



1290003484

FE

1CC/UNICAMP C2531

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MAÍRA SIGNORELLI CARVALHO

**LIÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO:
O QUE ACONTECE NA SALA DE AULA?**

CAMPINAS/SP
2007

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MAÍRA SIGNORELLI CARVALHO

**LIÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO:
O QUE ACONTECE NA SALA DE AULA?**

Monografia apresentada à
Faculdade de Educação da
UNICAMP, para obtenção do título
de licenciado em Pedagogia, sob a
orientação da Professora Doutora
Norma Sandra da Almeida Ferreira.

CAMPINAS/SP
2007

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

© by Maíra Signorelli Carvalho, 2007.

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	
TCC/UNICAMP	
C253L	
T. 100	3484
	129/08
	x
PL. CO.	11.00
DATA:	01/03/08
	427503

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

C253L	Carvalho, Maíra Signorelli. Lições de alfabetização : o que acontece na sala de aula? / Maíra Signorelli Carvalho. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.
	Orientador : Norma Sandra de Almeida Ferreira. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
	1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Prática de ensino. I. Ferreira, Norma Sandra de Almeida. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	07-650-BFE



*Aos meus pais, pela dedicação infinita ao longo
de todos esses anos...*



Agradecimentos

À Professora Doutora Norma Sandra de Almeida Ferreira, minha querida orientadora, a quem não tenho palavras para agradecer por ter me aceito e me acompanhado com tanta dedicação, carinho, cuidado, respeito e seriedade. Por estar sempre presente. Pelo estímulo, pela confiança em mim, pelos ensinamentos... Este trabalho é consequência disso, do que construímos juntas, do que aprendi com ela, durante essa trajetória.

Ao segundo leitor deste trabalho, professor Doutor Sérgio Antonio da Silva Leite, pela atenção e colaboração, e por ter participado da minha formação como pedagoga.

Ao meu pai, Élito, por não medir esforços para que eu pudesse realizar todos os meus sonhos, e pelo empenho para que eu pudesse ter condições de chegar até aqui. Por ser exemplo de força, de determinação e de honestidade. Alguém pra se orgulhar, se admirar e se espelhar.

À minha mãe, Eliete, pelo seu amor, cuidado e proteção. Por ser minha companheira, presente em todos os momentos, em cada passo, cada queda, cada conquista. Não tem como explicar, não tem como escrever, e talvez nem como expressar. É grande, é forte e é único!

"... Mas não teremos nunca que agradecer nada do que nos proporcionamos: eu não teria crescido sem a sua proteção e você não envelhecerá sem o meu carinho... Pois, quando viemos ao mundo, sabíamos que nossa relação de amor seria especial: você é a mãe que eu escolheria todas as vezes que tivesse esta chance e eu, a filha eleita do seu coração... seja lá em que ordem isto aconteça."

À Débora, minha irmã, por estar sempre ao meu lado e por saber que perto ou longe, sempre seremos unidas, e juntas viveremos e dividiremos todos os momentos de nossas vidas.



Às minhas queridas amigas, eternas companheiras Maria Cecília, Danielle, Leticia e Nara, por terem compartilhado comigo sonhos, alegrias, tristezas, realizações, incertezas. Por terem sido indispensáveis nesses quatro anos, e assim serão por toda minha vida "... porque elas fazem parte do mundo que eu, tremulamente, construí, e se tornaram alicerces do meu encanto pela vida". (Amigos, Vinícius de Moraes). Só nós sabemos a força do sentimento e da amizade que construímos juntas: "...Não tenho o que dizer, são só palavras. E o que eu sinto, não mudará..." (Vanessa da Mata).

À FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) por ter financiado esta pesquisa.

E a todas as pessoas – professores, tios, primos, colegas, etc., que estiveram presentes na minha vida durante esses anos, e que de alguma forma contribuíram e participação da minha formação e acompanharam a construção deste trabalho.



*Por tanto amor
Por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz
Manso ou feroz
Eu caçador de mim*

*Preso a canções
Entregue a paixões
Que nunca tiveram fim
Vou me encontrar
Longe do meu lugar
Eu, caçador de mim*

*Nada a temer senão o correr da luta
Nada a fazer senão esquecer o medo
Abrir o peito a força, numa procura
Fugir as armadilhas da mata escura*

*Longe se vai
Sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir
O que me faz sentir
Eu, caçador de mim*

(Caçador de mim – Milton Nascimento)

RESUMO

Conhecer e aprofundar a reflexão sobre o que acontece nas escolas públicas em relação à alfabetização, nas séries iniciais, é o desafio desta pesquisa. Avaliações sobre os níveis das habilidades de leitura e de escrita dos alunos e sobre o domínio e os usos sociais dessas habilidades, discussões acadêmicas sobre orientações teórico-metodológicas na área da alfabetização, oriundas do Construtivismo e Sócio-interacionismo, e em relação ao próprio conceito de alfabetização, estão presentes, entre outras preocupações, nesses últimos vinte anos, no nosso país. Aproximar os estudos e pesquisas no campo da alfabetização e letramento, das recentes discussões na mídia impressa sobre as orientações teórico-metodológicas presentes nos documentos oficiais dirigidos aos professores, sobre os baixos índices de domínio das habilidades de leitura e de escrita de nossas crianças e, ainda, das práticas adotadas pelos professores no momento de aquisição da escrita, nas salas de aulas, é um esforço para colaborar neste debate de forma menos genérica e superficial.

A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos. No primeiro, professores alfabetizadores das escolas municipais de Vinhedo, São Paulo, responderam a um questionário sobre suas práticas pedagógicas e suas concepções em relação à linguagem e à alfabetização. No segundo momento, foram observadas e registradas em diário de campo, aulas ministradas por três destes alfabetizadores, selecionados pelas respostas dadas na primeira fase da pesquisa. Com a reflexão e análise dos dados pretendeu-se contribuir para um maior entendimento das práticas de alfabetização realizadas nas salas de aulas, de como o discurso oficial tem sido apropriado pelos professores e que aspectos divulgados pela mídia impressa sobre as questões de alfabetização podem ser consideradas quando confrontadas com a realidade escolar.

Palavras-chave: Alfabetização – Letramento – Práticas de Ensino

ABSTRACT

To know and intensify the reflection about what happens at public schools regarding alphabetization, in the initial phases is the challenge of this research. This research covers aspects such as evaluations on the level of ability in reading and writing of the students and their dominance and social use of these abilities. Also, academic discussions about theoretical and methodological orientations in the alphabetization area descendents of the Constructivism and Socio-interactions and regarding the own concept of alphabetization are present, among other issues, in the last twenty years of our country. There are recent discussions of the press about the theoretical and methodological orientations present in the official documents sent to the teachers about our children' lack of dominance regarding the abilities of writing and reading and about the techniques adopted by professors currently on the writing acquisition of children inside classrooms. Approximate the studies and research on the alphabetization and spelling field to these recent discussions is an effort to collaborate on this discussion in deeper way.

