, dou uma folhinha de atividades (mimeografada), vai arrumar minha mesa, arrumar a sala... só que quem não faz tudo, não dá pra fazer este tipo de trabalho.” (Ed-S.11-P)

Ainda em relação ao trabalho diversificado, perguntamos à professora de que forma ela colocava em prática esta estratégia de trabalho. O trecho extraído da entrevista diária nº 7 explicita a sua posição:

Ed-S.7-Pq – Professora, você já iniciou sua aula de forma que cada grupo de alunos estivesse trabalhando numa atividade diferente?

Ed-S.7-P – Já. Um dia, depois que eu participei de uma oficina de produção de textos na Universidade (referindo-se à sua participação em um mini-curso realizado em um dos Simpósios do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da UEPG) eu quis fazer na sala, mas não deu certo. Outras vezes eu também tentei, mas não dá, vira uma confusão e a gente só perde tempo...

Ed-S.7-Pq – Por quê? O que você fez e não deu certo?

Ed-S.7-P – Que nem um dia que eu fiz assim: cada grupo, não me lembro quantas crianças, tinha que fazer um texto. Um (grupo) ia escrever sobre o que quisesse, outro ia terminar uma história que já tinha sido começada no papel mimeografado, outro ia escrever de dois em dois e cada um escrevia uma frase e um outro ia fazer um desenho livre e daí ia escrever sobre o desenho que tinha feito. Nossa, foi uma baderna! Uns não sabiam escrever, daí o que tava sentadinho do lado dele escrevia pra ele, outros escreveram do jeito deles (falou enfaticamente, com certo

tom de ironia) e eu não conseguia entender nada daquilo que eles tinham escrito e as crianças queriam que eu lesse o que elas tinham escrito. Foi difícil! Eu não sei fazer como eles falam (referindo-se aos profissionais que lecionaram em cursos de capacitação docente).

Esse episódio, além de indicar-nos uma certa confusão por parte da professora no que se refere à natureza do trabalho diversificado e a do trabalho em grupo, retrata seu interesse em efetivar um encaminhamento metodológico diferente daquele que vinha empregando no seu cotidiano de trabalho e sua angústia perante as dificuldades implícitas nesta tarefa. Percebemos que a professora buscou o redimensionamento da sua ação educativa (em específico, no ensino da língua escrita), todavia, deixou explícito que não soube como fazê-lo.

Na organização do trabalho pedagógico da professora, percebemos que o uso da cartilha (e a obediência da seqüência de lições por ela proposta), apesar de não ser diário e regular, se fazia presente com bastante freqüência nos seus procedimentos de ensino. Esta prática é por ela justificada na entrevista diária número 11:

Ed-S.11-Pq – Por quê você optou em trabalhar com as palavras da cartilha?

Ed-S.11-P – Porque a cartilha segue uma ordem de palavras, daí eu não passo palavrinhas que as crianças ainda não sabem escrever, né? Daí eu não passo nenhuma palavrinha que eu não tenha ensinado, senão como é que eles vão aprender?

Ed-S.11-Pq – Mas você já tentou trabalhar de outra forma, sem necessariamente apoiar-se na seqüência da cartilha?

Ed-S.11-P – Como assim? Se eu dou outras palavrinhas?

Ed-S.11-Pq – Se você já experimentou trabalhar partindo de uma história infantil, por exemplo, registrando o nome dos principais personagens...(nesse momento, “P” interrompe a pesquisadora).

Ed-S.11-P – Já sei, você quer saber se eu trabalho que nem o Ciclo Básico? (remetendo-se ao trabalho com a língua escrita a partir de textos). Eu já trabalhei

com rótulos, com textinhos, com as letras dos nomes, com bingo de letras. Foi jóia, mas só pra mudar um pouco a aula, né? Porque eu acho que no fundo a criança precisa que a gente ensine devagarinho, fixando bem cada letrinha pra elas não esquecerem, né? Essa história de dar todas as letras de uma vez, a criança não consegue entender tudo e vira uma salada. Olha estas crianças (aponta para a sala de aula do contraturno, indicando tratar-se dos alunos que estavam presentes), no ano passado elas foram da outra professora, daí ficavam só recortando letras das revistas, fazendo textinhos sobre o que quisessem, fazendo pesquisas (inclina a cabeça para o lado indicando dúvida) e olha aí, né? Agora não escrevem. Eu acho que a professora tem que ensinar direitinho...

3 PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

Os procedimentos de avaliação referem-se às formas utilizadas pela professora para corrigir as produções de seus alunos, bem como, suas idéias a respeito do *erro* no processo ensino-aprendizagem.

3.1 MODOS DE CORREÇÃO

A maneira como a professora procedia a correção das produções escritas realizadas pelos alunos quase não sofria variação. Com caneta e borracha nas mãos, ela seguia, de carteira em carteira, apagando do caderno dos alunos as palavras escritas incorretamente e com traçado fora do padrão estético estabelecido pela professora, “letras tortas e feias” (S.3-P), “exercícios emendados” (S.11-P), “letras minúsculas no início das frases, dois ésses (ss) com cara de ene (n)” (S.8-P), entre outras coisas. Chamou-nos a atenção o fato da professora tomar para si a tarefa de *apagar* os erros presentes nos registros dos alunos, bem como, o fato de permanecer ao lado da carteira do aluno até certificar-se de que este havia procedido a correção solicitada.

O episódio abaixo ilustra este procedimento da professora:

Enquanto P está sentada ao lado de Thi, Ede fica debruçado sobre a carteira. A professora vai até ele, observa seu caderno, apaga a palavra “minha” e pede para que a reescreva, corrigindo a 1ª letra que deveria ser maiúscula e colocando a letra h que havia “comido”. Ao apagar a escrita de Ede, a professora comenta:

S.2-P – Você tomou café hoje de manhã, Ede?

S.2-Ede – Comi pão com margarina (responde sem compreender o objetivo que está por trás da pergunta da professora).

S.2-P – Mas acho que você ainda está com fome, até as letrinhas você está comendo! (fala carinhosamente).

Aproxima-se de Jul. Fica aborrecida ao perceber que o aluno havia registrado, na mesma linha, o seu nome e o da professora. Apaga e fica ao seu lado orientando a correção (pede para que o aluno coloque e mantenha o dedo indicador sobre o início da linha que estiver utilizando. Pede para que apague a palavra nome (havia escrito none).

A análise deste episódio, e de outros da mesma natureza, permite-nos considerar que a preocupação primeira da professora refere-se à grafia correta das palavras e à estética dos cadernos.

A leitura na sala de aula tinha a conotação de avaliação. O semblante dos alunos denunciava o desconforto e a insegurança que esta atividade gerava. O caráter avaliativo (e ameaçador) impresso nas atividades de leitura era reforçado pela fala da professora: “*vocês não estão prestando atenção, só quero ver na hora do ditado e da leitura.*” (S.13-P) Estes procedimentos da professora vão ao encontro dos apontamentos de Mauri (in: Coll, 1999) em que esclarece: “os professores entendem que sua tarefa consiste em suscitar e ir aumentando o número correto de respostas no repertório individual do aluno, e também em avaliar o que e quanto ele responde mais corretamente do que ontem.” (MAURI in: COLL, 1999, p. 82)

3.2 ATITUDES PERANTE O ERRO

O comportamento da professora perante as respostas incorretas dos alunos indicou-nos a concepção de erro que está subjacente à sua prática pedagógica na qual, *errar* significa não ter conhecimento, não estar apto, não ter aprendido, ou ainda, uma demonstração de “*distração e preguiça.*” (S.8-P)

Vejamus uma situação que ilustra a relação da professora com o erro da criança:

Ao proceder a correção do caderno de Ede, a professora comenta:

S.1-P - Olha aqui, Ede. Nós acabamos de falar que nome de pessoa a gente escreve com letra maiúscula! Arrume aqui, Maria é com “M” maiúsculo. (P apaga e fica ao lado até certificar-se que Ede registrou corretamente a palavra).

Ao se aproximar da carteira de Thi, a professora fala com Jul que está em pé, próximo do cesto de lixo, apontando o seu lápis:

S.1-P – Jul, você está aí faz um tempão! Eu já vou ver o teu caderno e não quero saber de nenhuma palavra errada. Aqui no contraturno, a gente vem pra aprender mais e não errar mais. Ande logo com este lápis e venha terminar o seu exercício.

Thi responde:

S.1-Thi – Eu já terminei, professora.

S.1-P - Mas fez certo? Isso é que eu quero saber! Não adianta fazer tudo correndo e errado. E não adianta fazer certo e com letra feia e garranchuda!

Segue até a carteira de Thi e começa a olhar o caderno (Thi ainda está apontando o lápis).

