

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIA EDUARDA RAMOS DE AZAMBUJA

REFLEXÕES SOBRE A SELEÇÃO DAS PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA  
ALFABETIZADORA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

CURITIBA

2013

MARIA EDUARDA RAMOS DE AZAMBUJA

REFLEXÕES SOBRE A SELEÇÃO DAS PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA  
ALFABETIZADORA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Monografia apresentada à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso como requisito parcial à conclusão do Curso de Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profª Dra. Adriane Knoblauch

CURITIBA

2013

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

MARIA EDUARDA RAMOS DE AZAMBUJA

REFLEXÕES SOBRE A SELEÇÃO DAS PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA  
ALFABETIZADORA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Monografia apresentada como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Adriane Knoblauch  
Departamento DTPEN - UFPR

Prof<sup>a</sup> Dra. Elisa Maria Dalla-Bona  
Departamento DTPEN - UFPR

Curitiba, 10 de dezembro de 2013

Digo que muito importa, sobretudo, ter uma grande e muito decidida determinação de não parar enquanto não alcançar a meta, surja o que surgir, aconteça o que acontecer, sofra-se o que se sofrer, murmure quem murmurar, mesmo que não se tenham forças para prosseguir, mesmo que se morra no caminho, ou não suportem os padecimentos que nele há, ainda que o mundo venha abaixo, havemos de prosseguir.

Santa Teresa de Jesus

Dedico esta pesquisa a todas as professoras que se empenham à nobre e árdua tarefa de alfabetizar nossas crianças, que procuram realizar práticas de sucesso e buscam a incansável melhoria da alfabetização.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, Àquele que sempre está comigo, em cada uma de minhas conquistas e, também, nas dificuldades que enfrentei para alcançá-las, obrigada Bom Deus por sua infinita misericórdia.

Aos meus pais, minha mãe, pedagoga e amiga, por sempre ser um bom exemplo para se seguir, ao meu pai guerreiro que “só por hoje” não desiste da luta pela sua e pela nossa felicidade, esta batalha que venço é por vocês! Minhas irmãs pela companhia constante e por dividirmos todos os sonhos, as minhas meninas pela alegria de sempre, mostrando-me que o amanhã vale à pena. Ao meu amor, companheiro, amigo, cúmplice e marido por ser o apoio quando preciso, mas, principalmente, por nunca desistir de mim, quando tantas vezes eu quase desisti, eu amo você. A toda minha família que é a base para tudo.

Aos meus amigos Vencedores em Cristo, por tudo que partilhamos que contribuiu para a minha formação pessoal, aos meus irmãos carmelitas seculares pelas fortes orações, de modo especial Juliana, Jéssica e Felipe pelas partilhas infindáveis.

A minha professora, Adriane Knoclauch, que me ensinou os caminhos para realizar esta pesquisa, por entender meus anseios antes mesmo que eu os entendesse, obrigada pela parceria.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a Escola, pedagoga e professora que tão prontamente me acolheram, oportunizando realizar de maneira verdadeira esta pesquisa. E a todas as crianças, da turma observada e todas as outras que já passaram e ainda passarão pelas minhas salas de aula, cada uma delas me transformou e vai continuar transformando, a sede pelo conhecimento começou em cada uma.

## RESUMO

Pesquisa sobre as práticas de uma professora alfabetizadora na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, questionando como seleciona suas práticas, como se orienta para selecioná-las e como isso reflete na sua prática. Para respondê-los foi necessário realizar o acompanhamento de uma professora alfabetizadora, através da abordagem qualitativa. Utilizamos do discurso sobre alfabetização produzido na década de 1980, com três registros principais nas contribuições de Vigotsky, Emilia Ferreiro e Magda Soares, para construir o panorama teórico da pesquisa, permitindo refletir sobre as práticas encontradas no estudo de caso realizado. Concluímos que há práticas condizentes com referencial teórico, como: construção coletiva da escrita, trabalho contextualizado e a possibilidade de tentativas de escrita por parte das crianças e, também, uma professora que seleciona suas práticas influenciada pela sua formação, por suas concepções pessoais e pelas observações que faz do aprendizado de seus alunos.

Palavras – chave: alfabetização; letramento; prática docente.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – JOGO “DOMINÓ” (28/06/2013).....	35
FIGURA 02 – JOGO “DOMINÓ” (28/06/2013).....	36
FIGURA 03 – JOGO “TROCA LETRA” (28/06/2013).....	39
FIGURA 04 – JOGO “NOMES ESCONDIDOS” (28/06/2013).....	39
FIGURA 05 – JOGO “QUE BRINQUEDO É ESSE?” (28/06/2013).....	39
FIGURA 06 – CRACHÁ: LETRA CAIXA ALTA (05/07/2013).....	43
FIGURA 07 – CRACHÁ: LETRA CURSIVA (05/07/2013).....	43

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1 RECORTES NO DISCURSO SOBRE ALFABETIZAÇÃO PRODUZIDO NA DÉCADA DE 1980.....</b>	<b>14</b>
1.1 CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKY.....	16
1.1.1 Simbolismo no desenho e na escrita.....	17
1.2 CONTRIBUIÇÕES DE EMILIA FERREIRO.....	19
1.2.1 Nível pré-silábico.....	21
1.2.2 Nível silábico.....	21
1.2.3 Nível silábico – alfabético.....	22
1.3 CONTRIBUIÇÕES DE MAGDA SOARES.....	23
1.4 PONTOS DE CONVERGÊNCIA: CRÍTICAS AO ENSINO TRADICIONAL E MECANIZADO.....	26
<b>2 ESTUDO DE CASO: VOLTANDO OS OLHOS PARA AS PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA.....</b>	<b>30</b>
2.1 PRÁTICAS.....	30
2.1.1 Sistematização.....	31
2.1.2 Construção coletiva da escrita.....	32
2.1.3 Trabalho contextualizado.....	34
2.1.4 Uso de ferramentas concretas.....	37
2.1.5 Tentativas de escrita.....	40
2.1.6 Letra em caixa alta.....	42
2.1.7 Trabalho com literatura e textos.....	43
2.1.8 Mescla de desenho e escrita .....	45
2.2 MOTIVAÇÕES PARA ESCOLHA DE SUAS PRÁTICAS.....	46
2.2.1 Formação inicial e continuada.....	46
2.2.2 Concepções pessoais.....	48
2.2.3 Professora que observa o aprendizado de seus alunos.....	49
2.2.8 Continuidade de práticas que dão bom resultado.....	49
<b>3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>50</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>52</b>
<b>ANEXO 01 – PAUTA DE OBSERVAÇÃO.....</b>	<b>53</b>
<b>ANEXO 02 – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>54</b>

## INTRODUÇÃO

A escolha pela alfabetização, como tema central desta pesquisa, decorreu de uma busca de compreender as práticas de uma professora alfabetizadora de crianças e os métodos empregados por ela, a fim, de visualizar aquilo que perdurou ao longo do tempo, os resquícios do que é posto como tradicional e as *implementações* do novo. Almejávamos compreender como essa mescla se concretiza na sala de aula de uma professora alfabetizadora, especificadamente, dentro da rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Entendemos ser relevante pesquisar a alfabetização no viés da prática, pois esta etapa da educação básica é marcada como o início mais sistematizado ao mundo letrado, da escrita e leitura, propriamente ditas e, deste início, pode decorrer o “sucesso ou o insucesso” nos demais anos do percurso escolar, de tal forma que as práticas dos professores nesta etapa merecem ênfase.

Tal importância é de caráter histórico, uma vez que, independente do momento histórico que nos dediquemos a estudar a alfabetização foi e é considerada como uma etapa privilegiada de aquisição de conhecimento, inclusive para as massas (MORTATTI, 2000, p. 21), de tal modo que pensar sobre alfabetização, como ensino da leitura e escrita, toma conotação não só pedagógica, mas também social e até certo ponto econômica.

Diante destes apontamentos as questões que serviram de norte para nossa pesquisa foram: **como uma professora alfabetizadora seleciona suas práticas? Em que ela se orienta para selecioná-las? Como isso reflete na**

**sua prática?** Para responder a tais questionamentos, percebemos a necessidade de irmos ao encontro de um profissional que trabalhasse com esta etapa da escolarização, inclusive, dentro da rede Municipal de Ensino de Curitiba e acompanhá-lo nas suas práticas alfabetizadoras. Neste acompanhamento tínhamos os seguintes objetivos:

- compreender e analisar ações para alfabetizar empregadas por este profissional alfabetizador, neste caso uma professora alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba;
- identificar se tais ações estão mais próximas ou mais distantes do discurso sobre alfabetização/letramento produzido a partir da década de 1980 ou se há uma mescla entre ações decorrentes desse discurso e outras de uma postura mais tradicional de alfabetização:
- compreender como uma professora alfabetizadora construiu sua forma de ensinar, tendo em vista sua trajetória de formação.