The research was developed in two moments. In the first one, professors and educators of the municipal schools of Vinhedo, Sao Paulo, answered a questionnaire about their pedagogic techniques and conceptions regarding language and alphabetization. In a second moment, classes ministered by three professors (selected according to their answers of the questionnaire) were observed and registered in camp diary. With the reflection and analyses of the collected information, the intention is to contribute to a better understanding of the alphabetization techniques utilized in the classrooms, how the official speech has been correctly utilized by the teachers and that the aspects divulgated by the press about the alphabetization can be considered when confronted to our scholar reality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1. A TRAJETÓRIA DO OBJETO ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA DÉCADA DE 1980	04
2. EXPLICITANDO OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	19
3. CONCEPÇÃO DOS ALFABETIZADORES: UMA ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	25
3.1 A identificação dos professores alfabetizadores	25
3.1.1 Idade	26
3.1.2 Formação Inicial	27
3.1.3 Tempo de atuação no Magistério	31
3.1.4 Tempo de atuação como alfabetizador	33
3.2 Entre Alfabetização e Letramento	34
3.2.1 Concepção de alfabetização dos entrevistados.....	37
3.2.2 Os métodos utilizados	48
3.2.3 Os materiais didáticos e estratégias pedagógicas	58
3.2.4 Os livros didáticos	68
4. PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM VINHEDO	72
4.1 A escolha das três professoras alfabetizadoras e primeiro contato com estas	72
4.2 O cotidiano das salas de aula de alfabetização (a observação e a coleta de dados)	75
4.2.1 Primeira escola	75
4.2.2 Segunda escola	91

4.2.3 Terceira escola	97
-----------------------------	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DAS ALFABETIZADORAS	104
--	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
---	------------

ANEXO I (TRANSCRIÇÃO DE TODAS AS RESPOSTAS DADAS AO QUESTIONÁRIO)	117
--	------------

ANEXO II (ATIVIDADES PROPOSTAS PELAS PROFESSORAS)	142
--	------------

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A preocupação com os altos índices de analfabetos e com os considerados alfabetizados, mas que mal conseguem escrever seu nome, com o fracasso e evasão escolar, não é recente e nem tem sido facilmente resolvida. Pesquisas acadêmicas no interior das universidades, propostas oficiais produzidas pelos governos dos estados ou em nível nacional, publicações de livros e revistas especializadas em educação e ensino da leitura e da escrita, cursos de formação continuada promovidos por Secretarias de Educação têm, há várias décadas, colocado em questão o tema da alfabetização. O desafio, contudo, permanece e complexifica-se.

Diante disso, surgiu o interesse em conhecer, de forma investigativa, como os professores da rede pública, da cidade de Vinhedo (SP), estão alfabetizando as crianças, na primeira série do ensino fundamental, após as novas orientações teórico-metodológicas (especialmente a Construtivista e a Sócio-Interacionista), que ganharam espaço nos últimos vinte anos, nos cursos de formação inicial e continuada.

Investigar e buscar compreender quem são esses professores, quais são suas concepções sobre alfabetização; como estão incorporando (ou não) as recentes discussões sobre alfabetização e letramento; assim como o modo como estão organizando a interação em sala de aula, e os materiais e recursos didáticos que estão sendo utilizados. Além disso, esta pesquisa buscou compreender e construir os sentidos em torno das mudanças, permanências, deslocamentos, rupturas, invenções e desinvenções em torno da alfabetização e do letramento. Como se trata de um debate atual, uma questão complexa, e uma urgência de reflexão, há a intenção de colaborar na compreensão de como os professores alfabetizadores estão atuando e que relações

estabelecem com essas diretrizes teórico-metodológicas, em sua prática pedagógica cotidiana.

Dessa forma, este trabalho, que também é fruto de uma Iniciação Científica realizada com o apoio da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), no período de novembro de 2006 a outubro de 2007, foi dividido em quatro capítulos.

No primeiro capítulo “A trajetória do objeto alfabetização a partir da década de 1980”, é exposta a trajetória histórica referente à alfabetização – uma revisão bibliográfica de estudos históricos sobre essa questão-, que reconstitui os principais acontecimentos, estudos e discussões, ocorridos nos últimos vinte anos no Brasil, com intuito de situar mais detalhadamente como foi delimitado o objeto de estudo desta pesquisa. Além de trazer as teorias (referenciais teóricos) sobre o ensino da leitura e escrita, com as quais se estabeleceu diálogo durante toda a reflexão e possível esclarecimento e compreensão das concepções e práticas docentes em sala de aula.

O capítulo intitulado “Explicitando os pressupostos metodológicos” traz um esboço dos procedimentos/ percursos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa, visando atingir os objetivos estabelecidos. Apresenta a descrição das duas etapas nas quais se procedeu este estudo e os dados coletados em cada delas.

No terceiro capítulo “Concepção dos alfabetizadores: uma análise dos questionários”, é apresentada uma análise dos dados coletados nos questionários, respondidos pelos professores alfabetizadores da rede municipal, da cidade de Vinhedo (SP), na primeira etapa da pesquisa, buscando identificá-los (idade; formação inicial; tempo de atuação como alfabetizador, etc.), além de um possível esclarecimento e compreensão mais geral da concepção de alfabetização desses sujeitos, de como estão organizando seus trabalhos e a interação com as crianças no interior da sala de aula, e como incorporam (ou não) as recentes discussões sobre alfabetização e letramento.

O quarto capítulo “Práticas de alfabetização em Vinhedo” traz o relato de alguns episódios vivenciados durante as observações em três salas de aula de alfabetização, ocorridas na segunda etapa da pesquisa, e apresenta uma reflexão sobre os dados coletados, sempre dialogando com nosso referencial teórico, buscando uma maior compreensão sobre os procedimentos e práticas pedagógicas dessas alfabetizadoras.

Diante disso, são apresentadas algumas considerações finais, respaldadas em tudo que fora coletado e analisado, tanto em relação ao que os sujeitos investigados indicam em suas respostas ao questionário, como em relação as práticas pedagógicas desenvolvidas, observadas no contato direto com o interior das salas de aula de alfabetização.

**A TRAJETÓRIA DO OBJETO
ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA
DÉCADA DE 1980**

1. A TRAJETÓRIA DO OBJETO ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA DÉCADA DE 1980

Nos últimos 20 anos, é possível constatar uma significativa produção acadêmica sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas sobre o tema alfabetização, agregando em torno dele estudos oriundos de vários campos do conhecimento, como os da Sociologia, História da Educação, da Psicologia, Lingüística e suas relações com a Psicolingüística, Sociolingüística e Análise do Discurso, entre outros (Soares, 1989; Soares e Maciel, 2002).

O campo da psicologia, por exemplo, provocou um grande impacto e uma mudança no modo de se compreender a linguagem e a alfabetização. Duas vertentes teóricas podem ser destacadas. A cognitivista piagetiana, com os estudos desenvolvidos por Emilia Ferreiro e seus colaboradores (1987), que produz um discurso reconhecido como “construtivista”. E a vertente apoiada nas idéias de Vygotsky (1998), Bakhtin (1997), com o trabalho de Smolka (2003), entre outros, que fortalece o “discurso interacionista”, no campo da linguagem em sua relação com o pensamento, mediada pelo “outro”.

A abordagem construtivista (um dos traços marcantes da epistemologia genética), cujo precursor é Jean Piaget (1896-1980), nos ajuda a pensar o conhecimento na perspectiva da criança que está em processo de aprendizagem. Assim, com a idéia de que nada está pronto e acabado e que o conhecimento é algo construído através da interação do indivíduo com o meio físico e social, Piaget (1990) buscou, nos seus estudos, compreender como o sujeito se constitui enquanto sujeito cognitivo, construtor de conhecimentos válidos. De acordo com a teoria piagetiana, a qual coloca em destaque o desenvolvimento psicológico espontâneo da criança (o que ela aprende por si mesma, o que ela deve descobrir sozinha), o aluno é um ser ativo que estabelece relação de troca

com o meio-objeto (físico, pessoa, conhecimento) num sistema de relações vivenciadas e significativas. A aprendizagem desse sujeito ativo exige sempre uma atividade organizadora na interação estabelecida entre ele e o conteúdo a ser aprendido, além de estar vinculada ao grau de desenvolvimento já alcançado (retrospectivo).

Essa teoria focou-se na psicogênese, no estudo das formas mais primitivas de conhecimento até as mais complexas. Trata dos estágios do desenvolvimento da inteligência, desde o nascimento até a idade adulta. São eles: sensório-motor (antecede a linguagem – até uns 2 anos); pré-operatório (2 anos a mais ou menos 7 anos, inicia-se quando começa a linguagem, operatório Concreto (7 a 11 anos quando a criança já é capaz de realizar uma ação interiorizada); e operatório formal (depois dos 11 anos, a criança já é capaz de raciocinar de forma complexa e abstrata). Portanto, o processo de ensino-aprendizagem depende do nível de competência cognitiva do aluno, ou seja, do nível de desenvolvimento já alcançado.