S.1-P - Olha aqui, Thi. Mônica tem acento. Este “R” de Maria nem parece um “R”. Está parecendo um “S”. Venha arrumar isto aqui! Thi vem até a carteira com o lápis ainda sem ponta e é repreendido por P, que empresta seu lápis para o aluno. Sentada ao lado de Thi, a professora vai apagando cada palavra escrita equivocadamente e assessorando a sua correção.

A análise deste episódio nos leva a considerar que o *erro* é encarado pela professora como algo a ser evitado e digno de repreensão, uma vez que estaria, segundo ela, vinculado à falta de atenção e à má vontade da criança. Podemos perceber que ela vê no *erro* da criança um indicativo do que a criança ainda não sabe. Esta nossa análise é corroborada por um depoimento da professora, registrado na 13ª sessão de observação. Notemos: “*O Ede não vai --- ele tem uma dificuldade tremenda --- é erro em cima de erro!*” (S.13-P)

Constatamos que, em momento algum (nem nas suas ações, nem tão pouco em seus depoimentos nas ocasiões das entrevistas), a professora considerou o *erro* da criança como uma hipótese de pensamento, ou ainda, como uma fonte de informação a respeito da idéia que a criança faz sobre determinado objeto de conhecimento. Com isso, *P* desperdiça um importante referencial que viria a contribuir para o redimensionamento da sua ação pedagógica.

Ressaltamos a posição dos próprios alunos perante esta questão, os quais demonstrando reconhecer o valor atribuído pela professor ao *certo* e ao *errado*, ao *bom* e ao *ruim*, e porque não dizer ao *esperado* e ao *rejeitado*, ajustam suas ações tomando por base as expectativas da professora. O diálogo de dois alunos exemplifica este fato:

S.6-Thi – Como é que escreve cavalo chucro?

S.6-Ede – Ih!, chucro é mais difícil de fazê. Faça uma mais melhor, uma facinha, senão erra.

Este episódio parece apontar para o fato de que os alunos, ao escreverem atendendo a uma exigência formal, não vivenciam o verdadeiro significado da escrita.

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta pesquisa foi investigar a forma como as propostas para o ensino da língua escrita, presentes nos referenciais teórico-metodológicos para o ensino escolar, foram implementadas na ação pedagógica de uma professora responsável por uma turma de contraturno, freqüentada por alguns alunos da segunda etapa do Ciclo Básico de uma escola pública. Paralelamente, buscamos verificar se o modo pelo qual a professora conduziu o trabalho pedagógico no contraturno atendeu aos princípios básicos para os quais este foi criado, ou seja, se constituiu-se em uma prática pedagógica diferenciada, atendendo às necessidades específicas dos alunos. Informamos que nossa intenção neste trabalho não esteve centrada em uma análise reducionista do tipo causa/efeito, em que tendenciosa e prematuramente, atribuiríamos à incompetência pedagógica do professor as dificuldades encontradas pela criança no seu processo de aprendizagem. Esta atitude, além de desconsiderar o grande repertório de variáveis que incidem nas relações do ensino e da aprendizagem, se tornaria ingênua e determinista, ao mesmo tempo em que tenderia a rotular "culpados e responsáveis" por determinadas situações educacionais. Além disso, destacamos que a relação estabelecida entre professor-alunos no processo de produção do conhecimento constitui apenas um dos múltiplos fatores que compõem a prática docente.

Informamos ainda, que os resultados provenientes desta investigação não são passíveis de generalização por tratar-se de um estudo de caso.

Antes de pormenorizarmos os resultados decorrentes deste trabalho investigativo, teceremos breve comentário sobre um aspecto inerente à ação educativa da professora que nos chamou a atenção. Trata-se da marca afetiva presente nas atitudes da professora junto a seus alunos.

Provavelmente, este aspecto possa ter sido ofuscado pelo enfoque que norteou as discussões presentes neste estudo. Entretanto, o fato de não termos optado

por analisar componentes de natureza afetivo-relacional no conjunto de dados da pesquisa, não impediu a observação da presença de tais aspectos na ação da professora.

Durante nossa estadia na sala de aula do contraturno flagramos, por inúmeras vezes, manifestações verdadeiras de afeto e carinho demonstradas tanto pela professora quanto pelos alunos.

Pudemos verificar que o clima relacional vigente na sala de aula era, de modo geral, harmonioso e solidário. Os alunos demonstravam gostar muito da professora e destacavam, dentre suas qualidades, o modo carinhoso com que ela os tratava.

No que diz respeito ao desenvolvimento da pesquisa, cabe informar que partimos de duas suposições: a primeira, de que muitos professores, inclusive a professora do contraturno, não implementavam na sua ação educativa as propostas teórico-metodológicas sugeridas nos documentos que chegam às escolas; a segunda dizia respeito à forma como a proposta do contraturno era conduzida, uma vez que supúnhamos que esta não se caracterizava, na maioria das vezes, como uma prática pedagógica diferenciada, capaz de atender às necessidades específicas de cada aluno. Os resultados desta pesquisa denotam que as nossas suposições iniciais, na teoria investigada, puderam ser confirmadas.

A ação pedagógica desenvolvida pela professora no ensino da língua escrita sustentou-se sobre os pilares de uma prática tradicional, em que se atribui ao professor a tarefa de transmitir aos alunos os conhecimentos que culturalmente foram construídos e perpetuados.

A concepção de linguagem manifestada pela professora em sua ação educativa caracterizou-se ora como tradicional, ora como estruturalista (positivista). Guimarães, a este propósito, nos lembra que uma concepção tradicional de linguagem tende a considerá-la como análoga ao pensamento, como se a linguagem fosse um reflexo do mesmo. Esta concepção admite "a possibilidade de estabelecer uma relação

unívoca entre 'boa linguagem' e 'pensamento lógico'" (GUIMARÃES, 1989, p. 62). Para a professora, registros escritos com precariedade ortográfica denunciavam a "imaturidade" do pensamento de certos alunos. Em alguns momentos admitia que: *"prás crianças que ainda não sabem escrever certo não adianta ir pros textos, porque elas não conseguem entender né? Ainda não estão neste ponto"* (Ed-S.9-P). Podemos perceber que, para ela, a imprecisão na grafia da criança indicaria algo que ainda não estava pronto no pensamento da criança. Em virtude disso, a professora despendia esforços para que estas crianças não "comessem letrinhas", nem tão pouco se adiantassem nas famílias silábicas ou em situações que envolvessem "dificuldades ortográficas", pensando que isso acarretaria em confusão de idéias. Pra ela, o aprendizado da escrita deveria obedecer uma cronologia, vista sob a ótica adulta, lógica.

No que se refere aos pressupostos estruturalistas, Guimarães contribui para mostrar que esta concepção de linguagem é entendida como um hábito decorrente de repetições e treinamentos dos elementos do sistema lingüístico. A autora destaca que esta concepção "coincide com a visão behaviorista da linguagem de modo que 'repetir o certo até formar um novo condicionamento se tornou palavra de ordem nas escolas'" (Ibid., 1989, p.63). O modo da professora organizar o ensino da língua escrita valorizou atividades desta natureza, supondo que, a repetição e o treino de elementos lingüísticos, levariam a criança a compreender este sistema de representação. Desta maneira, a condução do processo ensino-aprendizagem da língua escrita ficou subordinado ao cumprimento das atividades propostas pela professora, as quais oscilavam entre copiar e recortar letras do alfabeto, compor e decompor palavras, formar e completar frases, decodificar as sílabas, palavras e frases da cartilha entre outras atividades que foram realizadas respeitando-se, sempre, a apresentação seqüencial e gradativa das letras do alfabeto e das famílias silábicas. Isso denota a influência de pressupostos estruturalistas de linguagem face a forma como a professora efetivou o trabalho pedagógico.