Encontramos na abordagem qualitativa, segundo Lüdke e André (1986), um caminho na busca de responder as questões construídas e os objetivos propostos, além de que compreendemos que atendemos às cinco características básicas desta abordagem, apresentadas pelas autoras citadas, embasadas em Bogdan e Biklen. A primeira destas características diz respeito ao ambiente natural como uma fonte direta e importante de dados e o próprio pesquisador como instrumento principal de coleta de dados, de modo que encaramos a escola como esse ambiente natural e rico de coleta de dados, mais estritamente, a sala de aula de uma professora alfabetizadora. Decorre disso a escolha por acompanhamento, através da observação, da prática realizada por uma professora alfabetizadora da rede Municipal de Ensino de

Curitiba. Ressaltamos que, como indicam as autoras, buscamos respeitar a naturalidade dos acontecimentos, sem querer manipulá-los. A seguir, a segunda característica indica que os dados coletados devem, predominantemente, ser descritivos e que todos os dados da realidade são importantes, de modo que através de pautas de observação os acontecimentos foram registrados, contudo, contamos também com o registro por fotografias, afim de enriquecer os detalhes.

A terceira característica ressalta que a preocupação deve ser muito maior com o processo do que com o produto, como no processo alfabetizador, onde muito mais importante que aferir a escrita da criança é saber qual o percurso percorrido por ela. A quarta característica aponta que é preciso considerar o que os sujeitos da pesquisa pensam e porque pensam de determinada forma, compreender seus valores, ou seja, compreender suas perspectivas, pois isso permite uma compreensão mais ampla e significativa dos dados coletos, de modo que captamos as percepções da professora investigada por meio de uma entrevista semi estruturada, que gerou a gravação de áudio, posteriormente transcrita. E por fim, mas de modo algum menos importante que as demais, a quinta característica trata da análise dos dados e a tendência em seguir um processo indutivo, o qual se pretende concretizar nesta pesquisa. A fase de coleta de dados ocorreu semanalmente, durante o período de maio a setembro do ano de 2013, em uma Escola Municipal de Curitiba, no bairro do Uberaba, acompanhando as práticas de uma professora alfabetizadora de uma turma de 1º ano, realizando um estudo de caso.

Estruturamos nossa pesquisa, inicialmente, pelo embasamento teórico, quando organizamos as contribuições de autores que, para nós, foram significativos nas discussões na década de 80, apresentados no primeiro capítulo da pesquisa que descrevemos aqui. Apoiadas nesta construção teórica voltamo-nos para análise da prática e na busca de estabelecermos respostas às questões propostas, descritas no segundo capítulo e finalizada nas considerações finais.

## 1. RECORTES NO DISCURSO SOBRE ALFABETIZAÇÃO PRODUZIDO NA DÉCADA DE 1980

A alfabetização desde que diferentes autores se dedicaram para refletir sobre esta etapa de ensino, nota-se uma tensão entre o antigo e o novo, como afirma Mortatti em seu estudo sobre alfabetização

Ou seja, trata-se de uma tensão resultante – do ponto de vista da longa duração histórica – da contradição entre nova e velha tradição. Embora nova, é também tradição, que permanece como substrato, sobre o qual e a partir do qual se produzem sentidos novos e uma nova tradição, ao mesmo tempo em que se garante a preservação da memória e a continuidade da história. Embora tradição, é nova, de fato, em relação à anterior, uma vez que nela se condensa um outro e descontínuo sentido, produzido por outros sujeitos, em outro momento histórico. Na longa duração, portanto, diferentes sentidos vão-se configurando para os pares de termos “moderno”/“novo” e “antigo”/“tradicional” (...). (MORTATTI, 2000, p.24).

Contudo, independente da época, a alfabetização é concebida como um instrumento privilegiado de construção do conhecimento, tanto individualmente, quanto das massas. E esse é um dos motivos pelos quais voltou-se olhares para esta etapa de ensino.

Neste contexto as pesquisas e estudos desenvolvidos na década de 1980 vivenciaram a tensão entre a “nova e velha tradição”, quando o modo de pensar e realizar a alfabetização sofreu mudanças, mas ainda sim, permanece realizando ações tradicionais.

Do mesmo modo que Mortatti, Elias (2000) confirma-nos a contradição entre o antigo e o novo ao traçar, em seu livro “De Emílio a Emilia”, uma trajetória sobre a alfabetização deste Rousseau até Emilia Ferreiro, demonstrando que não há uma concepção totalmente nova, tratado por ela como doutrinas e/ou tendências pedagógicas

De Platão a Montaigne, de Rousseau a Emilia Ferreiro, **não há doutrina pedagógica totalmente original**. Todas proclamam que a missão do homem consiste em realizar sua essência. As grandes

doutrinas ou tendências pedagógicas surgiram na história nos momentos que se preparavam transformações profundas na concepção de homem. Toda doutrina é uma antecipação do futuro, que procede de uma revisão e renovação do conceito de homem. 'Tendência pedagógica' tornou-se uma expressão da moda, em que identifica as idéias e os autores de maior influência sobre o educador no processo de ensinar ou de buscar uma metodologia própria. 'Doutrina', é o modo de pensar, de proceder. Todas as doutrinas reproduzem parte de um pensamento anterior, uma vez que uma das principais atribuições do processo educativo é promover apropriação do conhecimento acumulado historicamente. (ELIAS, 2000, p.05, grifos nossos)

Elias reforça que as mudanças nas concepções pedagógicas, decorrem antes de tudo de uma mudança na concepção de homem. Sendo a escola um instrumento de formação deste sujeito precisa alterar suas tendências e/ou doutrinas pedagógicas para contribuir para a concretização da concepção de homem almejada em determinada época, contudo, "tanto naquela como em nossa época, a alfabetização é apresentada como um dos instrumentos privilegiados de aquisição de saber e, portanto, de esclarecimento das massas" (MORTATTI, 2000, p. 21).

No discurso da década de 1980 escolhemos por fazer três recortes que contribuem para o pensar sobre alfabetização no viés da prática. O primeiro recorte em Vigotsky pelo seu teor social, Emilia Ferreiro pelo esclarecimento oferecido pela delimitação dos estágios do desenvolvimento da escrita pela criança e Magda Soares pela sua contribuição nas discussões sobre letramento e alfabetização. Ressaltamos, ainda, que todos os autores apresentaram forte impacto no discurso produzido na década de 1980 sobre alfabetização.

## 1.1 CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKY

Vigotsky não teve a pretensão de criar métodos para alfabetização, contudo, seus estudos permitem refletir sobre as práticas alfabetizadoras, bem como a busca pela sua melhoria. O autor aponta que todo processo de aprendizagem é histórico-social, inclusive no que tange ao processo de escrita e leitura pela criança. Sabe-se que a alfabetização de crianças ainda está fortemente enraizada na mecanicidade da aquisição da escrita, como aponta Vigotsky (2007) que destaca também o papel fundamental que este processo desempenha em relação a criança

Até agora, a escrita ocupou lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VIGOTSKI, 2007, p.125).

Denunciando, como já indicado anteriormente, um “entusiasmo unilateral pela mecânica da escrita” e apontando que “em vez de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas pelas crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores” (VIGOTSKI, 2007, p.127), o autor permite a reflexão sobre o pensamento da criança na sua construção da escrita e da leitura, apresentando-nos os simbolismos utilizados por elas neste processo, passando pelos gestos, brincadeiras de faz-de-conta e desenho, que são elementos anteriores à compreensão da escrita como representação do real.

Vigotsky (2007) contribui ainda com três conclusões significativas para esta pesquisa, a primeira é a de que seria natural transferir o ensino da escrita

para a pré-escola, a segunda é que a escrita seja significativa para a criança e reconhecida como uma necessidade intrínseca a ser despertada nelas e por último reforça a necessidade da escrita ser ensinada naturalmente, acrescentaríamos a este leque de conclusões, a fala como elo intermediário no processo de escrita. De todo modo, ressalta-se também que o texto de Vigotsky indica, ao trazer o desenvolvimento da noção de representação, que o processo de alfabetização se inicia muito antes da compreensão e reconhecimento das letras.

Dentro deste recorte que escolhemos nos estudos de Vigotsky quer-se falar a respeito dos simbolismos por parte da criança apresentados por ele em sua obra *A Formação Social da Mente*.

#### 1.1.1 Simbolismo no desenho e na escrita

Para Vigotsky o desenho é uma linguagem gráfica, que assim como a escrita, tem por base a linguagem verbal e trata-se de uma preliminar no processo de desenvolvimento da linguagem escrita propriamente dita. Segundo ele, o desenho é importante por que mostra à criança que seus traços têm importância e podem representar algo. A criança pode, ainda, fazer uso de outras formas de representação como os gestos e brincadeiras de faz de conta, raciocínio importante para quando for ser alfabetizada, quando a fala será representada, também, por outros signos como as letras.

Vigotsky esclare, ainda, que inicialmente, a criança não compreende o desenho como uma representação do real:

Nesse estágio inicial, mesmo sendo a criança capaz de perceber similaridade no desenho, ela o encara como objeto em si mesmo, similar a ou do mesmo tipo de um objeto, e não como sua representação ou símbolo. (...) Achamos que Hetzer está muito certo ao afirmar que a **representação simbólica primária** deve ser atribuída à fala e que é utilizado-a como base que todos os outros sistemas de signos são criados. De fato, também no desenvolvimento do desenho nota-se o forte impacto da fala, que pode ser exemplificada pelo deslocamento contínuo do processo de nomeação ou identificação para o início do ato de desenhar. (VIGOTSKY, 2007, p.137, grifos nossos).