Dessa forma, o construtivismo fundamenta-se na idéia de que aprender implica em construir um novo conhecimento, e o professor deve partir sempre das experiências e conhecimentos existentes. Assim, rompe-se com aquela idéia tradicional de que o aluno deve assimilar o conhecimento passivamente; ao contrário, defende a importância de se estimular uma forma de pensar em que o aprendiz reconstrói o conhecimento existente, dando um novo significado a ele.

O construtivismo ganhou espaço no Brasil com os estudos das educadoras argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky. A contribuição desses estudos, no início dos anos 80, produz o que denominamos uma verdadeira “revolução conceitual” no modo de entender o processo de aquisição da escrita pela criança. Em *Psicogênese da língua escrita*, Ferreiro e Teberosky (1999), articulando aspectos da teoria da inteligência de Jean Piaget e da teoria da linguagem de Norman Chomsky, propõem a compreensão do sujeito cognitivo, ser cognoscente, que interage como objeto de conhecimento (a escrita)

de forma evolutiva, progressiva e ativa. Nesta perspectiva, a criança constrói seu conhecimento, criando hipóteses em estágios distintos de desenvolvimento sobre as características, o valor e a função da escrita, testando essas hipóteses, entrando em conflito com elas, criando sistemas interpretativos, na compreensão do universo que a cerca, mesmo antes de entrar na escola.

Ferreiro (2001) defende a concepção da escrita como um sistema de representação da linguagem construído coletivo e historicamente pela humanidade. Assim, tal qual a humanidade, a criança compreenderá e passará a dominar a natureza e a estrutura do sistema alfabético, ao longo de um processo, superando etapas psicogeneticamente ordenadas. Com isso, a aprendizagem da leitura e da escrita deixa de ser apenas a aprendizagem de uma técnica para constituir-se em construção de um novo objeto de conhecimento:

... a aprendizagem da leitura-e-escrita é muito mais que aprender a conduzir-se de modo apropriado com este tipo de objeto cultural. (...). É muito mais do que isto, exatamente porque envolve a construção de um novo objeto de conhecimento. (Ferreiro, 2001. p.66).

Diante desses dois aspectos, o da escrita como sistema de representação da linguagem e o da criança como ser cognoscente – que pensa, constrói interpretações e age sobre o real - Ferreiro (op.cit) indica a necessidade de se repensar o papel da escola e (re) analisar as práticas ligadas ao momento de aquisição da língua escrita. Segundo essa autora, a simples adoção de um novo método em substituição aos já conhecidos, não solucionará o problema. É preciso compreender a alfabetização em um sentido mais amplo, não apenas como aquisição mecânica de um código de transcrição das unidades sonoras em letras, que requer a utilização de métodos preconcebidos e atividades de treinos e memorização. Ao contrário, a alfabetização entendida como um processo que

exige um professor que promova um ambiente estimulador de mudanças conceituais, incentivador das descobertas pela criança da natureza e a estrutura do sistema alfabético, enquanto objeto cultural e não exclusivamente escolar.

A vertente Interacionista ou Sócio-Interacionista também trouxe uma significativa contribuição para a compreensão do processo de alfabetização, com os estudos e reflexões de Vygotsky e, especialmente, com o trabalho de Smolka.

Vygotsky (1998) construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. A sua principal questão era colocar a consciência enquanto problema e objeto de estudo da Psicologia. Buscou compreender e explicar como a consciência, ou processos superiores, que caracterizam o Homem (tais como a atenção consciente, o pensamento abstrato, a memorização ativa, etc) se constituem e se desenvolvem. Baseou-se, para isso, em uma abordagem genética, centrada na gênese, ou seja, na origem e no processo de construção e formação dos fenômenos psicológicos, típicos dos seres humanos. Dentro dessa abordagem, o conhecimento não é visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, como no construtivismo, e sim pela mediação feita por outros sujeitos sociais.

Segundo Vygotsky (op.cit), o desenvolvimento das funções psicológicas do indivíduo só ocorrerá se houver um processo de aprendizagem, que sempre envolve interação social que o impulse. Por ser o aprendizado que possibilita que ocorra o desenvolvimento, a escola tem, na teoria histórico-cultural, um papel fundamental. Vygotsky (1998), nesse ponto, opõe-se a Piaget (1990). Para este, o aprendizado deve se adequar ao nível de desenvolvimento que as crianças já atingiram, a um estágio evolutivo já alcançado pelo aluno, ou seja, apresenta-se de maneira retrospectiva, como um limite para adequar o tipo de conteúdo de ensino. Já Vygotsky (1998), questiona essa posição. Segundo ele, para que possa descobrir as reais relações entre o desenvolvimento e a

capacidade de aprendizado, precisamos olhar de maneira prospectiva, ou seja, considerar não só as etapas intelectuais já alcançadas, mas também e, principalmente, aquelas que ainda não foram atingidas pelas crianças, mas que estão embrionariamente presentes. Em outras palavras, é necessário determinar, pelo menos, dois níveis de desenvolvimento, que são: o nível de desenvolvimento real (refere-se a ciclos/etapas de desenvolvimento já atingidas; é aquilo que a criança já é capaz de fazer por si própria) e o nível de desenvolvimento potencial (refere-se aquilo que a criança é capaz de fazer apenas com a ajuda e orientação de um adulto ou de uma criança mais capacitada).

Dessa forma, surge o conceito de Zona de desenvolvimento proximal, que representa a distância entre esses dois níveis de desenvolvimento, é o caminho no qual as funções que ainda não amadureceram, que estão embrionariamente presentes no indivíduo, se tornarão maduras e se consolidarão. Vygotsky (1998) afirma então que, o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, por isso, possibilitará uma seqüência que permita o progresso de forma adequada, incentivando novas conquistas psicológicas, sem esperar a maturação mecânica. Importante destacar que bom ensino refere-se à boa mediação, e é esta que produzirá um bom aprendizado. Assim, a função da escola, especificamente do professor, é intervir no nível de desenvolvimento potencial, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Com isso, ao observar a zona de desenvolvimento proximal, o educador pode orientar o aprendizado, no sentido de adiantar o desenvolvimento potencial, tornando-o real.

Portanto, Vygotsky (op.cit) afirma que o desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo sócio-histórico, de interação social, no qual a linguagem e a aprendizagem têm papel fundamental. Além disso, o conhecimento não é visto por ele como uma ação direta do sujeito sobre a realidade, como no construtivismo, e sim pela mediação feita por outros indivíduos (o outro social), ou seja, é imprescindível a atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo, na

promoção dos processos interpsicológicos, que serão posteriormente internalizados. Tudo isso porque o sujeito não possui instrumentos internos (endógenos) para percorrer, sozinho, o caminho do pleno desenvolvimento. Assim, o homem produz sua cultura e se produz em sua relação com esta. Percebe-se então que, assim como Piaget, Vygotsky (1998) atribui grande importância ao organismo ativo, mas este ainda destaca o papel do contexto histórico-cultural nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, sendo assim, sociointeracionista: o sujeito não é apenas ativo, mas interativo.

Embasadas nas idéias de Vygotsky, as reflexões de Smolka distinguem-se das de Ferreira.

Para Smolka (2003), o sócio-interacionismo permite compreender o processo de construção do conhecimento como um processo de natureza discursiva e enquanto movimento de interação e interlocução. Nessa perspectiva, a presença do "outro" social apresenta-se como elemento-chave, imprescindível na elaboração e constituição do conhecimento.

Pelos pressupostos sócio-interacionistas, Smolka (op.cit.) enfatiza a relação dialógica, do interdiscurso e da intersubjetividade que possibilitam diferentes espaços de negociações e formas diversas de ver e compreender o mundo, sócio e historicamente construídas por diferentes grupos sociais. O indivíduo, através da prática discursiva, ou seja, da comunicação e apropriação de outros discursos sociais, produz seu próprio conhecimento. Segundo Smolka (2003):

A construção do conhecimento sobre a escrita se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e interação verbal. Nesse processo, o papel do 'outro' como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado. (p. 61).