No que se refere aos procedimentos de ensino da professora, verificamos que

os mesmos não priorizaram o desenvolvimento da autonomia, da interação e cooperação sugeridos nos PCN's. Do mesmo modo, o respeito e atendimento às diferenças e diversidades existentes na sala de aula não se fizeram presentes na ação educativa da professora, uma vez que as atividades propostas por ela, além de serem as mesmas para todos os alunos, deveriam ser realizadas ao mesmo tempo. Isso denota que a professora, ao não dar espaço para a manifestação da diversidade, impôs a homogeneização no processo de aprendizagem de seus alunos, neutralizando a manifestação das diferenças e da diversidade. Percebemos ainda, a não valorização dos saberes sobre a linguagem que as crianças manifestavam e a falta de um planejamento referente a organização do tempo destinado para o desenvolvimento das atividades com a língua escrita. A ausência de preocupação com aspectos referentes a organização do espaço da sala de aula, bem como a falta de seleção prévia de materiais variados a serem utilizados nas situações de ensino e aprendizagem da escrita marcaram a prática pedagógica da professora. Os dados desta pesquisa informam que a professora, por algumas vezes, se propôs a efetivar uma prática pedagógica diferente daquela que vinha desenvolvendo, entretanto, desistiu frente às dificuldades e insucessos encontrados. Isso contribuiu para que ela reafirmasse ainda mais a sua idéia de que o ensino deve obedecer uma seqüência gradativa, ministrado pelo professor em doses homeopáticas, seguindo passo a passo as etapas planejadas. A análise destes dados nos indicou que isto se relaciona com a "solidão profissional" em que a professora se encontrava, uma vez que não dispunha de um assessoramento pedagógico para lhe dar apoio e orientações; não tinha oportunidades para socializar os êxitos e insucessos que encontrava no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico; não vivenciava situações de estudo e planejamento pedagógico na escola e frustrava-se ao não conseguir colocar em prática aquilo que teoricamente lhe sugeriam, devido a ausência de mediadores nesta relação. Tal situação encontra sintonia com a que foi expressa por Ribas: "Praticamente não são oferecidas ao professor possibilidades para a construção do conhecimento, de que tanto se fala. (...) A organização da escola não

possibilita o trabalho coletivo. E o professor, principalmente o iniciante, sente falta de apoio, porque não tem com quem trocar idéias sobre a sua atuação." (RIBAS, 2000, p. 35) Neste panorama, a alternativa encontrada pela professora foi reproduzir o tipo de ensino por ela vivido, uma vez que não conseguia modificar a sua prática pedagógica.

Em se tratando da questão avaliativa, nossos dados demonstraram que a avaliação do processo de aprendizagem dos alunos do contraturno, sustentava-se no julgamento subjetivo da professora, a qual decidia, a partir de critérios que iam desde questões comportamentais até o capricho e a escrita correta das palavras contidas na cartilha, sobre os alunos que deveriam permanecer ou serem dispensados do contraturno.

Nossos dados de pesquisa nos levam a supor que as dificuldades de algumas crianças no aprendizado da língua escrita poderiam estar relacionadas ao fato da professora não privilegiar nos seus procedimentos de trabalho situações que possibilitassem às crianças a compreensão do real sentido da escrita e, posteriormente e não menos necessária, a compreensão das normas e convenções que lhe são próprias.

Aqueles que já tiveram sob sua responsabilidade a docência em uma sala de aula sabem que o seu dia-a-dia é, inegavelmente, composto por hábitos e inovações, certezas e tateios, afetos e dissabores, consensos e conflitos, tumulto e silêncio, parcerias e rivalidades, negociações e imposições, planejamento e improvisação, entre outros sentimentos e atitudes que permeiam uma sala de aula, o que contribui para tornar o seu estudo um desafio, tendo em vista que suas relações não são lineares, nem tão pouco, pré-determinadas. A reflexão sobre o cotidiano de uma sala de aula possibilita-nos várias perspectivas de análise, dentre elas, aquela que se relaciona com a qualidade da prática pedagógica desenvolvida pelo professor.

Nosso referencial teórico nos autoriza a afirmar que uma ação educativa centrada na transmissão, no treino e na reprodução de um conhecimento que não foi re-construído pelo sujeito não viabiliza a aprendizagem significativa da escrita, não contribui para a superação de eventuais dificuldades de aprendizagem e por ser um

processo marcado pela reprodução e passividade passa longe de constituir-se em instrumental que habilite o sujeito ao exercício da cidadania. Nesse sentido os PCN's nos fazem lembrar que: "o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento" (BRASIL, 1997-b, p. 23). A reflexão sobre este postulado nos autoriza a colocar em dúvida a possibilidade de que o ensino da língua escrita enraizado no "ba-bé-bi-bó-bu" possa responder a contento esta premissa. Sendo assim, as reflexões acerca da qualidade necessária na ação educativa do professor, bem como, sobre o processo de construção da sua competência pedagógica são capitais.

Pensar sobre a prática pedagógica, exige que a concebamos como um domínio a ser construído e que se movimenta entre 2 planos: o *ideal* (manifestado por intermédio daquilo que se propõe e se entende como viável) e o *estabelecido* (caracterizado pela prática pedagógica que, na realidade, é efetivada no cotidiano das salas de aula). Para proceder tal reflexão, respaldamo-nos em Perrenoud quando, ao analisar as questões relativas à prática pedagógica e ao processo de formação docente, esclarece que devemos considerar, na verdade, a existência de 2 tipos de práticas: "práticas pedagógicas *ideais* (maestria, racionalidade, objectivos claros, transposição inteligente, contrato didáctico inovador, pedagogias activas e diferenciadas, avaliação formativa, etc.) ou a práticas *efectivas*, isto é, as que podem ser observadas hoje, nas salas de aula." (PERRENOUD, 1993, p. 19) Salienta o autor que isto deve ser levado em consideração ao se pensar a prática pedagógica porque pensá-la considerando somente o seu aspecto ideal seria negar a realidade das salas de aula, dissipando suas dificuldades, ignorando o seu lado não racional e as improvisações que ali acontecem. Este trabalho nos possibilitou concluir que a prática pedagógica desenvolvida pela professora do contraturno retrata fielmente a natureza das práticas efetivas mencionadas por Perrenoud e evidencia que, de fato, está distante de caracterizar-se como uma prática ideal. Na verdade, segundo Perrenoud, há que se encontrar um equilíbrio entre aquilo que se propõe e aquilo que

realmente acontece nas salas de aula. Para o autor, esta questão estaria na base das reflexões sobre as práticas pedagógicas e a profissionalização docente.

É a partir destas afirmações que passamos a considerar sobre a forma pela qual se tem pensado e viabilizado o processo de capacitação docente, processo este que tem valorizado as práticas pedagógicas ideais, as quais, muitas vezes, passam longe da realidade que se vive no cotidiano das salas de aula. Da maneira como vêm sendo organizadas, as propostas de profissionalização docente desconsideram que o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva e de qualidade pelo professor resulta de um processo de aprendizagem, através do qual o professor constrói a sua competência pedagógica. Sendo assim, entendemos que conceber novas propostas pedagógicas a serem implementadas pelo professor sem levar em conta as reais necessidades de formação deste profissional é, ao nosso ver, o mesmo que pensar atividades a serem trabalhadas pelos nossos alunos em sala de aula, esquecendo acerca do "como" e do "porquê" estes alunos constroem e organizam estes novos conhecimentos. Pensamos, por isso, que um programa de capacitação docente alicerçado na relação *transmissão/recepção* de conhecimentos tende a reproduzir, assim como a aula que desta forma se organiza, o *aprendiz passivo* (que, neste caso, é o professor).

Assim, consideramos ingênua e infundada a crença de que, uma vez oportunizado (por intermédio de cursos esporádicos) o contato do professor com os novos referenciais teórico-metodológicos propostos, mudanças significativas ocorram, de fato, na prática pedagógica deste professor.

Os resultados provenientes deste trabalho nos apontam e nos comprometem com a urgência de pensarmos mais seriamente sobre o processo de profissionalização docente, entendendo que este processo engloba tanto a formação inicial quanto a continuada, e que tem por meta o desenvolvimento do professor-reflexivo, o qual se preocupa em analisar seu próprio trabalho educativo, sabendo não somente "o que" faz, mas além e acima disso, o "porquê" faz. Não podemos deixar de salientar que este processo não se reduz à esfera

individual, tomando corpo e densidade na medida em que acontece na interação com os demais professores e com a equipe técnico-pedagógica. Esta interação propicia a troca de experiências e o amparo às dificuldades sentidas pelos professores, por intermédio de um real assessoramento pedagógico, proveniente do apoio, parceria e orientações da equipe da coordenação pedagógica da escola. O estabelecimento da parceria, do cooperativismo, de grupos de estudo e pesquisa, de reuniões para planejamento e da busca coletiva para objetivos comuns, são condições que viabilizam o desencadeamento de "processos de construção de competências" na escola. Para que isso se desvencilhe do plano teórico e se manifeste no cotidiano das salas de aula, a escola deveria investir em propostas de capacitação continuada.

É com base nestas colocações que salientamos aqui a importância da contribuição que um projeto de formação continuada traria aos profissionais que atuam na escola em que a investigação em questão foi realizada, no sentido de oportunizar-lhes a reflexão sobre a qualidade educacional desenvolvida na/pela escola. Apesar de podermos incorrer no deslize da redundância, reafirmamos que esta sugestão não se reduz à oferta de receitas e modelos prontos, pois temos como pacífica a noção de que uma prática pedagógica coerente e de qualidade só se sustentará se for produto de um processo reflexivo e crítico realizado pelos professores sobre a própria ação educativa por eles concretizadas.