Mais tarde, a criança passa a perceber o desenho como uma representação de um objeto. E esse processo é importante para a compreensão da escrita, que também é uma representação, mas não de objetos e sim da fala. Para Vigotsky, a escrita é, então, o “deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para desenhar a fala” (VIGOTSKY, 2007, p. 140).

Vigotsky apresenta-nos que a escrita é, inicialmente, compreendida pela criança como um “simbolismo de segunda ordem”, isto é, uma representação gráfica de uma representação oral de um objeto que é o próprio real. Neste momento, a criança tem a fala como elo intermediário do processo de escrita. Mas, esse simbolismo de segunda ordem deve se transformar em simbolismo direto, processo pelo qual a criança deixa de sentir a necessidade da fala como elo intermediário

Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades e as relações entre elas. (VIGOTSKY, 2007, p.126).

Desta forma, a escrita ocuparia um papel tão importante para o desenvolvimento das noções psicológicas superiores como a fala também ocupa.

## 1.2 CONTRIBUIÇÕES DE EMILIA FERREIRO

A primeira contribuição se traduz num apontamento importante e que tem relevância para as práticas das professoras alfabetizadoras, que diz respeito ao processo histórico de construção de um sistema de representação e não de codificação

A distinção que estabelecemos entre sistema de codificação e sistema de representação não é apenas terminológica. Suas conseqüências para a ação alfabetizadora marcam uma nítida divisória. Ao concebermos a escrita como um código de transição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). Os programas de preparação para a leitura e a escrita que derivam desta concepção centrando-se, assim, na exercitação da discriminação, sem se questionarem jamais sobre a natureza das unidades utilizadas. A linguagem, como tal, é colocada de certa forma “entre parênteses”, ou melhor, reduzida a uma série de sons. O problema é que, ao dissociar o significante sonoro do significado destruimos o signo lingüístico. (FERREIRO, 2001, p.14-15).

O que nos permite compreender e concluir que se o ensino da linguagem escrita é dado por codificação, é ensinada como uma técnica, porém se é concebida e ensinada como um sistema de representação proporciona a apropriação de um novo “objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual”. Ferreiro em parceria com Teberosky (2010) alerta, ainda, que “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade” (p. 44), portanto, a linguagem escrita não pode ser ensinada desconsiderando sua construção cultural, pelo contrário, deve-se ter tal construção como ponto de partida e tendo em vista suas várias pesquisas

(...) estamos em condições de afirmar que existe um processo de aquisição da linguagem escrita que precede e excede os limites escolares. Precede-os na origem e os excede em natureza, ao diferir de maneira notável do que tem sido considerado até agora como o

caminho 'normal' da aprendizagem (e, portanto, do ensino) (FERREIRO e TEBEROSKY, 2010, p. 45).

Elas continuam argumentando no sentido de que algumas crianças começam a descobrir os princípios fundamentais da linguagem escrita antes mesmo de freqüentarem as escolas, contudo, reconhecem que algumas coisas estão longe de conseguirem, mas de uma forma ou de outra, as autoras sinalizam a questão da diferenças individuais (FERREIRO E TEBEROSKY, 2010, p. 45), tão fundamentais de serem respeitadas no processo de alfabetização, inclusive para torná-lo mais significativo. Ferreiro (2010) agrava esta questão da aquisição da linguagem escrita antes do ingresso na escola ao fazer o apontamento de que alguns educadores tem dificuldade de aceitar, portanto, de articular isso com suas práticas, trata-se de “reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização” (p. 63), afirmando, o que foi apontado a pouco.

Importante, para elas, é compreender o problema sobre o contraste de concepções, o adulto tem uma e as crianças outras, uma vez que nossas bagagens culturais são diferentes nesta ou naquela etapa da vida, uma vez que a criança para poder compreender as informações que o adulto fornece em relação a construção da linguagem escrita deveria partir “das suposições básicas de nosso sistema escrito: que todas as palavras ditas estão escritas”, contudo, estas suposições são claras para um adulto já alfabetizado, mas não para uma criança ainda em processo (FERREIRO e TEBEROSKY, 2010, p. 45), porém se oportunizarmos às crianças que aperfeiçoem suas suposições diretamente estaremos oportunizando que aperfeiçoem seu processo de construção da escrita.

Ferreiro, assim como Vigotsky, não se preocupou em criar métodos para alfabetizar, mas dedicou-se, então, em compreender o processo de desenvolvimento da escrita e leitura por parte das crianças sistematizado por ela como estágios/níveis deste processo: nível pré-silábico, nível silábico e nível silábico-alfabético. Neste momento dedicar-nos-emos para apresentá-los, tendo em vista a importância para a alfabetização.

### 2.2.1 Nível Pré-Silábico

A principal característica deste nível é que as crianças começam a diferenciar desenhos e letras, compreendendo que a escrita pode substituir o desenho, contudo, a criança ainda não consegue compreender o sistema de escrita de maneira total, uma vez que a linguagem escrita representa sons, e não idéias como o desenho (FERREIRO, 2001). Nesse nível, a criança ainda não percebeu que as letras representam os sons da palavra.

### 1.2.2 Nível Silábico

Neste nível as relações com a escrita vão tornando-se mais complexas, a criança começa a perceber e estabelecer relação entre fonema e grafema e inicia o processo de hipótese silábica

Esta hipótese silábica é da maior importância por duas razões: permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras. No entanto, a hipótese silábica cria suas próprias condições de contradição: contradição entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser "interpretável" (por exemplo, o monossílabo deveria se escrever com uma única letra, mas se coloca uma letra só, o escrito "não se pode ler", ou seja, não é interpretável);

alem disso, contradição entre a interpretação silábica e as escritas produzidas pelos adultos (que sempre terão mais letras do que as que a hipótese silábica permite antecipar). (FERREIRO, 2001, p. 25).

ou seja, “a criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas)” (FERREIRO, 2001, p. 24). Por isso, é comum que crianças neste nível de alfabetização, tenham em sua escrita uma quantidade de letras que representa o número de sílabas da palavra, já reconhecem que a palavra é composta por partes ditadas pelo som, contudo, ainda não sabe representá-las. Num primeiro momento, as letras podem não ter relação com o som representado, o que evolui para um segundo momento em que as crianças passam a representar o valor sonoro convencional das letras, usando ora as vogais, ora as consoantes para registrar suas tentativas de escrita.

### 1.2.3 Nível Silábico – Alfabético

Neste nível a criança é capaz de “reanalisar” as sílabas,

E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, que se por um lado não basta uma letra por sílaba, também não se pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três, ou mais letras; (...)). (FERREIRO, 2001, p. 27).

portanto, gradativamente, sendo capaz de raciocínios mais elaborados sobre o sistema de escrita, ao ponto de distinguir letra, e sílaba.

### 1.3 CONTRIBUIÇÕES DE MAGDA SOARES

Compreendemos que as discussões de Magda Soares estão bastante em voga atualmente, mas que decorrem de um processo que envolve as discussões da década de 1980, além de encaixar-se com os outros dois recortes anteriormente apresentados, de tal modo a importância de contemplá-la.

Suas produções discorrem sobre alfabetização e as discussões sobre letramento, defendendo “a especificidade da alfabetização e sua importância na escola, ao lado do letramento” (SOARES, 2003, p. 01). A autora sinaliza sobre a invenção do letramento, que tem origem em discussões de outros países como a França, Portugal, Estados Unidos e outros, e surgem por uma necessidade de tratar da alfabetização para além da técnica da escrita. Ou seja, letramento significa o uso social que se faz da escrita que exige outras competências, para além da compreensão técnica de troca de sons por letras.

No entanto, a autora alerta para o fato de que o uso do termo letramento, em conjunto com uma visão equivocada do construtivismo, ocasionou o que ela denomina de “desinvenção da alfabetização”, pela perda de especificidade do processo de alfabetização, isto é

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo *letramento*, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade. (SOARES, 2003, p. 11)

A autora defende, então, a necessária **reinvenção da alfabetização**, entendendo que é preciso não dissociar a alfabetização e do letramento, uma vez que o ingresso de crianças no mundo da escrita deve ocorrer

simultaneamente pelo conhecimento da técnica do sistema de escrita, mas também sabendo fazer uso social deste conhecimento, um complementando, essencialmente, o outro, pois isolados não fazem sentido de serem aprendidos, “(...) a alfabetização, aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve, não é pré-requisito para o letramento.” (SOARES, 2003, p. 01) Descreve-nos a autora um bom resumo daquilo que estamos tentamos apresentar

(...) a entrada da criança ( e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos. Pela aquisição do sistema convencional de escrita – alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se num contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003, p. 14).