Em outras palavras, falar do processo de conhecimento, e no caso, no conhecimento da escrita, é considerar que a interdiscursividade é constitutiva na formação da criança como leitora/ escritora, na construção dos significados dados à escrita e em suas relações com ela na sociedade letrada impregnada pela indústria cultural. Entretanto, para Smolka (2003):

A alfabetização na escola contrasta violentamente com as condições da leitura e escrita, movimentação e saturação de estímulos sonoros e visuais fora da escola. A leitura e a escrita produzidas pela/ na escola pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na manutenção do status quo. (p. 49)

A pesquisadora (op.cit.) completa:

A escola não tem considerado a alfabetização como um processo de construção do conhecimento nem como um processo de interação, um processo discursivo, dialógico. A escola reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades da escritura, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e dizer as coisas. (p. 76)

Como pôde ser observado, apesar de ambas as perspectivas (construtivista e sócio-interacionista) romperem com a visão tradicional e trazerem um discurso inovador, há algumas diferenças importantes entre elas. De acordo com Mortatti (2000), ao darem ênfase ao processo de construção individual do conhecimento, Piaget e Ferreiro não enfocam as relações sociais como fundamentais, o desenvolvimento das noções infantis sobre a escrita independe delas. Vygotsky, em contrapartida, destaca a importância do adulto como “regulador” na relação com a criança, a presença do outro (das relações sociais) no processo de aprendizagem é essencial, ou seja, a criança fará amanhã

sozinha o que hoje faz em cooperação. E é devido a isso que, segundo Mortatti (op. cit), há um confronto pedagógico-epistemológico entre essas teorias.

No entanto, diversas pesquisas e estudos foram realizados à luz dessas novas contribuições teóricas, principalmente, do Construtivismo e Sócio-Interacionismo, e foram responsáveis pela instauração e divulgação de uma nova visão e compreensão do processo de aquisição da língua escrita no contexto escolar, como podemos observar em documentos do governo estadual, como *Reverendo a proposta de alfabetização* (1985) e outros materiais de apoio aos professores, e do governo federal, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), entre outras formas de implementação de propostas político-pedagógicas.

Os *PCNs de Língua Portuguesa*, por exemplo, aprovados entre 1997 e 1998, assumem uma concepção de linguagem e de alfabetização condizentes com as concepções defendidas no meio acadêmico, e de acordo com as duas orientações teóricas explicitadas anteriormente, que põem em questionamento as práticas convencionais e tradicionais de alfabetização com seus manuais didáticos (cartilhas), métodos, atividades e avaliações. De acordo com esse documento, o processo de alfabetização e o estudo/ensino da língua devem ocorrer concomitantemente, e não como dois momentos distintos.

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea.(p.33).

Em torno dessa discussão teórica, o conceito de alfabetização também é ampliado e colocado em questão (Soares, 1989). A alfabetização tradicionalmente aceita como decodificação e codificação de sons em letras já não é suficiente nesta sociedade

contemporânea. A escrita enquanto prática social inscrita nas relações histórico-sociais é apossada pelos indivíduos de formas tão diversas quanto suas intenções e necessidades, habilidades e gestos, materiais e suportes em que é dada a ler, condições desiguais de acesso, domínio e posse em nossa sociedade.

Pensar em um conceito expresso por uma palavra que amplie a idéia de ler e escrever de forma mecânica passa a ser exigido. As discussões teóricas incorporam o termo Letramento, uma versão para o português da palavra da língua inglesa *literacy* (a condição de ser *literate*, educado), entendido não só como a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação, mas também como desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita: econômica, política, cultural, enfim, engloba as funções e os usos sociais da escrita. Não há ainda uma definição precisa do que seja o letramento, no entanto, Soares (2003), afirma que a maioria das definições apóia-se em duas dimensões: a individual, que seria a *“simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever”* (p.66); e a social, na qual o letramento *“é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”* (p.72).

Essa preocupação com o fracasso escolar, principalmente ao que se refere à alfabetização de todos, com qualidade e sem distinção, à busca de caminhos, eliminação de equívocos e novos entendimentos, extrapola os meios acadêmicos.

Diversas iniciativas nacionais vêm produzindo avaliações em diferentes níveis, como: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Desempenho de Aluno (ENADE) substituto do “Provão” e Exame Nacional do Ensino

Médio (ENEM), o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), o INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), que indicam que os índices de analfabetismo, de evasão escolar e repetência nas séries iniciais, ainda são altos e que apontam para dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita dos nossos alunos.

O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), por exemplo, que teve início em 1993, já aplicou sete testes, de dois em dois anos. A tabela abaixo mostra os resultados em Língua Portuguesa, em 2003.

Tabela 1 - Médias de desempenho no SAEB – BR, Regiões (2001 e 2003)

4ª série EF – Língua Portuguesa

	2001	2003	Diferença
Brasil	165,1	169,4	4,3
Norte	156,9	158,8	1,9
Nordeste	146,9	152,3	5,3
Sudeste	178,8	181,7	2,9
Sul	175,9	178,5	2,5
Centro-Oeste	164,4	172,5	8,1

No site do INEP¹ (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) é explicado que a escala de desempenho do SAEB em Leitura é descrita de 0 a 375 pontos. Um patamar de mais de 200 pontos de proficiência, para a 4ª série nesse foco, pode ser considerado próximo ao adequado, pois nesse ponto os alunos consolidaram habilidades de leitura e caminharam para um desenvolvimento que lhes possibilitarão seguir em seus estudos com bom aproveitamento.

¹ Disponível em: <http://www.inep.gov.br>

Dessa forma, os dados coletados mostram que mais de 50% dos alunos encontram-se abaixo do mínimo esperado, e que nesses últimos anos praticamente não há uma melhora, com a permanência dos índices estagnados.

O Programa Internacional de Avaliação dos Alunos, conhecido como PISA, também indica o preocupante desempenho dos alunos. Em 2002, houve a participação de alunos de 32 países, na faixa etária de quinze anos. Conclusão: dos trinta e dois países que participaram da avaliação do PISA, o Brasil ficou em último lugar, pois os alunos demonstraram, no máximo, ter a capacidade de decodificação, ou seja, identificar as palavras, mas não de compreender o que lê.

O Censo Escolar desse mesmo ano mostra que havia 5,81 milhões de alunos na primeira série do ensino fundamental e 4,49 milhões na segunda série. Isso quer dizer que, há um alto índice de repetência, provocada, muito provavelmente, pela não alfabetização dessas crianças.

Além disso, o Relatório Final do grupo de trabalho “Alfabetização Infantil: os novos caminhos” (2003), solicitado pela Câmara dos Deputados, com o objetivo central de investigar as causas dos baixos níveis de leitura e de escrita dos brasileiros apóia-se nos resultados apresentados por essas avaliações: *O Brasil não vem conseguindo alfabetizar adequadamente suas crianças – conforme evidenciado pelo desempenho dos alunos nas séries posteriores. (p. 13).*

Os autores desse relatório expressam a insatisfação com relação à qualidade da educação, especificamente, da alfabetização, e o descontentamento com o desempenho escolar dos alunos, concluindo que o grande problema é que o Brasil, particularmente as políticas e práticas de alfabetização das crianças, e os currículos de formação de professores, não acompanharam, efetivamente, os conhecimentos e o progresso científico e metodológico, ocorrido nos últimos 30 anos:

Esse fosso que separa o país dos conhecimentos e práticas mais atualizadas pode ser responsável, em parte, pelo insuficiente desempenho escolar de expressiva fatia da população escolar brasileira. (p. 14)

A mídia, na tentativa de explicar para a população, de um modo geral, esse fracasso na alfabetização em nosso país e suas possíveis formas de superação, apóia-se em publicações ou entrevistas dadas por especialistas sobre o assunto e nos resultados apresentados por essas avaliações. A cada resultado anunciado na mídia acirram-se os ânimos e busca-se o culpado: as novas orientações teórico-metodológicas, as precárias condições da escola, do professor, da família e do aluno, os programas de política pública, entre outros.

Em entrevista ao jornal Folha de São Paulo, em fevereiro de 2006, João Batista Araújo e Oliveira, afirma que:

Quando o MEC apresentava os PCNs para alfabetização, em 1997, a maioria dos países desenvolvidos mudava suas políticas de alfabetização. A diferença: no resto do mundo as orientações vão numa direção, no Brasil, noutra. O que aqui se considera como a última palavra, lá é tido como equivocado e ultrapassado.