Além destas reflexões, esta pesquisa descortinou um questionamento acerca da validade da proposta do contraturno. O contraturno foi uma alternativa educacional criada para atender as crianças que demonstram alguma dificuldade no processo de aprendizagem, tendo por característica principal a efetivação de uma prática pedagógica diferenciada. As informações advindas da nossa experiência profissional, aliadas aos resultados provenientes deste estudo, nos permitem reiterar a idéia que fazemos da proposta do contraturno como sendo uma alternativa educacional equivocada e estigmatizadora. Ao reunir num grupo particular àquelas crianças que demonstram dificuldades no processo de aprendizagem, o contraturno desvirtua o

princípio da heterogeneidade, da troca de saberes entre alunos mais e menos experientes, da parceria, da ajuda e do cooperativismo no processo de aprendizagem destes alunos. Agrupando e separando os "iguais" (crianças que apresentam dificuldades), nega-se a estes alunos a possibilidade de interagir com colegas que atuariam como mediadores na sua relação com o objeto de conhecimento estudado, restando-lhes apenas a mediação docente.

Além disso, esta prática tende a estigmatizar os alunos que foram selecionados para freqüentar este tipo de aula, uma vez que possibilita o surgimento de rótulos que vão desde "menos capazes" até "fracos" e "alunos-problema".

Outro "porém" que deve ser aqui ressaltado, refere-se à qualidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelo professor do horário regular de ensino, o qual, se fosse realmente caracterizado pela qualidade, coerência e reflexão sobre si mesmo, contribuiria para reduzir consideravelmente o rol dos "alunos com dificuldades de aprendizagem". Alguns professores acabam por delegar ao professor do contraturno a responsabilidade pela "cura" dos problemas apresentados por algumas crianças, eximindo-se assim do seu compromisso profissional.

Em nosso entendimento a análise desta situação deve ser objeto de amplas investigações a respeito da pertinência de convocar alguns alunos para virem à escola em um horário diferente ao do ensino regular, considerando, ainda mais, que a razão primeira que justifica esta alternativa educacional, ou seja, a efetivação de uma prática pedagógica especial e diferenciada parece não ser uma realidade em algumas escola.

Oportunizar um tempo maior para que a criança apenas memorize os objetos de conhecimento que ainda não compreendeu não tem caracterizado a proposta do contraturno a mero acréscimo do tempo de permanência da criança na escola e acréscimo da quantidade e intensidade do treinamento referente aos conhecimentos que a criança ainda não domina? Portanto, nos parece que um processo desta natureza nada tem em comum com a aprendizagem significativa e com o favorecimento do desenvolvimento cognitivo destas crianças.

Além disso, não seria um desperdício destinar um professor com carga horária específica para desempenhar esta função, sendo que este poderia estar atuando como um elemento de apoio no processo de mediação pedagógica desenvolvido na sala de aula, ou ainda, assumir a docência de uma outra turma, formada a partir da redistribuição do número de alunos presentes em cada turma? Consideramos que a continuidade de investigações no interior da organização escolar, em forma de estudos de caso, poderiam indicar se turmas menores facilitariam a viabilização do trabalho individualizado, concretizado a partir da prática do trabalho diversificado em que, em pequenos grupos, a professora poderia mediar de forma mais particularizada, a relação que se estabelece entre os alunos e os objetos de conhecimentos estudados. Será que turmas populosas tendem a desafiar a competência pedagógica do professor, podendo comprometer o bom andamento do trabalho pedagógico?

Uma outra questão que poderia ser fonte de questionamentos para futuras investigações a nosso ver seria: até que ponto a escola, ao optar pela convocação de alguns alunos para freqüentarem o regime de contraturno, envolve apenas o professor, e alguns alunos ou afeta o cotidiano dos pais e/ou responsáveis?

Além disto, como fica a auto-estima e o auto-conceito das crianças que não encontram na proposta do contraturno o espaço para superação de suas dificuldades, ao promover situações de aprendizagem reais e significativas? Que representações iram no imaginário das crianças e pais? Um "castigo"? Horário do "reforço dos mais fracacos da sala"? Uma prática seletiva e segregadora?

De acordo com os dados que coletamos nessa investigação, ao focarmos o desenrolar de uma proposta do contraturno em uma sala de aula específica, a cargo de uma determinada professora poderíamos apressadamente concluir que o mesmo não teria razão para existir, pois se a prática pedagógica desenvolvida pelo professor no ensino regular fosse significativa e de qualidade as crianças poderiam se alfabetizar. No entanto, consideramos ser extremamente necessário o investimento em pesquisas que tomem a formação docente e a análise das relações cotidianas entre professor-aluno-conhecimento

como objeto de estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

AZENHA, Maria da Graça. Construtivismo: de Piaget à Emilia Ferreiro. São Paulo: Ática, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/ SEF.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC/ SEF.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione, 1999.

CALKINS, Lucy McCormick. A arte de ensinar a escrever. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

COLLELO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização em questão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. São Paulo : Autores Associados, 1997.

FARACO, Carlos Alberto. Algumas questões sobre a escrita. In: Programa alfabetização – elementos para qualificação do professor alfabetizador (Curitiba: 1992). ANAIS. Curitiba: SEED/DESU, 1992. p. 137-148.

FEIL, Iselda Terezinha Sausen. Alfabetização – um desafio novo para um novo tempo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FERREIRO, Emilia. A Escrita antes das Letras. In: SINCLAIR, Hermine (org.) A produção de Notações na Criança - Linguagem, Número, Ritmos e Melodias. São Paulo: Cortez, 1990.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta (Org.). Como as crianças constroem a leitura e a escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 22-35.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança - um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

GARCIA, Regina Leite (org.). Revisitando a pré-escola. São Paulo: Cortez, 1993.

GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GUIMARÃES, Maria Ignez de Oliveira. A escrita: algumas questões de natureza lingüística. Curitiba: Educar, v. 8, n. 1/21, 1989. p. 59-72.

- JULIET, C. In: Literaturas - Le Monde. São Paulo: Ática, 1990. Entrevista.
- KRAMER, Sonia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1994.
- LANDSMANN, Liliana T. Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas. São Paulo: Ática, 1995.
- LAROCCA, Priscila. A psicologia na formação docente. Campinas: Editora Alínea, 1999.
- MAINARDES, Jefferson. Ciclo básico de alfabetização: da intenção à realidade. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). FE/UNICAMP.
- MAURI, Teresa. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, C.; MARTIN, E.; MAURI, T.; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel; ZABALA, Antoni. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1999.
- MERCADO, Ruth. La construccion de la documentacion etnografica. In: ROCKWELL, Elsie. et ali. La práctica docente y su contexto institucional y social. Informe final vol. 3, México, 1987.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. (1990). Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná. Curitiba: SEED.
- PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- _____. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- RIBAS, Mariná Holzmann. Construindo a competência - processo de formação de professores. São Paulo: Olho d'Água, 2000.
- ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. A consituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginários no trabalho pedagógico. Unicamp, 1994.
- ROSA, Iara Sanches. Alfabetização: toda criança é capaz de aprender? In: MALUF, Maria Regina; SOUZA, Marilene Proença R. de (org.). Ciclo de Debates - Alfabetização: toda criança é capaz de aprender? (São Paulo: 1992). ANAIS. São Paulo: IPUSP, 1993. p. 95-196.
- SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações. Campinas: Editora Alínea, 1998
- SAVELI, Esméria de Lourdes. O trabalho com a língua portuguesa em 3ª, 4ª e 5ª séries: um processo de mediação e (trans)formação. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - FE/UNICAMP.
- SEBER, Maria da Glória. A escrita infantil: o caminho da construção. São Paulo: Scipione, 1997.
- SINCLAIR, Hermine (org.). A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias. Tradução de Maria Lúcia F. Moro. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. p. 7-70.
- TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. 4. ed. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas, 1991.

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. Tradução: Claudia Schilling. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Psicopedagogia da linguagem escrita. Tradução: Beatriz Cardoso. 2. ed. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.

ΓFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995.

ANEXO I

ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA

Modelo da entrevista:

- dados pessoais (nome, idade, formação, ano de conclusão, experiência profissional);
- há quanto tempo trabalha com turmas de contraturno?
- o quê a levou a trabalhar com estas turmas?
- como você foi indicada para trabalhar com turma de contraturno?
- o quê é alfabetização para você?
- o quê você leva em consideração ao planejar a sua prática pedagógica no trabalho com a língua escrita?
- em linha gerais, você se beneficia das contribuições teóricas que a área da alfabetização tem oferecido aos profissionais que nela atuam? Poderia esclarecer? Como? Exemplifique.
- você lança mão das sugestões teórico-práticas trazidas pelo currículo básico para organizar seu trabalho educativo? Exemplifique.
- como você desenvolve seu trabalho pedagógico com a língua escrita com a turma de contraturno?
- quais os materiais de apoio que você utiliza em suas aulas? Como você os utiliza? Quando? Com que frequência?
- quais são as principais dificuldades que você encontra no dia-a-dia como professora de contraturno (com relação aos alunos; com relação ao material didático; com relação à escola);
- quais são, em geral, as principais dificuldades que seus alunos apresentam em relação à aprendizagem da escrita?
- como é feita a indicação de uma criança para frequentar o contraturno?
- qual sua opinião sobre o trabalho com a turma de contraturno?