Dentro do panorama de compreender o processo de alfabetização de crianças de forma mais significativa e não como incorporação somente de uma técnica de modo mecânico, as contribuições de Magda Soares (2003) sobre a alfabetização e letramento permitem expandir as discussões para pensar sobre o uso social da apropriação da escrita e da leitura. Nesse sentido, a autora destaca “a diferença fundamental, que está em grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais da leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre o conceito de letramento e o conceito de alfabetização” (SOARES, 2003, p. 06). Assim como Vigotsky, a autora reforça que as crianças não devem apenas dominar a técnica da escrita, embora isso

seja fundamental, ela defende que a criança deve letrar-se, esperando que através de práticas alfabetizadoras significativas

(...) o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita, verifica-se uma progressiva, embora, cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. (SOARES, 2003, p. 07).

Contudo, lança o alerta para que seja valorizado, não só o saber empregar o saber da linguagem escrita e da leitura, mas, também, seja valorizado na mesma medida o ensino sistematizado da técnica de “relacionar sons e letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita” (SOARES, 2003, p. 01), afinal, as crianças não apreenderam os conceitos da escrita e da leitura só pelo convívio com textos ou materiais escritos,

Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. Mas, em primeiro lugar, isso não é feito com os textos ‘acartilhados’ – *a vaca voa, Ivo viu a uva* -, mas com textos reais, com livros etc. Assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e escrita. (SOARES, 2003, p. 19).

Elencando mais um elemento importante, é preciso tratar com materiais e textos de qualidade e sentido e não os fracos e sem conteúdo apenas por serem facilitadores e apresentarem palavras de uma determinada família silábica.

A técnica pela técnica, fortemente criticada, vai aos poucos perdendo suas especificidades e também o seu valor. A autora reforça seu alerta ao apontar que se antigamente havia método sem teoria, hoje vivemos o oposto, quando é necessário que haja as duas coisas, pois são as teorias educacionais que nos indicaram o caminho para as práticas. Isso tudo repercute dentro das

salas de aulas e, principalmente, no aprendizado das crianças que, simplesmente, estão deixando de aprender, por conta da perda da especificidade das práticas alfabetizadoras, como estamos vendo até aqui.

Magda Soares também apresenta as contradições entre antigo e novo, assim como MORTATTI (2000) e ELIAS (2000) apresentadas anteriormente. Soares acredita que é importante voltar-se para o antigo, não para reproduzi-lo simplesmente, pois nem sempre significará um avanço, contudo, avançamos quando acumulamos as aprendizagens do passado com as novidades, pertinentes, que o presente traz (SOARES, 2003, p. 02).

#### 1.4 PONTOS DE CONVERGÊNCIA: CRÍTICAS AO ENSINO TRADICIONAL E MECÂNICO

No momento de escolha dos autores que embasariam esta pesquisa logo questionamo-nos sobre usar as idéias de Vigotsky e as de Emilia Ferreiro, embora, saibamos que, costumeiramente, estes autores não se entrelaçam para fundamentação teórica, uma vez que, mesmo construtivista ou interacionista, suas vertentes iniciais são diferentes, principalmente, por Ferreiro ser piagetiana, levando em conta características de ordem mais biológica, enquanto Vigotsky debruça seus estudos de caráter histórico-social, enfatizando as relações sociais no aprendizado da criança. Contudo, independente de alguns enfoques diferentes, ambos concordam em pontos essenciais sobre as práticas alfabetizadoras, por exemplo, são contra a mecanicidade no ensino da linguagem escrita e da leitura e apontam a importância de promover práticas alfabetizadoras que tornem a construção da

linguagem escrita significativa para a criança. Ao encontro deles, Magda Soares vem reforçar tais apontamentos.

Para fazermos as críticas que julgamos importantes, vemos a necessidade de apresentar as práticas ou métodos que compreendemos como tradicionais. Até os anos de 1980, destacam-se três métodos diferentes de alfabetização: sintético, analítico e o misto (PAES, 2008).

O método sintético segue das partes para o todo, ou seja, de unidades menores e simples, para as maiores e mais complexas. Este método divide-se em alfabético, fônico e silábico, sendo que o primeiro caracteriza-se pela “decoração oral das letras do alfabeto, em seguida suas combinações silábicas e depois o texto” (PAES, 2008), o segundo, aquele “que se convencionou chamar de método fônico é a proposta de ensinar os alunos a pronunciar isoladamente as unidades fonológicas mínimas – os fonemas – e a memorizar as letras que as notam (isto é, que representam graficamente)” (MORAIS, 2006, p. 08), portanto, inicia-se ensinando a forma e o som de vogais, sons mais simples, seguido pelas consoantes e segue estabelecendo relações mais complexas. O último, o método silábico, como o próprio nome indica, centra-se na sílaba como estrutura principal do ensino da escrita e leitura, este método deixou a herança do “ba, be, bi, bo, bu”.

Em relação ao método analítico, ao contrário do anterior, parte do todo (palavras) para as unidades menores (sílabas), este método divide-se em: palavração, quando o ensino da escrita e leitura é desencadeado pelas palavras, sentencição, quando dentro de uma sentença palavras são comparadas e isolados elementos conhecidos e, por fim, o método global, que parte do reconhecimento do texto (PAES, 2008).

O método misto trata-se da mistura dos outros dois, “através dele, o aluno analisa e compreende textos e frases, reúne sílabas para formar palavras e, ao mesmo tempo, agrupa palavras e forma frases” (PAES, 2008).

Tendo feito este panorama podemos apresentar os demais pontos de crítica dos autores recortados no discurso da década de 80. Primeiramente, queremos destacar e apontar que os métodos tradicionais se preocupam em construir um modo de ensinar, mas não se preocupam com os sujeitos que serão ensinados, diferentemente das concepções dos teóricos que apresentamos: Vigotsky, Ferreiro e Soares, todos os três apontam para a necessidade de compreender que o aluno tem vivências fora da escola e que isso repercute no seu aprendizado, de tal modo que não pode ser ignorado, principalmente no que tange o processo de construção da escrita que se estreita tanto com o social. Ferreiro (2010) é direta ao indicar que o desenvolvimento da leitura e escrita tem início antes do ingresso na escola, contudo, estamos acostumados a considerar esta uma aprendizagem estritamente escolarizada, muito presente nos métodos tradicionais, a autora traz este questionamento para indicar que é preciso pensar de modo diferente, ou seja, compreender que o aluno traz aprendizados envolvendo a escrita e a leitura de fora da escola, isto não pode ser negligenciado. Soares (2003) também vem de encontro com as colocações de Ferreiro ao defender que a criança pode “letrar-se” antes de compreender a técnica da escrita e da leitura, de modo que a criança poderá, antes mesmo do seu ingresso na escola, saber sobre a escrita e leitura no sentido de prática social, por exemplo pela conhecimento de rótulo. Vigotsky traz, também, uma indicação sobre a

questão, ao tratar da necessidade natural apresentada pelas crianças, já que a escrita e leitura rodeiam-na na vida escolar e social

Em vez de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores. (VIGOTSKY, 2007, p. 126).

Não podemos negligenciar o uso que os alunos farão deste conhecimento de escrita e leitura, outra preocupação que os métodos tradicionais não intensificam, neste é importante que os alunos aprendam a juntar letras, sílabas e palavras, bem como lê-las, mas não preocupa-se se os alunos saberão fazer uso disto, novamente, encontramos uma preocupação que os três autores apresentam, Vigotsky é criterioso ao defender o uso social da linguagem escrita, uma vez que ela é resultado de uma construção social, defendendo que apenas saber organizar letras para formar palavras e frases não é o suficiente, pois é preciso saber empregar essas palavras e frases, por exemplo, para deixar bilhetes, ou ler um artigo de jornal. Preocupação manifestada nas incansáveis discussões sobre letramento e alfabetização de Magda Soares, quando a autora defende que “ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas – para codificar e para decodificar” (SOARES, 2003, p.17), grande preocupação dos métodos tradicionais, contudo, compreende que o processo de alfabetização é indissociável do letramento, que “que consiste em desenvolver as práticas de uso dessa técnica” (SOARES, 2003, p. 01).

De modo geral, não indicamos que os métodos tradicionais sejam piores ou melhores, mas que, sem dúvida, não são o suficiente e por essas insuficiências que Vigotsky, Ferreiro e Soares nos permitem refletir e aperfeiçoar.

## **2. ESTUDO DE CASO: VOLTANDO OS OLHOS PARA AS PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA**

Na busca de responder as questões iniciais e verificar nossos objetivos estivemos acompanhando as práticas de uma professora de 1º ano, numa escola municipal, no período de maio a setembro de 2013, com a regularidade de uma vez por semana, exceto no período de recesso escolar, quando a escola esteve fechada. Para coletar os dados que serão apresentados utilizamos de pautas de observação onde registramos as aulas, também fotografamos alguns momentos relevantes e por fim, uma entrevista com a professora na tentativa de compreender suas práticas e como é o seu processo de escolha.

Apresentaremos primeiro as práticas realizadas pela professora para alfabetizar suas crianças que consideramos bem sucedidas e condizentes com a concepção de alfabetização que construímos no capítulo anterior. Num segundo momento deste capítulo elencaremos os fatores que acreditamos influenciar as escolhas da professora por essas práticas.