Nessa direção, o Ministério da Educação, no início de 2006, incita em entrevista dada a jornais de grande circulação no país, a discussão, em âmbito nacional, sobre a alfabetização no país. Diante desse quadro alarmante apresentado pelo SAEB, PISA e pelo Censo Escolar, o Governo, que afirma não tomar partido de nenhuma corrente teórico-metodológica, se propõe a rever o processo e as práticas de alfabetização para as séries iniciais do ensino fundamental.

A imprensa divulga, nos primeiros meses de 2006, várias reportagens contrapondo depoimentos de especialistas a favor ou contra as orientações construtivistas, identificadas como presentes nos PCNs, e o método fônico, materializado nas cartilhas

tradicionais. As opiniões se dividem, são acirradas, inclusive com relação ao que seja alfabetização.

Segundo Antônio Góis (2006), a proposta de provocar essa discussão se justifica pelos elevados índices de repetência dos alunos na primeira série, e também pelo preparo das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, pelo Governo Federal.

Capovilla (2006) defende o método fônico, que ensina a criança a associar grafemas e fonemas. Na sua análise sobre o mau desempenho dos alunos no último PISA, associa o fato do país ter ficado em último lugar, abaixo do México, ao fato de ambos utilizarem o construtivismo, como metodologia de alfabetização. Capovilla (op. cit) reforça sua defesa dizendo que o uso do construtivismo provocará desastrosas conseqüências às futuras gerações e, por isso, não é o melhor método de alfabetização.

Para os que culpam o Construtivismo pelos alarmantes índices de reprovação e analfabetismo, e pela dificuldade das crianças de se alfabetizarem, Weiz (2006) responde: *“Desde que dispomos de estatísticas confiáveis, os números de reprovação escolar ao final da primeira série se repetem com uma continuidade de arrepiar”*. E conclui:

... a reprovação na 1ª série acontece porque o professor avaliou que o aluno não estava alfabetizado. Atribuir ao construtivismo – teoria do conhecimento que é um dos suportes teóricos dos PCNs, e não um método de alfabetização- a nossa histórica dificuldade para alfabetizar só pode ser ignorância ou má-fé. (p. 10).

Entretanto, apesar de todas as pesquisas, avaliações, contribuições e discussões teóricas, que procuram compreender o processo de alfabetização, buscando caminhos e alternativas para o problema dos índices insatisfatórios, da repetência, e da dificuldade dos alunos, não nos é suficiente para afirmar o porquê desse quadro alarmante, se há realmente um melhor método ou uma melhor orientação teórica, ou se o problema se explica por um único ou por um encadeamento de fatores. Parece ser fundamental

conhecer e compreender a realidade escolar, o cotidiano das salas de aula de alfabetização, para observar e poder explicar como as crianças brasileiras estão sendo alfabetizadas depois das novas orientações teórico-metodológicas.

Isso porque, simultaneamente a essa discussão teórica em torno da alfabetização/letramento em diferentes lugares de produção acadêmica de forma mais ou menos coerente, discordante ou aprofundada, assistimos aos modos multifacetados, singulares e diversos de como este conhecimento foi e tem sido apropriado pela escola, nos últimos 20 anos.

A escola, como uma instituição historicamente complexa, produto permanente de construção social, é, segundo Ezpeleta e Rockwell (1989), sempre diferente, singular.

Assim:

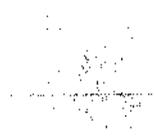
... é impossível encontrar duas escolas iguais. A instituição escolar existe como um 'dado real concreto', onde a normatividade e o controle estatal estão sempre presentes, mas não determinam toda a trama de inter-relações entre os sujeitos ou o sentido das práticas observáveis. Na verdade, cada escola é produto de uma permanente construção social. (p 58).

Portanto, mesmo havendo uma força controladora por parte do Estado, e por parte daqueles que detêm o poder de produção, divulgação e circulação do conhecimento e que buscam assegurar processos de reprodução dos valores e das relações sociais, é possível encontrar espaços para escapar desse controle. O Estado não consegue controlar o sentido e as apropriações que cada escola faz das normas estabelecidas e impostas. Dessa forma, as políticas podem ser as mesmas, mas as relações sociais e os acontecimentos cotidianos são singulares em cada uma delas.

Cada escola, cada professor em sua sala de aula, cotidianamente, produz estratégias de uso e não simplesmente de consumo passivo sobre as idéias, informações, modos de pensar e agir, conforme reflexões de Certeau (2001). Cada escola, cada

professor, fabrica de forma criadora, indisciplinada e subversiva, representações, regulamentações e inculcações a eles previstas e dirigidas. Para Certeau (op.cit), cada indivíduo, cada grupo, obtém benefício das condições impostas para inventar sua própria liberdade, criar para si um espaço de movimentação e de produção de si mesmo e do mundo. A escola como lugar de práticas culturais permite que os sujeitos que nela atuam, sejam não apenas recebedores, mas que exerçam a ação pela qual cada um marca aquilo que os outros lhe dão para ver e pensar “(...) o significado da existência seja idêntico às formas múltiplas que o homem corre o risco de ser”. (Certeau, 2001:143).

Diante desse contexto, e do debate atual, proposto pelo MEC, divulgado pela mídia, foi que surgiu o interesse, como foi dito na Introdução, em compreender como os professores estão alfabetizando seus alunos? O que está acontecendo no interior das salas de aulas de 1ª série? Como as escolas, nas aulas de alfabetização, estão (re) construindo as orientações teórico-metodológicas presentes nos discursos oficiais? Será que a escola, as políticas e práticas de alfabetização realmente mudaram? O quê, o quanto e como mudou?



EXPLICITANDO OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

2. EXPLICITANDO OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de atingir os objetivos estabelecidos – compreender como os professores da rede municipal, da cidade de Vinhedo (SP), estão alfabetizando seus alunos, na primeira série do ensino fundamental-, foram utilizados como procedimentos metodológicos:

- No primeiro momento, a aplicação de questionários aos professores alfabetizadores (com questões estruturadas e semi-abertas);
- No segundo momento, a observação de aulas de alfabetização de três professoras, selecionadas a partir da leitura e análise dos dados coletados nos questionários.

Portanto, no primeiro momento de coleta dos dados foram distribuídos questionários² a todos os professores alfabetizadores³ (total de 35) de primeira série, de todas as escolas municipais⁴ (8) de Vinhedo (SP), com questões voltadas para identificá-los e para conhecer como eles alfabetizam, ou como dizem alfabetizar. Como, com o quê, quais recursos e materiais utilizam, que concepções de alfabetização eles têm? É possível perceber pressupostos construtivistas e sócio-interacionistas em suas práticas de ensino?

As primeiras perguntas tinham o objetivo de identificar esses professores (Idade; Formação inicial; Tempo de atuação no Magistério; Tempo de atuação como alfabetizador). As demais visavam compreender quais as concepções desses professores sobre alfabetização, e como eles dizem compreender e incorporar as recentes discussões

² O questionário e a transcrição de todas as respostas dos professores alfabetizadores encontram-se em anexo.

³ Apenas 1 professor homem e 29 mulheres responderam o questionário.

⁴ E.M. Abel Maria Torres, E.M. Abrahão Aun. E.M. Antonia do Canto e Silva Cordeiro, E.M. Cláudio Gomes, E.M. Dom Mathias, E.M. Magdalena Lébeis, E.M. Maria de Lourdes, E.M. São Joaquim

sobre o tema, assim como o modo como organizam a interação em sala de aula e os materiais e recursos didáticos que estão sendo utilizados (O que é alfabetização para você?; Utiliza algum método de alfabetização? Se sim, qual, como e por quê? Se não, como alfabetiza, por quê?; Que materiais didáticos e estratégias (aula expositiva, trabalho em grupo, dupla, individual, etc.) utiliza na sala de aula? Com que frequência (ocasionalmente, diariamente, semanalmente, etc.)? E por quê?; Utiliza algum livro didático? Se sim, qual? Com que frequência (diariamente, alguns dias na semana, ocasionalmente)? Por quê?).