- que tipo de atividades de escrita você acha importante propor para a criança? Quantas vezes na semana as emprega?
- você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

ANEXO III
RECORTE ILUSTRATIVO DA 3ª FASE DE CONSTRUÇÃO DO
DIÁRIO DE CAMPO
DATA: 10/04/00 - SEGUNDA-FEIRA HORÁRIO: 8:00 ÀS 10:00 H

Esta data marca o início do trabalho do regime de contraturno na escola. Informamos, antes de nos prolongarmos no relato de nossas observações, que estaremos utilizando a letra *P* para personalizar a ação da professora e, respectivamente, as três primeiras letras do nome dos alunos para registrar o comportamento dos mesmos.

Antes de entrar na sala de aula, a professora comentou com a pesquisadora que 10 alunos foram selecionados para freqüentarem o contraturno, contudo, acreditava que alguns alunos faltariam neste primeiro dia de funcionamento do contraturno, uma vez que muitos pais não haviam comparecido na reunião de início de ano realizada pela direção da escola e, conseqüentemente, desconheciam a convocação de seus filhos. A previsão realizada por ela acabou concretizando-se: na sala estavam apenas dois alunos, chegando o terceiro e último aluno alguns minutos depois. Os alunos, à medida em que iam chegando, sentavam nas carteiras que estavam vagas. Não se observa atitudes referentes à organização e disposição das crianças nas carteiras, o mesmo se repetindo em relação às carteiras no layout geral da sala de aula.

O espaço físico destinado para as aulas de contraturno neste dia era a metade de uma sala de aula, separada por dois armários. Na parte da sala destinada para o contraturno havia um quadro de giz grande, um armário, uma mesa do professor e oito carteiras. A outra parte da sala lembrava algo parecido com uma sala de professores: uma mesa ao centro, umas carteiras ao redor, alguns materiais (livros, papéis, mimeógrafo) e um armário. No decorrer da aula de contraturno pudemos perceber que duas professoras trabalhavam neste espaço, devido ao barulho do mimeógrafo e a conversa em voz alta.

Ed-S.1-P - Eu acho que sim, né? Se a gente sabe ler e escrever e entender como as coisas estão acontecendo, a gente vai entendendo as coisas que acontecem no mundo.

Ed-S.1-Pq - Você acha que aprender a ler e escrever é suficiente para uma pessoa saber ler o mundo?

Ed-S.1-P - Eu acho. Tudo na vida da gente tem que ler e escrever. Se você não sabe (ler e escrever) como é que fica? Saber ler e escrever é fundamental.

Ed-S.1-Pq - Então uma pessoa analfabeta não tem capacidade para fazer uma leitura de mundo?

Ed-S.1-P - Agora você me pegou, eu não sei. (risos...)

Ed-S.1-Pq - Qual é o seu objetivo ao propor o registro do "cabeçalho", "todos os dias"?

Ed-S.1-P - Eu faço o cabeçalho pra separar um dia do outro, pra saber o que foi que fizemos naquele dia (...) e na hora do cabeçalho eu também trabalho a escrita, as letras, as letras maiúsculas no começo das frases, onde é que vai acento, ponto, vírgula (...) eu acho importante (...) tem criança que até hoje erra quando escreve o cabeçalho e olha que eu trabalho todo dia.

ANEXO II
RECORTE ILUSTRATIVO DA ENTREVISTA DIÁRIA REALIZADA
COM A PROFESSORA

DATA: 10/04/00 - SEGUNDA-FEIRA HORÁRIO: 10:15 ÀS 10:40 H

Ed-S.1-Pq - Professora, eu pude perceber que no seu trabalho com a escrita, você vai apresentando as letras do alfabeto e as famílias silábicas gradativamente, obedecendo uma sequencia. Por quê você faz desta maneira?

Ed-S.1-P - Porque eu acho mais lógico ir apresentando as letras uma por uma até que todas as crianças entendam, né? Eu acho que pra elas não se confundirem eu começo o trabalho da apresentação das letrinhas bem devagar, trabalhando bem cada uma, fixando, fazendo cópia, ditado, palavrinhas, até a criança entender bem, bem certinho, daí né, não dá pra passar pra frente enquanto a criança não souber bem, porque senão depois ela vai se atrapalhar toda.

Ed-S.1-Pq - O que leva você a conduzir a alfabetização desta forma?

Ed-S.1-P - Não entendi, o quê?

Ed-S.1-Pq - Por que você acha que o processo de alfabetização tem que ser conduzido desta maneira? Obedecendo a apresentação sequencial das letras?

Ed-S.1-P - Ah! É mais lógico! Eu começo, todo ano, a trabalhar com as vogais e depois com as letras do alfabeto (...) quando as crianças vão aos poucos, aprendendo uma por uma e montando as sílabas, elas não se confundem e chega o fim do ano e elas já tão escrevendo as palavrinhas. Eu acho que assim é mais lógico!

Ed-S.1-Pq - Você havia falado na entrevista que fizemos que “alfabetizar é fazer com que a criança saiba ler o mundo”. Como você acha que o seu trabalho como alfabetizadora está contribuindo para isto?

Ed-S.1-P - Não entendi, o quê?

Ed-S.1-Pq - Você acha que a forma como você está trabalhando está fazendo com que as crianças consigam ler o mundo?

A professora convida as crianças a fazerem juntas uma oração (Santo Anjo). Inicia o seu trabalho sem cumprimentar os alunos e não faz referência a respeito do contraturno. Vale lembrar que ela é professora dos três alunos presentes no horário do ensino regular.

A professora inicia seu trabalho registrando no quadro de giz o nome da escola, data, nome da professora e nomes dos alunos. O bloco formado por estas informações era denominado, pela professora e pelos alunos, como “cabeçalho”. A professora explica que ela registrará no quadro e eles copiarão no caderno. Na medida em que escreve no quadro de giz, faz um alerta:

S.1-P - Tem que ser com uma letra bem linda porque no contraturno é pra melhorar.

Na seqüência, comenta com a pesquisadora:

S.1-P - Eu não sei fazer nada sem começar as atividades com o nome da escola.

Volta-se para os alunos perguntando qual seria o dia do mês, mas ninguém responde. A professora então explica:

S.1-P - É dia dez (a professora se dirige ao quadro e registra o numeral dez).

S.1-P - E de que mês?, pergunta ela.

S.1-Thi - Abril.

Neste momento, a professora explica, registrando em um canto do quadro de giz, que a palavra *abriu* significa abrir alguma coisa e que a palavra *abril* refere-se a um mês do ano (ênfatisa foneticamente a diferença sonora das palavras). Ela termina seu registro no quadro, organiza algumas folhas em sua mesa, aproxima-se da carteira de Jul e procede algumas correções:

S.1-P - Atividade na linha do professor? (apaga a palavra e fica ao lado até que a criança corrija).

S.1-P - Veja, Humberto tem a letra "e". (vai até o quadro e identifica a letra com o dedo).

A professora segue até a carteira de Ede e, olhando seu caderno, diz:

S.1-P - Você comeu uma letrinha aqui, Ede! (Abaixa o tronco, ficando bem próxima do aluno. Aponta com a caneta a palavra a ser corrigida, permanecendo ali até certificar-se da correção.) Concomitante a este procedimento, ela fala em tom de brincadeira para Ede:

S.1-P - Hoje você não tomou café da manhã, Ede? (O aluno, parecendo não ter compreendido a brincadeira, balança a cabeça indicando negação). A professora vai até Thi, olha seus registros e comenta:

S.1-P - Fun-da-men-tal (identifica com o dedo, no caderno do aluno, cada sílaba que soletra). E complementa dizendo:

S.1-P - Veja, você não terminou (fica ao lado de Thi até que este termine a palavra).

Retornando até onde está Ede, observa seu caderno e pede para que ele escreva o nome da professora no espaço próprio. Pergunta para as crianças qual é o nome da professora (dela mesma). Os alunos respondem em coro. A professora diz:

S.1-P - Então escrevam.

Como a professora não registra seu nome no quadro, os alunos se olham e com um movimento da cabeça (elevação repetidamente do queixo) se comunicam, indicando não saberem registrar. Thi faz um sinal para que os colegas olhassem o seu caderno (havia escrito corretamente o nome da professora). Ede e Jul olham a escrita do colega (várias vezes até o registro final) e copiam. A professora não observa a interação entre os alunos por estar separando alguns lápis que estavam no armário.