### **2.1 PRÁTICAS**

Do material coletado durante o estudo de campo, das pautas de observação e da entrevista (Anexos 01 e 02), selecionamos algumas práticas que consideramos relevantes e que serão apresentadas em seguida. Compreendemos, inicialmente, ser importante fazer um recorte no questionamento que fizemos à professora durante a entrevista, sobre se ela

acreditava que sua forma de ensinar agradava seus alunos, obtendo a seguinte resposta:

Eu acredito que sim, porque eu vejo uma coisa positiva, **porque eu tive que dá uns corte, porque eles estavam levando caderno e penal para o recreio, mostrando que é uma coisa que eles estão gostando de aprender, não é só na sala de aula, eles não fazem isso só como uma obrigação.** E eu sempre procuro ta fazendo coisinhas diferentes, então, eles vem todos ansiosos, “professora o que a gente vai fazer hoje? O que tem hoje?”, já vem esperando as coisas diferentes. (entrevista com a professora, setembro de 2013, grifos nossos).

A professora, demonstrou, então, que as crianças são receptivas às práticas da professora, gostando da forma como ela ensina, o que representa um importante indicador da qualidade de sua práticas.

### 2.1.1 Sistematização

Tendo contato com os cadernos das crianças notamos que as primeiras atividades de registro no caderno de língua portuguesa, como é denominado, envolvem o trabalho com vogais a partir do texto de músicas de domínio público, como a Dona Aranha, utilizando uma música para explorar cada vogal. Trata-se de atividades convencionais de circular e identificar as vogais num texto (letras das músicas), ou seja, em meio a outras letras. Embora, seja de caráter conservador, compreendemos que atividades como esta reafirmam o que apresenta Magda Soares de que “a alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática” (2003, p. 01), pois “ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas” (idem, p.17), contudo, quando estas atividades não representam o todo das práticas realizadas pela professora podem ser consideradas como o ensino da técnica.

Inicialmente a professora apresentou essas práticas, contudo, não as repetiu, transcendendo a esta sistematização, apresentando às crianças outros tipos de atividades que desenvolvessem nas crianças além do aprendizado de meras técnicas de alfabetização..

### 2.1.2 Construção Coletiva da Escrita

Habitualmente a perguntava às crianças como escrever algumas palavras que surgiam, inclusive, o cabeçalho que as crianças deveriam escrever nos cadernos. A construção era coletiva e não apenas a professora escrevia e eles copiavam, construíam o nome da cidade e a data juntos e depois faziam o registro desta construção e não apenas uma cópia. Presenciamos isto várias vezes, mas no dia 07 de junho pudemos tomá-lo com mais atenção, durante a construção da rotina do dia. Segundo a professora nas sextas-feiras, dias das observações, as crianças estão mais agitadas e, por vezes para ganhar tempo para as atividades “diferenciadas” que planeja ela reduz o registro da rotina, como o quais aulas teriam, contudo, neste dia pudemos vê-la realizando.

A rotina e cabeçalho foram escritos junto com as crianças no canto do quadro, ali permanecia por toda a tarde. Durante a escrita, a professora perguntava-lhes, por exemplo, “*com qual letra começa Curitiba? Será com C ou com K?*”. E com outras palavras como leitura, lanche, recreio, atividade de casa e outras todas construídas juntos e sempre através de questionamentos, como, “*qual o som que vocês estão ouvindo? É da letra L ou da letra T?*”. As construções coletivas contribuem, ainda, para que as crianças vão aos poucos

compreendendo a função da linguagem escrita como agente comunicador de informações, neste caso, tendo a professora como mediadora, como afirmam Manechine e Caldeira, em seu estudo prático sobre os processos de ensino aprendizagem a partir da teoria de Vigotsky,

Então, o desenvolvimento dos alunos está ligado às intervenções do professor, dos colegas e dos instrumentos utilizados numa relação social do próprio espaço escolar. (...) Quando a criança não consegue finalizar uma tarefa sozinha, necessitando da intervenção do professor, de recursos didáticos ou auxílio dos colegas ou dos familiares, compreendemos que tal tarefa está além do 'nível de desenvolvimento real' dessa criança. Mas, se com a ajuda do professor ou outros auxílios, ela conseguir concluir essa mesma tarefa, na visão vigotskiana, foi possível sua realização na 'zona de desenvolvimento imediato'. (CALDEIRA e MANECHINE, 2006, p. 32)

Permitindo-nos refletir que ao construir as palavras junto com as crianças a professora oportuniza a elas avançarem no seu processo de construção da escrita, pois através desta sua prática a professora abre espaço para elas consigam realizar com seu auxílio, aquilo que ainda não estão conseguindo sozinhas.

Por outras vezes procedeu desta forma com palavras mais complexas que surgiam, também no dia 07 de junho, a professora estava explorando a receita da vitamina do abacate e na leitura coletiva surgiu a palavra "*liquidificador*", durante a construção da palavra e ao perceber que as crianças estavam se confundindo na sílaba QUI, usou do "clichê" que a letra "*Q anda sempre de mãos dadas com o U*". Embora com o uso do clichê, a intenção foi facilitar a construção da sílaba que ainda estava confusa para as crianças. No final da construção da palavra aproveitou para fazer a contagem das letras e das sílabas, fazendo o registro em número, também, no quadro.

Importante registrar a acentuada participação das crianças em todos os momentos de construção de palavras, o que torna válida esta prática.

### 2.1.3 Trabalho Contextualizado

Durante as observações visualizamos uma prática alfabetizadora que transcende o ensino tradicional de alfabetização, quando trabalha sempre com um contexto e não com “atividades isoladas”. Havia sempre um tema central, que funcionava como um disparador para trabalhar vários conteúdos, além da leitura e escrita, contudo, de modo diversificado. Inicialmente, o trabalho contextualizado foi uma hipótese levantada, contudo, ao longo dos meses isto foi se tornando uma afirmação.

Na primeira observação, no dia 17 de maio, presenciamos, além da rotina, a contação da história de João e Maria, que se deu por meio de figuras que indicavam a sequência da história e, espontaneamente, a professora a contava. Questionamos a professora sobre a intencionalidade do momento e ela alegou que isto fazia parte de um “contexto”, contudo neste primeiro contato não compreendíamos ainda o que isto realmente indicava.

Na semana seguinte vivenciamos a construção da casa de doces, dando continuidade ao trabalho da sexta-feira anterior. As crianças arrecadaram doces e com eles confeccionaram suas casas e depois se deliciaram com elas. No dia, 24 de maio, começamos a compreender esse contexto que a professora nos indicara antes, tratando-se de algo como uma sequência didática, um enredo planejado por ela, ou seja, não se tratava de atividades isoladas. No dia 28 de junho, ao olhar os cadernos de textos constatamos uma atividade de registro, através da pintura de um desenho, da escrita da lista de doces e dos personagens da história.

Na continuidade das observações, na sexta-feira, 07 de junho, presenciamos, novamente, este trabalho contextualizado, desta vez com o tema disparador era o abacate, que explorou conceitos da construção da escrita e também matemáticos. A palavra abacate foi apresentada por meio de uma charada e rimas e depois explorada em uma receita de vitamina de abacate, que trabalhou, ainda, quantidades. Presenciamos o preparo da vitamina, segundo a professora, as partes mais “divertidas” do trabalho eram planejadas para as sextas-feiras. Após o preparo da vitamina e o momento das crianças a saborearem, a professora solicitou que as crianças elegeassem três ingredientes da receita para desenhar e escrever no caderno de matemática, onde foi colada a receita (texto digitado em caixa alta).

No dia 28 de junho, novamente, presenciamos uma prática de trabalho contextualizado, tendo como disparador o poema “O rato rói tudo”. Na etapa que acompanhamos, a professora utilizou-se de um jogo de dominó confeccionado com base no texto do poema, que as crianças jogaram divididas em grupos, como apresentado na Figura O1 e O2 – Jogo de Dominó (26/06/2013).



Figura O1 – Jogo de Dominó (28/06/2013)



Figura 02 – Jogo de Dominó (28/06/2013)

Durante o jogo, as crianças precisavam fazer a assimilação entre a representação por desenhos e também pela escrita, seguindo as regras normais do jogo de dominó.

Um vídeo também foi usado pela professora como disparador em um dos trabalhos contextualizados, trata-se de uma animação com o título de “O grande rabanete”, do Quintal da Cultura. O trabalho começou no início da semana com a exibição do vídeo, portanto, presenciamos, no dia 09 de agosto, o registro no caderno da lista de legumes, desta vez, cada criança escreveu em seu caderno os seus legumes, após a professora fez a correção junto com todos no quadro, mas, com uma particularidade, pediu que as crianças não apagassem sua escrita, mesmo que errada, que nestes casos era para apenas copiarem a palavra certa ao lado, permitindo-lhes que comparassem as duas escritas e visualizassem o erro.

Durante duas semanas, que compreenderam as sextas-feiras do dia 16 e 23 de agosto, a professora explorou o livro de literatura “Viviana, a rainha do pijama”, na primeira sexta-feira realizaram a festa do pijama, e na segunda fizeram atividades tendo o livro como o disparador. A professora desenvolveu

uma atividade de correspondência entre figura e palavra e, com o uso de alfabeto móvel, descrito com mais detalhes no tópico sobre ferramentas concretas.