A intenção era produzir registro, classificação, organização quantitativa das informações coletadas mais relevantes, indicando presença ou ausência de aspectos comuns: formação docente, coincidência ou não de tipos e usos de materiais didáticos, opções teóricas metodológicas na rede, entre outros. Uma fase mais exploratória, que permitiu uma análise interpretativa dos dados de caráter mais geral da comunidade a ser investigada.

Dessa forma, os dados coletados na primeira fase são o resultado obtido a partir da distribuição desses questionários a todos os professores de todas as escolas, da rede pública de Vinhedo (SP). Primeiramente foi preciso ir à Secretaria da Educação de Vinhedo, levando uma carta, para solicitar a autorização da diretora para entrar em contato com as escolas e entregar os questionários aos professores alfabetizadores. Lá também foi feito o levantamento de todas as escolas públicas do município que atendiam a 1ª série e o telefone de cada uma delas para contato posterior.

As primeiras idas às oito (8) escolas ocorreram no início do mês de fevereiro de 2007, após a autorização da Secretaria da Educação. Todas as escolas foram visitadas pessoalmente e em apenas duas delas foi conversado diretamente com a professora responsável pela turma de 1ª série sobre os questionários. Nas demais, foi apresentada brevemente a pesquisa para as diretoras e/ou coordenadoras, que foram muito receptivas

e atenciosas. Como as professoras alegaram não ter muito tempo para responder às perguntas, levaram os questionários para serem preenchidos em casa, e devolvidos no prazo de uma semana.

A recolha dos mesmos foi razoavelmente tranqüila e dentro do prazo combinado. A maioria das escolas estava com todos os questionários respondidos e apenas alguns professores demoraram um pouco mais, exigindo outras idas às escolas, uma insistência para que todos respondessem, e uma conversa sobre a importância das respostas para o desenvolvimento da pesquisa. Apenas cinco (5) dos trinta e cinco (35) professores recusaram-se a preencher os questionários, alegando não se sentirem à vontade, mesmo depois de serem informados de que todas as informações seriam de uso exclusivo para a pesquisa, e que eles não seriam identificados pelo nome.

Os dados coletados nessa etapa exigiram mais do que havia sido previsto em relação à sua análise. Eram muitos dados e informações, e de natureza diversa. Algumas questões puderam ser olhadas na quantificação, outras demandavam uma análise mais qualitativa, discutindo concepções e imagens produzidas nos discursos. No entanto, o espaço de tempo entre a coleta, leitura bibliográfica e análise dos dados, era muito pequeno. Diante disso, procuramos olhar para as respostas com cuidado e atenção, revendo, por diversas vezes, as respostas e as análises, na perspectiva de uma linguagem enquanto *“processo interlocutivo e com esse olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica”* (Geraldi, 1991:5). Assim, esse momento foi dedicado a distribuição e recolha dos questionários, com posterior leitura e análise (a partir do nosso referencial teórico) dos dados coletados.

Entretanto, sabemos quanto difícil e também “perigoso” é refletir, analisar ou afirmar algo sobre as práticas pedagógicas, sobre conceitos de alfabetização a partir das respostas dadas pelos professores em um questionário ou entrevista.

É preciso considerar as condições de produção das entrevistas com esses sujeitos. Nem sempre aquilo que eles dizem fazer, condiz com o que fazem, na prática. Principalmente numa situação, na qual estão, por exemplo, respondendo a um questionário, para pesquisadoras da Faculdade de Educação da UNICAMP e que, possivelmente, esperam uma determinada resposta/ postura deles. De maneira consciente ou não, suas respostas foram orientadas pela representação que trazem da instituição e das pesquisadoras envolvidas, assim como também do modo como esses professores querem ser vistos, analisados, avaliados.

Nessa perspectiva, era preciso considerar também que, como pesquisadoras, não deveríamos buscar um confronto ou comparação desqualificadora entre as respostas dadas pelos professores e a produção científica na área. Era necessário ter uma postura sempre atenta às formas de compreensão e de atuação na prática desses professores enquanto construções de um sistema de referências e de significados para si, criativo e singular.

Desse modo, observar e ter contato com o que se realiza e se concretiza, na prática, no cotidiano de sala de aula; saber como as crianças acolhem e compartilham, com o professor, as atividades propostas, e quais sentidos e significados elas atribuem a cada conteúdo, são outras formas também importantes para a compreensão do cotidiano escolar. A aula é um acontecimento relacional, marcado pela subjetividade, onde há circulação de sentidos e a promoção do confronto/confliito entre sujeitos que ocupam lugares sociais distintos (Fontana, 2001). Nesse sentido, uma atividade considerada “não adequada”, dependendo do contexto e da forma como for conduzida, pode ter um

resultado positivo, se tornar significativa e promover uma aprendizagem repleta de sentido para uma criança.

Devido a isso, o segundo momento da pesquisa envolveu diretamente os sujeitos em sua atuação nas escolas. Após a aceitação dos professores em participar da pesquisa, foram feitas observações diretas em três salas de alfabetização, considerando ser estas necessárias para compreensão dos dados coletados nos questionários, e para que tivéssemos mais uma ferramenta metodológica que nos auxiliasse a encontrar outras respostas para nossas perguntas: como os professores estão trabalhando? Utilizam ou não algum método de alfabetização? Quais as suas formas de organização da interação em sala de aula (estratégias: atividades individuais, em dupla, em grupo, etc;)? Quais e de que forma são utilizados os materiais no ensino da língua escrita? Em que condições de ensino-aprendizagem são desenvolvidas as atividades de leitura e de escrita: para quem, como, quando, por que se ensina, o que se ensina? Quais são suas concepções sobre alfabetização? Como as escolas, nas aulas de alfabetização, estão (re) construindo as orientações teórico-metodológicas presentes nos discursos oficiais?

A partir da leitura e análise dos dados obtidos nos questionários, foram selecionadas três (3) professoras, de diferentes escolas, da rede pública de Vinhedo (SP). A escolha de tais professoras levou em conta as respostas dadas pelo conjunto de professores, principalmente na questão em que se perguntava sobre “se utiliza ou não algum método de alfabetização”. Foram selecionadas três professoras que apontaram para respostas bastante diferentes entre si: adoção ao método fônico; não adoção de nenhum método e adoção de atividades ligadas a métodos diversos.

Nesse momento da pesquisa, de natureza mais qualitativa, identificada como estudo de caso, procuramos problematizar alguns aspectos e temas que apareceram de forma contraditória, coerente, distante ou próxima, entre aquilo que fora dito, nos questionários, e feito, no interior da sala de aula, por essas professoras a respeito da

alfabetização. Foram observados e registrados em diários de campo, as práticas pedagógicas, os métodos ou as estratégias escolhidas para o trabalho com alfabetização, os recursos utilizados e a forma como as crianças estão sendo alfabetizadas, no dia-a-dia da sala de aula. Acreditamos que um dos modos de conhecimento e de compreensão sobre a escola pode ser construído inserindo-se nela, observando e vivenciando o seu cotidiano no interior da própria sala de aula. Pudemos nos aproximar de como os professores se constituem como tais à medida que se expressam sobre suas concepções e práticas através da linguagem em determinadas situações historicamente datadas e socialmente construídas.

Importante ser destacado que as visitas iniciaram-se no mês de maio na primeira e na segunda escola, e em junho na terceira, porque os encaminhamentos burocráticos atrasaram nossa entrada nas escolas. Ou seja, não pudemos acompanhar os primeiros passos dados pelas professoras no processo de alfabetização. Não tivemos a oportunidade de observar, diretamente, como as crianças chegam à escola, o primeiro contato, quantas já tinham algumas noções sobre leitura e escrita, ou quantas já sabiam ler e escrever, ou quais as hipóteses que elas apresentaram sobre isso. Infelizmente perdemos esse início, que nos daria uma visão de como as professoras introduzem os alunos no processo de alfabetização, como lhes são apresentadas a leitura e a escrita. Quando entramos nas salas de aula para fazer as observações já havia um trabalho desenvolvido e em construção.