Até então se passaram 25 minutos. Enquanto Ede e Jul ainda terminam o registro do “cabeçalho”, ela pede para que Thi faça frases com as palavras: cuco, coca e cão. Lembra a Thi que ele deve, antes de tentar escrever, falar em voz alta aquilo que deseja escrever. E pergunta:

S.1-P - O que você vai falar da coca? A resposta vem num tom bem baixo:

S.1-T - Eu gosto de tomar coca.

A professora interrompe seu diálogo com Thi, volta-se para os outros dois alunos e pergunta:

S.1-P - Já terminaram que já tem tempo pra conversar? Já fizeram o nome da professora? (as crianças fazem sinal positivo com a cabeça).

S.1-P - Thi, vá lá (quadro de giz) e escreva o nome da professora. E vocês olhem se está igualzinho, se não tem nenhum errinho e se a letra dá para ler. Eu não quero ver caderno errado e nem letrinha feia. Só menininho feio é que tem letrinha feia. (Thi escreve o nome da professora com letra minúscula e é corrigido por ela.)

Enquanto os alunos fazem a conferência no caderno, a professora comenta com a pesquisadora que suspeita que Jul tem algum problema na visão:

S.1-P - Jul, você está enxergando? (segue até a cortina e a fecha.). E agora, melhorou? (Jul confirma positivamente com a cabeça). Se você está enxergando, então é falta de atenção! (referindo-se ao fato de Jul estar comendo algumas letras). Veja Jul, na palavra Ponta Grossa (vai até o quadro e mostra) você comeu o “o” (aproxima-se da carteira e o auxilia a corrigir). Segue até a carteira de Thi e observa o que ele escreveu (no exercício de formação de frases ele havia escrito: O cão late). A professora se manifesta:

S.1-P - O cão late? Só isso? Isso é frase de prezinho! O que mais o cão faz? Thi responde: O cão late e corre. A professora ainda questiona: Late como? Forte, fraco, grosso?

Enquanto fala com Thi, segue até a carteira de Ede, em silêncio corrige algumas palavras e retorna até a carteira de Thi). Thi havia escrito: Eu gosto do cão. Ao olhar a frase escrita por Thi, ela sorri e põe sua mão sobre a cabeça da criança, dizendo:

S.1-P - Você mudou a frase toda? E não adiantou nada, ela continua pequena. A professora quer uma frase bem grandona, de 2ª série! (apaga a frase e pede para refazê-la).

Depois de alguns minutos, Thi chama a professora e mostra o caderno. A professora faz sinal de positivo com a cabeça e fala: Agora sim, gostei de ver. (Thi havia escrito: O meu cão late bem forte e bem brabo).

A professora segue até o quadro de giz e explica que ela irá “passar” o alfabeto e eles deverão copiar. Ela escreve: escreva o alfabeto (de carteira em carteira, P segue corrigindo o registro das crianças e pede para aquele que tiver terminado aguardar os colegas para que todos façam a atividade no mesmo tempo). Em seguida, após ter feito a correção e de ter se certificado que todos haviam terminado, ela questiona:

S.1-P - Qual é a primeira letrinha do nosso alfabeto? (as crianças respondem em coro.) A professora segue até o quadro e registra a letra “a” maiúscula e manuscrita. Na seqüência já registra as letras “b” e “c” (pede para que as crianças copiem, vai até as carteiras e corrige os registros dos alunos).

Na frente do quadro, de costas para os alunos, a professora pergunta:

S.1-P - Depois do “c” qual que vem, Jul?

O aluno responde:

S.1-Jul - “d”.

Ela fala entusiasmada:

S.1-P - Isso! (registra no quadro).

Neste momento Thi comenta:

S.1-Thi - Depois do “d” vem o “e”, não é professora?

A professora balança a cabeça afirmativamente e registra a letra “e” no quadro.

Depois de olhar os cadernos dos alunos, segue até o quadro e registra as letras da alfabeto até chegar na letra “h” (chama a atenção das crianças para o fato da letra “H” iniciar o nome da escola. Os alunos param para prestar atenção na fala da professora). A professora continua seu registro até chegar na letra “m”. Neste momento, faz uma pergunta para o grupo:

S.1-P - Vocês lembram quando é que nós usamos letra maiúscula? (as crianças não respondem e continuam a copiar).

A professora pede para que as crianças soltem o lápis, cruzem os braços e prestem atenção naquilo que ela vai explicar:

S.1-P - Sempre que for um nome de alguém ou de algum lugar nós devemos escrever com letra maiúscula. Veja o nome de cada um de vocês: Thi começa com letra maiúscula! Olha o nome do Jul, do Ede, da professora (vai até o quadro e registra estes nomes, sublinha as letras iniciais e reafirma a idéia de que em nomes próprios iniciamos a escrita com letra maiúscula).

S.1-P - Vamos ver o nome dos amiguinhos lá da sala? (referindo-se aos colegas que freqüentam o horário regular de aula). Diga alguém com “a”, Jul! A criança responde:

S.1-Jul - Amanda.

A professora segue até o quadro, soletra as sílabas da palavra e registra no canto do quadro.

Neste momento, Ede pergunta:

S.1-Ede - É pra copiar, professora?

E ela explica:

S.1-P - Não, isso é só para eu explicar as letras maiúscula; e continua: e com a letra “b”, Jul? Ele fala:

S.1-Jul - Bianca.

A professora segue até o quadro e registra. Volta-se para os alunos e pergunta se sabem um nome que começasse com a letra “c”? Thi fala:

S.1-Thi - Carlos.

Ela parabeniza o aluno pelo acerto e escreve a palavra no quadro. Enquanto P está escrevendo, Jul fala:

S.1-Jul - Eu sei com “j”. Tem eu e a Joana.

Ainda voltada para o quadro, a professora registra o nome de Jul (os alunos ficam observando a professora escrever). Antes da professora perguntar sobre um nome que iniciasse com a letra “e”, Ede fala sorridente:

S.1-Ede - Com “e” sou eu.

A professora sorri e escreve o nome de Ede no quadro (fala em voz alta o nome, enquanto o escreve). Ao virar-se de frente para os alunos, encontra Thi em pé ao lado da carteira de Ede e pergunta:

S.1-P - Vocês não estão prestando atenção? Será que eu preciso saber com que letrinha começa o nome de cada um? (indicando que a atividade visa exclusivamente o crescimento das crianças). Thi senta-se e fica em silêncio. A professora dá continuidade à atividade:

S.1-P - E com a letra “l”? Thi, ao observar que a professora não respeitara a ordem das letras do alfabeto, alertou:

S.1-Thi - Professora, a senhora pulô o “f”, “g”, “h”...

Com um tom de voz que demonstrava uma certa ironia, a professora falou:

S.1-P - Ah, quer dizer que estão prestando atenção? Pensei que nem iam perceber! (volta-se para eles, com as mãos na cintura) E explica: Eu só tô fazendo isso para explicar pra vocês quando é que nós usamos a letra maiúscula. Não precisa ter ordem. Vamos só terminar a letra “l”. E pergunta:

S.1-P - Ede, fale um nome que comece com “l”. O aluno diz:

S.1-Ede - Luana.

A professora faz um sinal positivo com a cabeça e emite um som que também indica afirmação, segue até o quadro e registra.

Enquanto escreve, Thi fala baixinho para Jul que está na carteira ao lado:

S.1-Thi - Tem a Lorena, o Luiz, a Luciana.

Mas a professora não ouve.

Na seqüência, ela volta-se para o grupo e pergunta:

S.1-P - E depois do “l”, que letra vem Jul?

S.1-Jul - Vem o “m”, de macaco.

S.1-P - Isso mesmo, Jul. O “m” é de macaco! Mas me diga um nome de um coleguinha que comece com “m”.

S.1-Jul - Maria. (fala num tom bem baixo e a professora, que está virada para o quadro, não ouve).

Neste momento, um colega o ajuda e fala alto:

S.1-Thi - Maria, Mateus, Mônica.

S.1-P - Ouviu, Jul? “m” de Maria, Mateus! (segue até o quadro e registra a palavra Maria. Depois disso, aproxima-se da carteira de cada aluno para fazer as correções necessárias).

Ao proceder a correção do caderno de Ede, a professora comenta:

S.1-P - Olha aqui, Ede. Nós acabamos de falar que nome de pessoa a gente escreve com letra maiúscula! Arrume aqui, Maria é com “m” maiúsculo. (P apaga e fica ao lado até certificar-se que Ede registrou corretamente a palavra).

Ao se aproximar da carteira de Thi, a professora fala com Jul que está em pé, próximo do cesto de lixo, apontando o seu lápis:

S.1-P – Jul, você está aí faz um tempão! Eu já vou ver o teu caderno e não quero saber de nenhuma palavra errada. Aqui no contraturno, a gente vem pra aprender mais e não errar mais. Ande logo com este lápis e venha terminar o seu exercício.