O conceito de um trabalho contextualizado é presente em, praticamente, todas as práticas observadas, toda atividade é amarrada em alguma coisa, não fica sem sentido, não se apresenta como uma forma de treino ou memorização, mas para aquisição e aperfeiçoamento de um conhecimento. Segundo a professora, este trabalho contextualizado é uma prática que sempre procurou realizar, mas o PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), programa de formação continuada que ela realiza pela rede municipal, veio reafirmar esse tipo de prática.

A prática embasada no trabalho contextualizado condiz com as contribuições de Magda Soares, construídas no capítulo anterior desta pesquisa, já que articula o ensino e o uso desta técnica, pois “não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento” (SOARES, 2003, p. 19)

#### 2.1.4 Uso de ferramentas concretas

Uma prática bastante recorrente é o uso do alfabeto móvel, para ela uma ferramenta concreta de construção da escrita, assim como nos apontou durante a entrevista. Por meio deste material a professora explora conceitos como vogal e consoante, número de letras e sílabas das palavras e também como uma estratégia de aferição da escrita das crianças por meio de

construções “espontâneas”, como ocorreu no dia 21 de junho, uma sexta-feira chuvosa e com vários alunos faltantes. Cada criança com um “kit” de alfabeto móvel ia construindo em sua mesa as palavras ditadas pela professora e, ela, ia circulando entre eles conferindo as suas hipóteses. Ao ditar a palavra “chuva”, constatamos algumas escritas como: “CHUVA” e “XUAV”, a professora ao deparar-se com as construções tanto a correta como com a incorreta, questionou algumas crianças sobre por que escreveram daquela forma, instigando-lhes que lessem suas produções, conseguindo assim, confirmar o acerto, ou perceber o erro e buscar corrigi-lo. Como não conseguia olhar a construção de todas as crianças, a cada palavra corrigia uma a uma no quadro, fazendo a construção coletiva, comentada anteriormente.

Também, utiliza essa ferramenta concreta, para trabalhar palavras que podem ser construídas a partir de uma palavra central, por exemplo, na atividade sobre o livro “Viviana, a rainha do pijama”, observada no dia 23 de agosto, na qual uma das atividades era escrever VIVIANA com o alfabeto móvel, depois usar as letras desta palavra para formar outras, como “VINA, ANA, VIVA” e outras que foram sendo construídas pelas crianças, cada uma em sua mesa, depois registradas no quadro e no caderno. Durante a entrevista a professora manifestou sua opinião sobre esta ferramenta

Pesquisadora - Percebi, também, que você utiliza bastante o alfabeto móvel com os alunos, você acredita que isso usa faz diferença no processo de construção de escrita pela criança? Eu acho que com certeza, porque eles conseguem, é um movimento, como ele é manipulado a criança movimentar, consegue perceber que algumas letrinhas ela pode escrever várias palavras, com uma palavra várias palavras – pesquisadora - assim como foi feito naquela atividade da Viviana? – isso mesmo, porque daí a criança consegue perceber que com aquelas letras é possível. Eu tenho 26 letras e com elas eu escrevo milhares de coisas e através desse processo eu acho que é mais fácil deles perceberem – pesquisadora - no sentido, de uma ferramenta concreta? – isso, no sentido de concreto. (entrevista com a professora, setembro de 2013)

Os jogos formam outra ferramenta concreta utilizada pela professora, como já foi apresentado no jogo do dominó do poema “*O rato rói tudo*”, mas também com outros jogos prontos e confeccionados. Na observação do dia 28 de junho, junto com o dominó, presenciamos a circulação de outros jogos, como segue alguns exemplos,



Figura 03 – Jogo “Troca Letra” (28/06/2013)



Figura 04 – Jogo “Nomes Escondidos” (28/06/2013)



Figura 05 – Jogo “Que brinquedo é esse?” (28/06/2013)

### 2.1.5 Tentativas de escrita

Uma constante nas práticas observadas é o favorecimento de que as crianças escrevessem da sua forma. Costumeiramente, a professora dizia coisas como “escreve do seu jeito, depois a gente vê como ficou” e quando necessário reconstruía a palavra ou frase, junto com as crianças. Dá a elas a oportunidade de tentarem, mesmo sem estarem corretas, dá a elas a oportunidade de criarem hipóteses de escrita, mais que isso, de reavaliá-las constantemente, pois não costuma dar-lhes respostas prontas, mas de construir com eles, de acordo com o que apregoa Ferreiro (2001) sobre as concepções das crianças a respeito do sistema de escrita

Os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são o resultado de uma cópia (imediate ou posterior). Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado. (FERREIRO, 2001, p.16)

Pareceu-nos, por várias vezes, que a professora, por meio do incentivo as crianças para que escrevessem da sua maneira, respeitava a construção deste “valiosíssimo documento” que representava as suas “produções espontâneas” e as concebia como um canal de conhecer a “natureza da escrita” de cada uma delas.

Percebemos que as práticas realizadas por ela são, predominantemente, planejadas, fator que possibilita o trabalho contextualizado, assegurando um espaço para estas “produções espontâneas”, de construir palavras que surgiam e da forma como as crianças concebem sua escrita, característica bastante importante para se contrapor com as práticas alfabetizadoras tradicionais, uma

vez que estas são rigorosamente planejadas e preparadas, mas não deixam espaço para o espontâneo, para aquilo que foge da regra, tornando as práticas alfabetizadoras muito mecânicas. Esta prática reforça a terceira conclusão de Vigotsky sobre a “necessidade da escrita ser ensinada naturalmente” (2007, p. 144), como algo intrínseco a ela, de modo que se atenua a importância desta prática realizada pela professora.

Além disso, como citado, no item do trabalho contextualizado, no dia 09 de agosto, ao trabalhar com a animação “O Grande Rabanete”, a professora fez um sistema de correção que não menosprezou a escrita das crianças, mesmo que erradas, deixando as hipóteses de escrita delas permanecerem registradas no caderno, contudo, solicitou que registrassem a palavra correta ao lado de escrita delas, oportunizando compará-las e, também, valorizando, novamente, suas hipóteses de escritas.

Ao desenvolver esta prática de oportunizar as tentativas de escrita pelas crianças a professora demonstra adotar o ponto de vista da criança, atitude apontada por Ferreiro (2010, p. 67) como uma dificuldade

No caso do desenvolvimento da leitura-e-escrita, a dificuldade para adotar o ponto de vista da criança foi tão grande que ignoramos completamente as manifestações mais evidentes das tentativas infantis para compreender o sistema de escrita: as produções escritas das próprias crianças. Até poucos anos as primeiras tentativas de escrever feitas pelas crianças eram consideradas meras garatujas, como se a escrita devesse começar diretamente com letras convencionais bem traçadas. Tudo o que ocorria antes era simplesmente considerado como tentativas de escrever e não como escrita real. Na melhor das hipóteses, era considerada como atividade puramente gráfica, relevante para a verdadeira escrita apenas na medida em que conduzia a um crescente controle dos instrumentos e espaços gráficos. Não se supunha que a execução de tais garatujas ocorresse simultaneamente com algum tipo de atividade cognitiva. Essas entranhas marcas gráficas pareciam estar dispostas ao acaso. Mais ainda: quando as crianças começavam a traçar letras convencionais, porém em uma ordem não convencional, o resultado era considerado uma ‘má’ reprodução de alguma escrita que, por certo, teriam observado nalgum outro lugar.

O contrário, a professora observada, por conseguir adotar o ponto de vista das crianças é que não considera suas tentativas de escrita com meras garatujas, mas como hipóteses de construção da escrita e de palavras reais.

#### 2.1.6 Letra em Caixa Alta

Em relação à letra escolhida pela professora é o tipo de letra em formato “caixa alta”. Ao ser questionada, durante a entrevista, sobre o uso deste tipo de letra, ela argumentou:

Eu concordo sim e até tem, mas agora não to lembrada, nos nossos cadernos pedagógicos mesmo, que tem um autor que tem uma palavra lá que ele fala firme dessa questão da gente trabalhar até a criança ser alfabetizada na letra caixa alta, depois você parte para a letra cursiva, porque o processo se torna mais fácil para a criança ta compreendendo, até mesmo pelo formato que é a letra – pesquisadora - mas fácil de fazer o traçado? – isso, depois quando ela já estiver lendo, vai ser um processo de transação, daí é uma passagem. – pesquisadora - mas a criança já adquiriu o conceito de escrita naquele formato de letra que tem um traçado mais simples? – isso, ela primeiro pratica naquela pra depois partir para outra. (entrevista com a professora, setembro de 2013).

Defendendo, então, que é mais fácil para a criança adquirir a técnica da escrita pelo formato caixa alta, por ter um traçado mais simples e por compreender que depois que a criança souber escrever e ler neste formato, posteriormente, quando for aprender a letra do tipo cursiva fará apenas uma passagem, uma transição para outro tipo de letras, encarando a caixa alta como um facilitador dentro do processo de construção da escrita, onde muito mais importante que o traçado dos signos, é a compreensão do processo de construção da linguagem escrita.