**CONCEPÇÃO DOS ALFABETIZADORES:
UMA ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS**

3. CONCEPÇÃO DOS ALFABETIZADORES: UMA ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

3.1 A identificação dos professores alfabetizadores

Os dados das questões relativas à identificação dos professores alfabetizadores foram organizados em gráficos e tabelas, buscando uma caracterização desses profissionais. Como foi dito, nesse momento a intenção primeira era coletar informações mais relevantes, de caráter mais geral da comunidade investigada, que indicassem presença ou ausência de aspectos comuns em relação à formação docente, aos tipos e usos de materiais didáticos, a opções teórico-metodológicas na rede, etc.

Antes é importante destacar que, segundo os dados da pesquisa, dentre os entrevistados que responderam os questionários, vinte e nove (96,6%) são mulheres e apenas um (3,3%) é homem.

3.1.1 Idade

No quadro que identifica os entrevistados por idade, os dados revelam que 70% (21) dos professores têm entre 25 e 40 anos, ou seja, estão no auge de sua profissão.

Tabela 2 – Número de professores por faixa etária

Idade	Quantidade de professores
20 a 25 anos	1
25 a 30 anos	11
30 a 40 anos	10
40 a 50 anos	4
Acima de 50 anos	4

Se buscarmos os dados presentes do livro *“O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam”* podemos mostrar que é de 37,8 anos a média de idade dos professores brasileiros, considerados mais jovens do que a média internacional. Segundo esse mesmo estudo, isso justifica-se, provavelmente, pelas constantes renovações do quadro de professores devido aos cursos e aposentadoria, assim como pela aceitação de novas concepções pedagógicas, etc.

Um outro fator importante destacado no livro é que *“a concentração de docentes em atividade em sala de aula até 45 anos pode estar relacionada a uma aposentaria ‘precoce’ ou, ainda, a situações de abandono da profissão”* (p.48). Os dados aproximam-se dos nossos, que indicam o não interesse dos entrevistados nas faixas extremas (os mais novos e os mais velhos) pela alfabetização.

3.1.2 Formação Inicial

A tabela "Formação Inicial" indica o nível e a especificidade da formação inicial desses professores. Os dados revelam que 80% (24) dos professores alfabetizadores são formados em nível superior. Deste total, dezesseis (16) são formados em Pedagogia, dois (2) em Letras e um (1) em Administração de Empresas. Quatro (4) professores têm curso de pós-graduação em psicopedagogia. Além desses, há cinco (5) professores que têm formação em nível superior, mas não indicam o curso, e um (1) que não respondeu essa questão.

Tabela 3 – Número e porcentagem de professores por nível de formação

Grau de escolaridade	Quantidade de professores	porcentagem
Pedagogia	16	53,33
Magistério e cursando pedagogia	5	16,66
Outros cursos	3	10
Superior (não indicou o curso)	5	16,66
Não respondeu	1	3,33

Os resultados sugerem uma ampliação no nível de formação dos professores alfabetizadores, considerando que até os anos 90, eles podiam exercer o magistério apenas com o ensino médio (normal, magistério).

Conforme sabemos, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 trouxe, entre outras normatizações, como meta a atingir, a *valorização do magistério e um padrão de qualidade cujo teor de excelência deve dar consistência à formação dos profissionais de*

ensino. O decreto 32.76/99, que completa a LDB, dispõe sobre a formação inicial em nível superior de professores para atuar em Educação Básica e dá outras providências tendo em vista o disposto nos artigos de 61 a 63, da Lei 9394, 20/12/96. Como uma dessas providências institui que os cursos de licenciatura poderão ser oferecidos pelos Institutos Superiores de Educação, pelas Universidades, Centros Universitários e outras instituições de ensino Superior, para tanto legalmente credenciadas.

Com essa nova exigência, os professores que atuam nas séries iniciais da Educação Básica foram "obrigados" a fazer um curso de licenciatura, entre os muitos que passaram a ser oferecidos de formas diversas (mais ou menos presenciais) por instituições particulares de ensino superior e pelas universidades públicas em parceria com Secretarias de Educação municipal ou estadual como, por exemplo, o PEFOPEX⁵. Ampliou-se a rede de instituições superiores, principalmente em licenciatura em Pedagogia, o que possibilitou que os professores pudessem optar por uma delas, sem precisar se deslocar para um lugar muito distante de sua residência ou trabalho, e com pagamento de transporte assumido pelas secretarias de educação municipais.

Os dados que indicam que 80% dos professores são formados em nível superior, e entre eles 53%,33 em Pedagogia, parecem apontar para esse movimento desencadeado pelas políticas públicas que legislaram sobre a formação inicial do professor de Educação Básica, ampliando-a em nível e anos de escolarização. Ainda que tal regulamentação possa ser entendida como resposta a uma crítica da academia, que destaca a relevância de uma formação teórica de maior amplitude para os professores que atuam nas séries iniciais - séries essas de grande importância na questão do

⁵ Programa Especial Para Formação de Professores em Exercício na Educação Infantil e 1ª séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal da Região Metropolitana de Campinas, oferecido pela Faculdade de Educação da UNICAMP. O curso de Licenciatura em Pedagogia, de 3.300 horas, duração de três (3) anos.

letramento dos indivíduos na sociedade-, faltam pesquisas que apontem o quanto a qualidade desses cursos tem prevalecido em relação à sua proliferação.

Por outro lado, pode-se afirmar que desde a década de 80, as políticas públicas vêm insistindo na formação não só inicial dos professores. Programas especiais, como PROFA⁶, a partir dos anos 2000, são criados para atender à capacitação dos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Conforme Nóvoa (2006), em entrevista que responde sobre formação continuada de professores:

Durante muito tempo, quando nós falávamos em formação de professores, falávamos essencialmente da formação inicial do professor. Essa era a referência principal: preparavam-se os professores que, depois, iam durante 30, 40 anos exercer essa profissão. Hoje em dia, é impensável imaginar esta situação. Isto é, a formação de professores é algo, como eu costumo dizer, que se estabelece num continuum. Que começa nas escolas de formação inicial, que continua nos primeiros anos de exercício profissional. (p.2)

Para Nóvoa (op.cit.), nos últimos anos, ocorreram avanços enormes na formação dos professores dentro da realidade brasileira, mas, em contrapartida, houve também grandes contradições. De acordo com este autor, apesar do avanço significativo do ponto de vista da análise teórica (do ponto de vista da reflexão), se avançou relativamente pouco em relação às práticas da formação de professores, ou seja, da criação e da consolidação de dispositivos novos e consistentes de formação de professores. E é imprescindível que se ultrapasse e se supere, urgentemente, esse abismo que separa o discurso teórico e a prática concreta da formação de professores. O autor finaliza dizendo que, apesar de os problemas, as questões, e o nível da comunidade científica e

⁶ Este programa é um curso de formação de professores alfabetizadores com duração de 200 horas cujo material de suporte (vídeos e material impresso) foi produzido em 2000 pelo MEC e utilizado para formar alfabetizadores a partir do início de 2001 — em parceria com Municípios, Estados e Universidades — até o final de 2002. Atualmente ele está tendo continuidade — sem a parceria do MEC — nos Municípios, Estados e Universidades onde já tinha sido iniciado e, também, sem qualquer apoio federal, nas redes municipal e estadual de São Paulo.