Thi responde:

S.1-Thi – Eu já terminei, professora.

S.1-P - Mas fez certo? Isso é que eu quero saber! Não adianta fazer tudo correndo e errado. E não adianta fazer certo e com letra feia e garranchuda!

Segue até a carteira de Thi e começa a olhar o caderno. Thi ainda está apontando o lápis).

S.1-P - Olha aqui, Thi. Mônica sem acento, Este “R” de Maria nem parece um “r”. Está parecendo um “s”. Venha arrumar isto aqui! Thi vem até a carteira com

o lápis ainda sem ponta e é repreendido pela professora, que empresta seu lápis para o aluno. Sentada ao lado de Thi, a professora vai apagando cada palavra escrita equivocadamente e assessorando a sua correção.

Com relação ao procedimento de correção, vale esclarecer que a professora não faz uso de caneta para marcar os erros. Junto ao aluno, ela apaga a palavra errada e orienta a sua grafia.

Dando continuidade a atividade que vinham desenvolvendo, solicita que os alunos falem o nome de um colega de classe que iniciasse com a letra “N”. Os alunos ficam em silêncio. Ela vai até o quadro e, ao mesmo tempo que escreve, verbaliza pausadamente:

S.1-P – Nes- tor.

Depois de registrar, a professora percorre as carteiras verificando as escritas:

S.1-P – Veja bem, Ede. Você comeu o “s” (apaga e faz o aluno arrumar).

Pergunta para os alunos:

S.1-P – E com a letra “o”? Quem sabe? (as crianças permanecem em silêncio) Ninguém sabe um nome com “o”? Ontem, nós fizemos lá na sala (no horário regular) a lição do “o”, não lembram? Nós fizemos até a leiturinha, lembram como era? (os alunos balançam a cabeça indicando negação). Neste momento, Thi responde:

S.1-Thi – Ovo.

Descontraidamente, a professora sorri e questiona:

S.1-P – Ovo é nome de gente? Eu não conheço! Segue até o quadro e escreve “Odair”. Esqueceram do Odair, é?! E com “p”, qual é um nome? (ao mesmo tempo que escreve ela verbaliza: “Paulo”).

Enquanto os alunos registram, a professora aproxima-se da pesquisadora e faz um comentário sobre o seu cuidado de não permitir que um aluno se adiante no desenvolvimento das atividades. Questionada pela pesquisadora sobre o porquê de tal atitude, esclarece que toma esta atitude para evitar a bagunça e a dispersão. Comenta

que desta forma as crianças não se perdem entre as palavras e isto facilita a correção, uma vez que faz uma constante verificação dos cadernos. Salientou ainda, que prefere ter mais trabalho para corrigir todas as atividades na sala de aula do que levar os cadernos para serem corrigidos em casa. Disse também, negar-se a levar trabalho da escola para realizar em casa. Questionada pela pesquisadora sobre a razão para tal posicionamento, a professora justifica-se dizendo que o salário que recebe não é compatível com o que ela faz na escola, quem dirá fora dela.

Ao retornar para a frente da sala, ela solicita que os alunos falem o nome de um colega que começasse com a letra “s”. Thi fala um tom de voz alto:

S.1-Thi – Suzane, Suelen.

S.1-P – Sandra, Sueli. (P volta-se para o quadro e registra: “Suzane”)

Após escrever a palavra no quadro de giz, a professora circula entre as carteiras observando os registros dos alunos. Apaga o caderno de Ede, pede para que este corrija a letra maiúscula na palavra e permanece ao seu lado até que termine corretamente o registro que estava fazendo. Aproxima-se de Thi, verifica seu caderno e sem fazer comentários segue até a carteira de Jul, onde procede algumas correções: apaga a palavra registrada pelo aluno e pede para que este o refaça com uma letra legível (permanece ao lado até a conclusão).

S.1-P – Agora a professora vai passar todos os nomes das letras que ainda faltam: “t”, “u”, “v”, “x”, “z” (registra no quadro uma letra embaixo da outra como vinha fazendo com as demais).

Ao circular entre as carteiras observando a escrita dos alunos, a professora verifica que Thi complementou o alfabeto com as letras “k”, “y”, “w” e fala:

S.1-P – Ah, vejam o que o Thi fez (direciona-se para um canto do quadro). O Thi também colocou o “k”, o “y” e o “w” (escreve-as no quadro). Mas estas letrinhas são diferentes das outras. Elas não fazem parte do nosso alfabeto. São letras que emprestamos do alfabeto americano e usamos em algumas palavras. Por isso a professora não colocou lá (apontando para os registros que havia realizado).

Olhando para o relógio, a professora espanta-se ao constatar o horário (9:10 h). Fala para os alunos que precisam terminar a atividade pois ainda quer “dar” uma outra atividade antes de terminar o horário (10:00 h). Segue até o quadro e registra: Thiago, Ulisses, Valéria, Xuxa e Zenilda. Volta-se para os alunos e diz:

S.1-P – Todos estes nomes que a professora colocou aqui vocês já conhecem bem. A professora já escreveu tudo por causa do tempo. Agora vocês copiem bem direitinho, com letra de príncipe e bem ligeirinho.

S.1-Jul – Com “z” tem Suzane.

S.1-P – Não, Jul. Suzane tem “z”, mas não começa com “z”. Veja (vai até o canto do quadro e escreve a palavra, sublinhando a letra “s”).

A professora aproxima-se da pesquisadora e pergunta se esta não poderia substituí-la por alguns minutos até que fosse buscar um apagador melhor.

Ao retornar, dá início a uma nova atividade e escreve no quadro: faça o alfabeto minúsculo e desene (explica para os alunos o que devem fazer, pede para que copiem e passa pelas carteiras corrigindo os registros. Cada palavra escrita de forma incorreta é imediatamente apagada e sua correção orientada). Ao lado de Thi, a professora comenta:

S.1-P – Tua letra não está boa. Você tem letra bonita. É só querer e fazer.

S.1-P - Olhe aqui Jul, você copiou errado a palavra “faça” (do enunciado da atividade). Você não colocou o cedilha, daí fica “faca” (vai até o quadro, chama a atenção dos alunos para si e explica para todos a diferença da palavra com e sem o cedilha).

Ao lado de Jul, continua a correção:

S.1-P – Olha aqui, Jul (aponta no caderno com a caneta). “Atividades”, você esqueceu o “s”. E começa com letra maiúscula, arrume. Jul, você está copiando tudo errado. Acho que eu vou ter que comprar um óculos para você? (percebe-se um tom de irritabilidade na sua fala).

A professora escreve a letra “b” no quadro, pede para que os alunos façam o desenho de alguma coisa que começasse com esta letra e avisa para não pintarem os desenhos porque levaria muito tempo).

S.1-Ede – Eu vô desenha um bebê.

S.1-P – Bebê é difícil de desenhar, Ede. Faça algo mais fácil. O quê você chuta com o pé?

S.1-Ede – Bola.

S.1-P - Desenhe uma bola ou um bolo. Bala também dá. Vá lá no quadro Ede e faça um desenho (o aluno desenha uma bola).

S.1-Thi – Eu tô fazendo um bumerangue, que nem o do Bilo.

S.1-Jul – Deixa eu vê (vai até a carteira de Thi e olha o seu desenho. Retorna ao seu lugar, desenha igualmente um bumerangue mas não comenta sobre isso).

S.1-P – E com a letra “c” agora (escreve a letra no quadro)! Lembram que ontem a professora leu uma historinha do cavalo?

Ede que está no canto da sala apontando seu lápis fala alto:

S.1-Ede – Vou fazer um cavalo chucro dando um coice.

S.1-Thi – Eu vou desenha um cachorro bem brabão.

S.1-P – Ei, vamos trabalhar bem quietinhos. Vocês ficam conversando e não terminam o trabalho.

S.1-Jul – Eu vo fazê um cavalinho bem bãozinho.

S.1-P – Jul, a gente fala bonzinho (vai ao quadro e coloca de uma só vez as letras “d”, “e”, “f”, “g”). Prestem bastante atenção! (vai até as carteiras para verificar os cadernos, começando pela carteira de Thi).

S.1-P – Thi, tua letra ainda não está bonita. A professora já tinha pedido pra você cuidar da letra! Os desenhos estão bons, mas as letrinhas tem que caprichar mais. Thi, vá lá e desenha alguma coisa que comece com “c” (Thi faz o desenho de um cachorro).

S.1-Jul – Eu não sei desenha cachorro.

S.1-P – Então faça uma casa, um côco, um cuco.

S.1-Jul – Eu não sei o que como é cuco.