Contudo, não privava as crianças do contato com outros formatos de letras, primeiramente, havia cartazes do alfabeto nas paredes, com os quatro

formatos de letras. Também nos crachás das crianças que explorava os formatos de letra caixa alta e cursiva, permitindo, concretamente, que as crianças construíssem suas passagens, seus processos de transação de uma letra para a outra.



Figura 06 – Crachá: Letra Caixa Alta (05/07/2013)

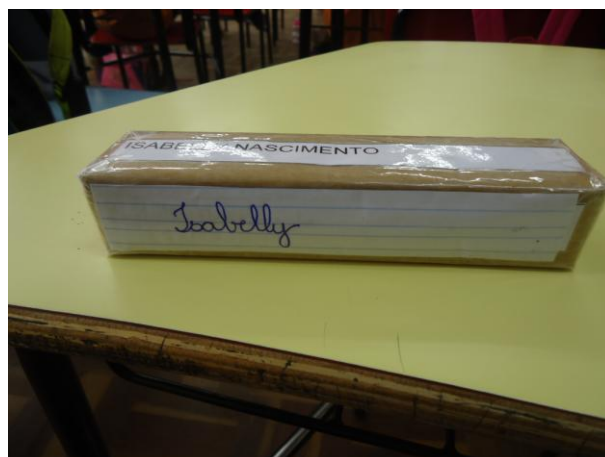


Figura 07 – Crachá: Letra Cursiva (05/07/2013)

### 2.1.7 Trabalho com literatura e textos

A professora fez a opção por trabalhar com textos, entendendo-os como charadas, rimas, poemas, ditados populares, receitas, livros de literatura e outros textos destes tipos, trabalhando com textos já produzidos, mas, também, com produções pelas crianças, contudo, dentro das habilidades de uma turma

de primeiro ano. Para tanto cada criança tinha um caderno de textos, “assim descobrem que o conhecimento da língua escrita que eles possuem, por serem leitores, não se reduz ao conhecimento das letras (...) trata-se de compreender a estrutura do sistema de escrita, e que, para conseguir compreender o nosso sistema, realiza tanto atividades de interpretação como de produção.” (FERREIRO, 2001, p.35 e 36).

Livros de histórias representam uma preferência da professora. Durante as observações, vimos ela trabalhar com a história de João e Maria, em forma de contação de história, em que ia mostrando figuras e contando a história, nos dias 17 e 24 de maio. Trabalhou com o livro “O jabuti sabido e um macaco metido” de Ana Maria Machado, no dia 05 de julho, lendo o livro para as crianças e o da “Viviana, rainha do pijama” de Steve Webb, nos dias de 16 e 23 de agosto. Não presenciamos a leitura do livro, pois já havia sido realizada, mas sim as atividades desenvolvidas a partir dele como disparador.

Por explorar o texto, partindo de um todo, pouco faz uso das famílias silábicas, contrariando o método sintético e/ou alfabético. E ao ser questionada sobre isso na entrevista apresentou a seguinte opinião

- Ah não sei, eu acho que muito tradicional, entendeu? Assim, eu acho que a criança quando você parte do texto, ou de uma palavra, você não precisa ficar falando as famílias, a partir do momento que ela entender que B+A faz BA, ela vai saber que o B com E faz BE, que o B com O vai fazer BO, eu não preciso, claro, eu converso com eles, mas não preciso tá colocando BA BE BI BO BU pra criança entender – pesquisadora: não precisa ficar naquela repetição – é, porque partindo do texto, uma que não é só BA, se não a gente não consegue dar conta, além do BA, tem o BLA, o BRA, então fica muito difícil e dentro do texto você vê que a criança tá percebendo isso já, entendeu? (entrevista com a professora, setembro de 2013)

Assim, a professora trouxe um elemento importante de suas práticas de que não é necessário ficar memorizando que B com a A forma BA, pois são conceitos que a criança irá adquirir ao trabalhar com um texto e explorar suas

palavras, além de que no texto a criança poderá visualizar as variantes das sílabas. Ainda segundo ela se restringir às famílias silábicas é restringir o que as crianças aprendem e ainda torna esse aprendizado mais difícil, porque primeiro eles aprendem de um jeito, depois descobrem que não é só isso. Percebemos que a professora não ignora o ensino da técnica, mas não se limita apenas a isso, aproximando-se ao que defende Magda Soares, como já apresentado anteriormente.

Inclusive não se mostra como uma prática mecanizada, favorecendo as contribuições que apresentamos de Vigotsky, que afirma parecer “claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa” (Vigotsky, 2007, p. 126). Ao contrário disso, a professora demonstra conceber esse processo de “domínio de um tal sistema complexo de signos” de maneira contextualizada, interessada e significativa para as crianças, que dentro de um todo iniciam seu processo de construção da escrita, associando a técnica de incorporação desse sistema, mas também suas possibilidades de uso, contribuindo assim para o movimento, apontado por Magda Soares, de reinvenção da alfabetização.

#### 2.1.8 Mescla de desenho com a linguagem escrita

No contato com os cadernos das crianças foi recorrente encontrar a mescla de desenhos e de escritas nos registros. Como vimos com Vygotsky (2007) as duas esferas de registro utilizadas pela professora são representações, ou seja, desenho e escrita.

No trabalho com a história de João e Maria, vimos a presença do desenho no registro no caderno, também, ao trabalhar com a vitamina do abacate, registrando com escrita e desenho os ingredientes, ao explorar, ainda no início do ano, as vogais, vimos no caderno a presença de palavras e desenhos, no domínio do poema “O rato rói tudo”, nos jogos que associavam figura e escrita, também ao fazer atividades de correspondência entre figuras e palavras no trabalho com o livro “Viviana, a rainha do pijama”. De modo que essas duas formas de representação entrelaçavam-se nas práticas da professora.

## 2.2 MOTIVAÇÕES PARA ESCOLHA DE SUAS PRÁTICAS

Até este momento apresentamos as práticas realizadas pela professora na busca de alfabetizar suas crianças. Contudo, nosso estudo de caso objetivou mais do que apenas observar e elencar essas boas práticas, queríamos compreender o que levava uma professora alfabetizadora escolher suas práticas. Das observações, da entrevista e pelo material teórico estudado compreendemos que há alguns fatores que influenciam nessas escolhas, como a formação inicial e continuada, concepções pessoais da professora, seu olhar sobre seus alunos e como estão aprendendo e o trabalho contextualizado que dá bons resultados e que ela procura repetir.

### 2.2.1 Formação inicial e continuada

Pesquisadora - Qual sua formação inicial? Então, fiz o magistério, né, e depois a licenciatura em língua portuguesa. Pesquisadora - Pedagogia não? Não, língua portuguesa e magistério. Pesquisadora - Você participa de alguma atividade de formação continuada dentro ou

fora da rede? Sim, o PNAIC e outros cursos que aparecem nas permanências, que estão sempre aparecendo. Pesquisadora - Então, você está sempre participando de cursos, eles são sempre voltados para área de alfabetização, da construção da escrita? Isso, isso mesmo. Você acredita que essas atividades de formação continuada estão contribuindo para aperfeiçoar a sua prática, para que a professora possa refletir sobre ela e as demais vivências da sala de aula? Sim, com certeza, sempre tem a acrescentar. Pesquisadora - Tem alguma pretensão de estudo, algum curso mais específico que ainda tenha vontade de fazer? Ah, com certeza, tenho vontade de fazer uma pós ou quem sabe um mestrado na área de lingüística, que é uma coisa que eu gosto bastante. (entrevista com professora, setembro de 2013)

Sua formação inicial apresenta uma particularidade por sua graduação ser Licenciatura em Língua Portuguesa, uma vez que a rede Municipal de Ensino de Curitiba admite por concurso graduadas em licenciaturas. Relevante é sua resposta positiva quando foi questionada sobre se acredita que as atividades de formação continuada tem aperfeiçoado sua prática, sinal de que encontra nestas atividades oportunidades de crescimento e melhoria, além de expressar, também, a vontade pela continuidade dos estudos, especialmente na área de lingüística.

Durante a entrevista indicou que sua formação inicial não foi suficiente para embasar suas práticas, ao referir-se ao curso do magistério que cursou a distância. Contudo, a licenciatura em Língua Portuguesa, a qual cursou na PUCPR (Pontifca Universidade Católica do Paraná) de forma presencial, segundo ela, tem lhe ajudado bastante, porém, ressalta que muitas coisas só a prática e a vivência em sala de aula que lhe ensinou, talvez, por este motivo dê ênfase às atividades de formação continuada, dentre elas o PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa) que está em curso.