S.1-P – O que é um cuco, gente? (as crianças ficam em silêncio) Não lembram o que é um cuco? (os alunos trocam olhares, permanecem em silêncio e Ede balança a cabeça indicando negação) É um relógio. Aquele que sai um passarinho de dentro e diz: cuco. Vocês assistem o desenho dos “Flinstons”? Sempre aparece um cuco.

S.1-Thi – É mesmo.

Jul desenhou uma casa.

Na seqüência, a professora aproxima-se de Ede, observa seu caderno e emite um som indicando aprovação. Comenta com Ede sobre os avanços que este vem apresentando no que diz respeito a assiduidade nas aulas do ensino regular, no capricho dos cadernos e, principalmente, quanto a atenção.

Ela dirige-se até a pesquisadora e comenta que o grande problema das crianças que ali se encontravam era a falta de interesse e atenção. Disse que não compreendia como as crianças “não aprendiam” e como podiam esquecer algo que ela trabalhava com eles todos os dias. Supôs que poderia ser, talvez, um problema de falta de atenção ou de memória. Pergunta se a pesquisadora não teria alguns livros que explicassem um pouco sobre o assunto (atenção e memória). Indagada pela pesquisadora sobre quais seriam, segunda ela, as razões daqueles alunos estarem freqüentando o contraturno e o porquê da “não-aprendizagem” dos mesmos, a professora declara não saber. Esclarece que se espanta com a “esperteza” que alguns daqueles alunos têm na área da matemática e como “na escrita” eles não progridem. Disse que isto a faz pensar que o problema é a falta de atenção, se fosse outro eles não aprenderiam matemática. O diálogo entre a pesquisadora e a professora é interrompido por Jul que fala:

S.1-Jul - Professora, eu desenhei uma casa.

A professora segue até Jul, olha seu caderno, vai até o quadro para escrever a próxima letra . Thi, antecipando o registro da letra “d” pela professora, fala alto:

S.1-Thi – Dado.

S.1-P – Depois da letra “c”, qual vem, Thi? (faz a pergunta após ter ouvido Thi)

S.1-Thi - “D”

S.1-P – Venha Thi. Desenhe um dado.

Thi faz o desenho de um quadrado com quatro pontinhos dentro. A professora explica que aquilo não é a representação de um dado, mas sim, de um quadrado. Explica como se desenha um dado. Logo após, apaga o desenho que fez e convida os alunos a fazerem juntos, passo a passo, o desenho de um dado. Passa pelas carteiras observando os desenhos. Após certificar-se que todos haviam terminado, a professora solicita a Ede que vá ao quadro e escreva a letra “e”. Thi fala:

S.1-Thi – Elefante.

A professora pergunta se Ede sabe fazer o desenho de um elefante. O aluno faz sinal negativo.

S.1-P – E escada? Escada é fácil de desenhar! Escada, espelho, escova (Ede desenha uma escada). Venha Jul. Coloque a letra “f” e faça um desenho (o aluno escreve a letra e fica parado na frente do quadro) Vai Jul, agora desenhe (permanece parado, sem falar nada) Não sabe nada que comece com “f”? (continua quieto e parado na frente do quadro) Se depender do Thi, nós vamos ficar aqui até a hora do almoço esperando que ele faça um desenho com “f”. Ajude, Thi.

S.1-Thi – Fogão. Eu sei desenha fogão.

Neste momento, Jul começa a desenhar um fogão e a professora comenta:

S.1-P – Ah, desenhar você sabe? (aproxima-se da pesquisadora e fala que um dos problemas de Jul é a preguiça e a falta de persistência. Disse que ele prefere esperar e copiar dos outros do que fazer por conta própria.

Ao retornar para o centro da classe, a professora pergunta:

S.1-P – Tem outra palavra que começa com “f”. Sabem aquela coisa que a gente usa pra comer, pra descascar laranja? (todos respondem: faca)

Atendendo à solicitação da professora, Thi vai ao quadro, registra a letra “g” e faz o desenho de um gato (opção própria). A professora parabeniza-o e fala que também poderia ter desenhado um galho, um garfo. Thi apaga o desenho do gato e começa a desenhar um galho. Ede ri do desenho de Thi e comenta alguma coisa próximo ao ouvido de Jul (os dois riem e a professora os repreende). Thi apaga o desenho do galho e refaz o do gato (todos acabam por desenhar um gato). Thi escreve ao lado do desenho: ganho. A professora pede para que Thi corrija a escrita da palavra substituindo o “nh” pelo “lh”. Ede lembra que não estão escrevendo, a professora concorda, pede para que Thi apague a palavra e comenta que:

S.1-P - A professora vai dar escrita amanhã.

Na medida em que registra a letra “h” no quadro, ela questiona:

S.1-P – E com “h”? Alguém sabe uma coisa que podemos desenhar, que comece com esta letra? (os alunos ficam em silêncio e trocam olhares). Vocês conhecem a hélice do avião? (as crianças fazem sinal negativo movimentando a cabeça).

A professora vai ao quadro e começa a desenhar uma hélice de avião (desenha somente a hélice). Ede fala que o desenho se parece com um laço. A professora sorri, considera seu desenho “terrível”, apaga-o e o refaz (desenhando somente a hélice novamente). Os alunos copiam o desenho sem fazerem nenhum tipo de comentário.

Passando entre as carteiras, a professora faz observações a respeito da importância do capricho no traçado das letras e do cuidado para não utilizarem em excesso a borracha, uma vez que esta provoca borrões e rasuras nos cadernos.

Thi que estava apontando o lápis num canto da sala e próximo ao quadro de giz registra as palavras: hélice, folha, galho. Chama a professora e mostra as palavras com “h” que escreveu no quadro. A professora esclarece que as duas últimas palavras

não começam com a letra “h” (não faz nenhum comentário além deste) e registra a letra “i”. Solicita que Jul faça um desenho cujo nome iniciasse com esta letra. Jul fala:

S.1-Jul - Igreja.

Ede fala:

S.1-Ede - Imã.

Thi comenta:

S.1-Thi - Imã é facil!

Jul desenha um imã, enquanto a professora está organizando alguma coisa no armário.

Thi, por iniciativa própria, vai ao quadro e registra a letra “j”. Ao seu lado faz o desenho de uma cobra e escreve “jibóia”. Thi chama a professora e mostra o que fez. A professora comenta:

S.1-P – Você é mesmo um danado, né Thi? Quem foi que mandou você vir pro quadro? (fica parada, com as mãos na cintura, esperando uma resposta que não vem). Vá sentar, Thi.

Thi volta para seu lugar. A professora pede para que os colegas copiem o desenho que está no quadro. Thi fala alto:

S.1-Thi – Dá jaula com “j”.

S.1-P – Hoje você está bem saidinho, não é Thi? Por isso que você está aqui no contraturno! É esperto mas só brinca, faz tudo correndo e sem capricho! (demonstra irritação).

Ede vai ao quadro, registra a letra “l” e fica parado na frente do quadro. Sem que o aluno volte-se para a frente dos colegas ou que faça qualquer gesto que indique um pedido de ajuda, a professora comenta:

S.1-P – Deixem que ele faça sozinho!(faz sinal de silêncio para mostrar que não quer que os colegas o ajudem).

S.1-P – “l” de “lua”, limão...(é interrompida por Thi que fala alto: “laranja”).

A professora lança um olhar de reprovação para Thi e fala:

S.1-P – Laranja.

Ede desenha uma laranja. Na seqüência, Jul vai ao quadro para escrever a letra “m” e o desenho de um objeto que começasse com esta letra. Registra a letra e fica parado olhando para o quadro. A professora pergunta se ele não lembra de nada que começasse com “m”. Thi responde:

S.1-Thi – Macaco.

A professora irritada pergunta:

S.1-P – Você se chama Jul? (o aluno faz um sinal negativo com o balanço da cabeça) Então? (indicando que não deveria ter interferido).

A professora volta-se para Jul, mostra a mão espalmada e pergunta:

S.1-P – O que é que eu tenho aqui, Jul?

Antes que Jul respondesse, Ede e Thi falam quase que concomitantemente:

S.1-Ede/Jul – Cinco.

Neste momento, a professora ri pelo fato dos alunos terem falado “cinco” e, ao mesmo tempo, repreende-os por não terem deixado Ede responder sozinho. Repete a pergunta para Jul:

S.1-P – O que é que eu tenho aqui, Jul?

Jul começa a contar, lentamente, os dedos da professora. Ao se dar conta do que se passava, ela sorri, fecha a mão e fala que não é isso. Reformula sua pergunta:

S.1-P – O que é isso?

S.1-Jul – Mão.

S.1-P – Isso! (aproxima a cabeça do aluno próximo ao seu peito e sorri). Agora faça, Jul (referindo-se ao desenho). Também começa com “m”: mala, macaco, mico, moeda.

Jul desenha uma mala e vai sentar. Thi comenta que desenhou um macaco comendo banana e que depois desenharia um navio.