### 2.2.2 Concepções pessoais

A professora demonstrou ter concepções pessoais acerca da alfabetização e de como realiza suas práticas, por exemplo, durante a entrevista apresentou a seguinte opinião sobre o PNAIC

Pesquisadora - As coisas que a professora tem visto no PNAIC tem repercutido na sua sala de aula? Sim, com certeza. Percebi que a professora costuma fazer seqüências didáticas, tudo é sempre parte de um contexto, isso vem do PNAIC também? É também, mas é uma coisa que eu já tinha comigo, já fui muito assim, tanto que pra mim a questão do PNAIC não tem muita coisa nova, assim, sabe? Eu sempre fui meio assim, a minha formação em cima, tipo tudo que os professores passavam pra gente era sempre em cima do texto, nunca partir das palavras, assim, tipo... – pesquisadora - isoladas – isso, então pra mim não tem muita novidade, eu sempre gostei muito de livros, de trabalhar bastante com livros com eles, então, não vi nada de tão diferente, eu sempre procurava, mesmo que não fosse de um livro, um texto, um quadrinha, pegava ali e daquilo tirava o máximo possível, até a matemática – pesquisadora - como foi na vitamina do abacate – isso mesmo! (entrevista com a professora, setembro de 2013)

Desta forma, a professora reafirmou suas práticas com textos, não só porque aprende isso na sua formação continuada, mas por ser uma concepção sua de uma prática alfabetizadora que é bem sucedida. Demonstra, também, confiar nas suas práticas, afirmando, durante a entrevista, estar “caminhando a contento sim” e que se pudesse mudar algo mudaria

Eu acho que esta questão dos ciclos, se ele fosse atendido como ele deveria, seria ótimo, seria ter uma co-regente na sala, porque não tem, então, muita coisa assim deixa a desejar. Com bastante aluno, as vezes você não consegue chegar naquele que precisa, você demora chegar, os outros vem me ajuda, me ajuda, me ajuda, e aquele vai ficando. (entrevista com a professora, setembro de 2013)

A professora aponta, então, para questões que não dizem respeito a sua prática diretamente, mas ao sistema de ensino no qual está inserida.

### 2.2.3 Professora que observa o aprendizado de seus alunos

Acompanhando suas práticas pudemos visualizar uma professora que observa seus alunos e por isso os conhece, sabe aqueles que já construíram a escrita e aqueles que ainda estão no processo. Um exemplo disso, foi o dia 21 de junho, na tarde chuvosa em que a professora construiu com eles palavras com o alfabeto móvel, iniciou com as mesmas palavras para todos, mas para aqueles que já dominavam construções mais complexas de palavras ela indicava-lhes palavras diferenciadas, propondo desafios que estimulassem cada criança, independente, da etapa do processo que ela se encontrava, mas isso só era possível porque ela conhecia sua turma.

Conhecendo suas crianças consegue propiciá-las práticas que são condizentes com os “seus mundos”, portanto, mais significativas, sem dispersar a etapa escolar importante para qual leciona.

### 2.2.4 Continuidade de práticas que dão bom resultado

Conforme apresentamos nos itens sobre as práticas da professora ela são bastante repetidas, o que nos permitiu dividi-las nos conceitos que estabelecemos, o que nos leva a concluir que a professora reproduz as práticas que surtem bons resultados, por exemplo, como já narramos antes, percebeu que as crianças gostavam tanto das aulas que levavam os penais para o recreio e estavam sempre perguntando sobre as coisas diferentes. Ela utiliza as crianças como termômetro de suas práticas, aquelas que são as principais interessadas.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nossa pesquisa retratou reflexões acerca de questões que envolvem as práticas de alfabetização de crianças, apoiando-se no discurso construído na década de 1980, recortando as contribuições de Vigotsky, Emilia Ferreiro e Magda Soares, construindo, por meio deles, um panorama daquilo que consideramos ser bom em termos de alfabetização de crianças. A partir disso, buscamos acompanhar as práticas realizadas por uma professora alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. No interior dessas práticas, felizmente, pudemos elencar várias que se mostraram eficientes e condizentes com o panorama que estabelecemos. Tais práticas foram descritas por nós como: construção coletiva da escrita, trabalho contextualizado, uso de ferramentas concretas, possibilidade de tentativas de escrita por parte das crianças, uso da letra caixa alta, trabalho com literatura e diferentes textos e mescla de desenho com a linguagem escrita.

Em relação ao aprendizado dos alunos, consideramos que tais práticas foram de sucesso, pois verificamos que a grande maioria estavam construindo sua compreensão a respeito do sistema alfabético de escrita.

No início estabelecemos alguns questionamentos que serviram de norte para o desenvolvimento da presente pesquisa, ao findá-la sentimos que temos algumas respostas. A professora observada demonstrou que o processo de seleção de suas práticas envolve, além da sua formação inicial, também a formação continuada, contudo, suas concepções pessoais também exercem forte influência na seleção de suas práticas, uma vez que aquilo que ela considera ser bom tenta repetir, refletindo, de modo beneficiário nas suas aulas

e, por conseguinte, no aprendizado de suas crianças, o qual ela observa e isto serve, também, como guia nas suas escolhas.

Percebemos que ao realizar suas práticas a professora estabeleceu, inicialmente, atividades mais tradicionais, mas que isto cessou, passando a estabelecer práticas mais condizentes ao discurso da década de 1980, ou seja, aproxima-se mais deste.

Disto que construímos nesta pesquisa permanece, ainda, a lacuna de compreender melhor como o processo de formação, tanto inicial como continuada, influencia nas práticas de uma professora alfabetizadora, que aqui visualizamos brevemente, almeja-se explorar esta questão mais afundo, bem como com um número maior de professoras alfabetizadoras.

## REFERÊNCIAS

- CALDEIRA, A. M. A, MANECHINE, S. R. S., **Um estudo sobre os processos de ensino aprendizagem a partir da teoria de Vigotski**. In: Filosofia e História da Ciência: Contribuições para o Ensino de Ciências, São Paulo: UNESP, 2006, p.29 – 47.
- ELIAS, M. D. C., **De Emílio a Emilia: a trajetória da alfabetização**. São Paulo: Scipione, 2000.
- FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. 24ª Ed. Atualizada – São Paulo: Cortez, 2001, p.9-14. (Coleção Questões da Nossa Época/ v. 14)
- FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. 25ª Ed. Atualizada – São Paulo: Cortez, 2010, p.43-92. (Coleção 6 Questões da Nossa Época/ v. 14)
- LÜDKE, M. e ANDRE, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, São Paulo: EPU, 1986, p. 11-44.
- MORAIS, A. G. **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?** Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_moarisconcpmetodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf) > Último acesso em: 24/11/2013
- MORTATTI, M. R. L., **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo\1876-1994). São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- PAES, M. A. **Métodos alfabetizadores: reflexões acerca da prática pedagógica de uma professora de 1ª série do ensino fundamental**. Disponível em: < [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/344\\_948.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/344_948.pdf) > Último acesso em: 24/11/2013
- SOARES, M. **A reinvenção da alfabetização**.
- SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, leitura e escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas. De 5 a 8 de outubro de 2003.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, M. Org. 7ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXO 01 – PAUTA DE OBSERVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
DISCIPLINA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE  
CURSO  
PROFESSORA ORIENTADORA ADRIANE  
KNOBLAUCH

PAUTA DE OBSERVAÇÃO

DATA:

DIA DA SEMANA:

TEMPO DE PERMANÊNCIA:

DESCRIPTIVO DA OBSERVAÇÃO:

## ANEXO 02 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- Qual sua formação inicial? Participa de alguma atividade de formação continuada? Dentro ou fora da rede?
- Já participou de formação continuada ou fez outro curso sobre alfabetização? Dentro e fora da rede?
- Você acredita que estas formações contribuem para aperfeiçoar a sua prática? E a refletir sobre ela? Tem pretensões de estudo?
- Na sua visão, sua formação foi o suficiente para embasar sua prática?
- Durante o seu curso de formação inicial, cursou alguma disciplina específica sobre alfabetização? Qual? Lembra do que aprendeu, como foi? Quais os textos lidos/principais autores, quais atividades feitas em aula? Lembra do professor(a)? Se sim, acredita que as atividades vivenciadas na disciplina te permitem refletir sobre sua prática?
- Antes de trabalhar com o 1º ano, já trabalhou com outras turmas em que precisou alfabetizar? Onde? Como fazia o trabalho?
- Como e onde iniciou seu trabalho com o 1º ano, nas turmas de alfabetização? Há quanto tempo é professora de 1º ano? Por quais escolas passou?
- Na sua concepção, esta etapa do ensino, (fase da alfabetização), tem particularidades? Quais?
- Percebi ao folhar os cadernos e ao acompanhar suas aulas a forte presença da letra no formato de CAIXA ALTA, qual o motivo da sua escolha por essa letra? Por que? Você concorda com esse uso?
- Por que você usa o alfabeto móvel com seus alunos? Acredita que ele faz diferença no processo de construção da escrita pela criança?
- Percebo que quase não faz uso da família silábica com seus alunos, por que? Concorda com isso? Diante disso quais os critérios que você utiliza no preparo das suas aulas? Como você escolhe as atividades para desenvolver com as crianças?
- Você acha que seus alunos estão aprendendo a contento? Por quê? Você acredita que sua forma de ensinar agrada os seus alunos, que eles são mais receptivos?
- Sente que falta algo? Se você pudesse, o que você mudaria na sua forma de ensinar?