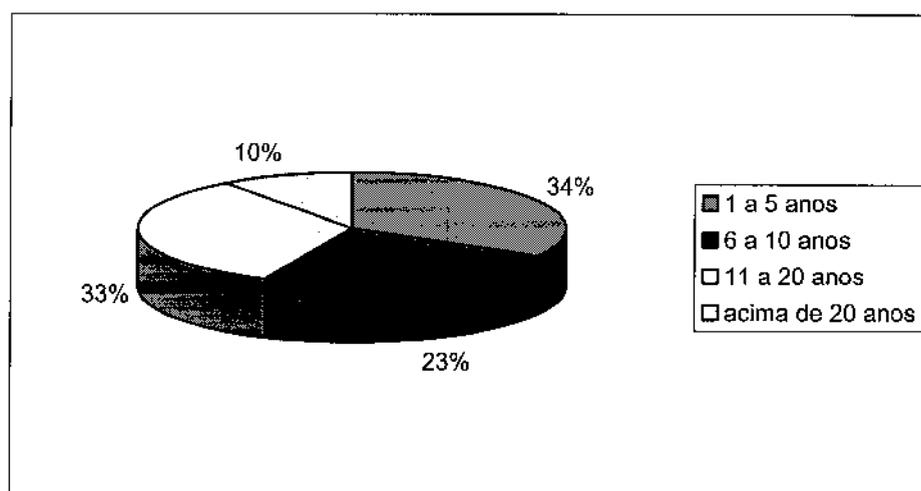
pedagógica do Brasil ser o mesmo dos outros países do mundo, *“é evidente que há um nível, que eu diria, um nível material, um nível de dificuldades materiais nas escolas, de dificuldades materiais relacionadas com os salários dos professores, de dificuldades materiais relacionadas com as condições das instituições de formação de professores que são, provavelmente, mais graves no Brasil do que em outros países que eu conheço”*.

Geraldi (1991) também chama atenção para o modo como programas de formação dos professores se apropriam da idéia de que a crise educacional, a baixa qualidade da escola, é produzida em torno da desqualificação dos professores. Para ele, programas especiais para formação continuada (ele se refere aos anteriores aos anos 90) são propostos, até mesmo, para aqueles que recentemente foram considerados habilitados para exercer sua profissão. Cria-se, desse modo, uma ideologia da incompetência, em que os professores sentem-se como tal e constroem uma auto-imagem de desqualificados, desatualizados, despreparados. Tal perspectiva distorce a questão, impedindo que as políticas públicas tenham como centralidade as condições históricas construídas (de trabalho, de espaço físico, de salário, de tempo para estudo e lazer, de ausência de projetos políticos e de mobilização coletiva nas escolas) para que o professor possa exercer seu trabalho com autonomia e competência.

3.1.3 Tempo de atuação no magistério

O gráfico “Tempo de atuação no Magistério” indica que 34% dos professores têm entre um (1) e cinco (5) anos de experiência; 33% têm entre onze (11) e vinte (20) anos. 23% têm entre seis (6) e dez (10) anos e apenas 10% têm acima de 20 anos de experiência no magistério. Os dados indicam que há uma parcela significativa (34%) que é iniciante na profissão, com até cinco (5) anos de experiência; no entanto, uma outra parcela, com praticamente a mesma porcentagem (33%) que já tem uma experiência consideravelmente maior, com onze (11) a vinte (20) anos de experiência.

Figura 1 – Porcentagem de tempo de atuação no Magistério



O quadro nos mostra que o menor número (10%) está acima de 20 anos de magistério, o que pode ser interpretado como uma renovação de geração que busca esta profissão. Também mostra uma distribuição entre os anos de atuação que reúne tempos diversos de experiência na profissão. Para Nóvoa (2006), a experiência possível se for compartilhada entre colegas, e acrescentaríamos entre gerações, é importante:

[A experiência é muito importante], mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através desta análise sistemática das práticas. Uma análise que é análise individual, mas que é também coletiva, ou seja, feita com os colegas, nas escolas e em situações de formação.

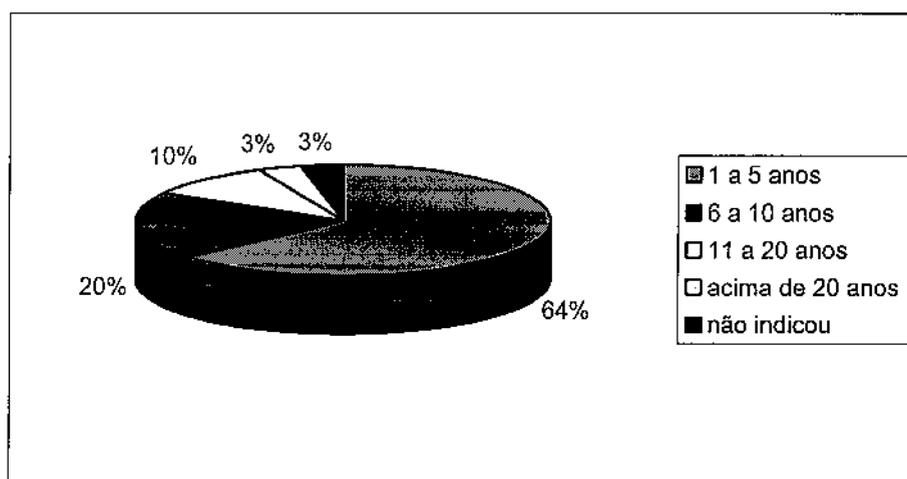
Nóvoa (op.cit) chama atenção para a importância de um projeto coletivo, assumido na escola, pelo diálogo entre os colegas, sobre suas experiências, possibilidade de reflexão sobre suas práticas.

Mais do que identificar o tempo de atuação no magistério, conforme foi feito neste trabalho, esse autor destaca a necessidade de qualificar esse tempo. Segundo ele, só a experiência (o tempo de atuação no magistério) não proporciona, exclusiva e unicamente, a capacidade do professor de desenvolver um bom trabalho, pois ela por si só pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, ao invés de ser formadora. Formadora será a reflexão e a auto-avaliação que o professor fará, constantemente sobre essa experiência, sobre suas práticas desenvolvidas no cotidiano de sala de aula.

3.1.4 Tempo de atuação como alfabetizador

Em relação ao tempo de atuação como alfabetizador, o gráfico mostra uma situação bem diferente. No total dos entrevistados, 64% dos professores têm entre um (1) e cinco (5) anos de experiência, 20% têm entre seis (6) e dez (10) anos e 10% têm entre onze (11) a vinte (20) anos de experiência com alfabetização de crianças. Apenas 3% têm acima de vinte (20) anos de atuação como alfabetizador e 3% não indicaram.

Figura 2 – Porcentagem de tempo de experiência em Alfabetização



Isso mostra que a maior parte dos professores é iniciante no trabalho com crianças em fase de alfabetização. O que pode significar o fato de professores iniciantes na profissão estarem assumindo as primeiras séries, considerada para muitos estudiosos como uma série que exige muita responsabilidade? O que pode significar que apenas 3% do conjunto de professores com mais de 20 anos de atuação como professor alfabetização ainda se interessar pela turma de alfabetização depois de terem acumulado experiência e conhecimento em sua profissão? Por que será que são os professores mais jovens que estão assumindo as séries de alfabetização?

3.2 Entre Alfabetização e Letramento

Antes de iniciar a análise dos dados coletados junto aos professores em relação às questões mais diretamente ligadas ao modo como os professores estão compreendendo as recentes discussões sobre alfabetização e letramento, oriundas do Construtivismo e Interacionismo, é necessário colocar algumas considerações.

Uma pesquisa, como esta que desenvolvemos, que tem como proposta de análise respostas dadas pelos entrevistados a uma pesquisadora, enfrenta limites e dificuldades, como também tende a oferecer perspectivas novas sobre a temática. Dar voz aos professores, querendo conhecê-los e conhecer através de suas respostas como eles se colocam, como organizam suas falas quando provocados por questões ligadas ao seu trabalho, é um caminho interessante e desafiador. Querer perguntar e buscar sentidos sobre o que dizem, como e por que afirmam determinadas coisas e não outras, é também um caminho importante e necessário a ser tomado pela pesquisadora.

Mas tais caminhos são construídos no enfrentamento com a própria linguagem. Entendida como sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, como um dos sistemas de representação da realidade, a linguagem é constituída historicamente. O grupo cultural no qual ela se insere oferece a cada falante formas de perceber, organizar e operar com o real. Tal linguagem assim pensada e constituída não é produto acabado e pronto que é dado a cada indivíduo pela sua coletividade. Ela se faz e se forma no momento, no encontro peculiar, temporário, entre os sujeitos de uma determinada comunidade que, ao mesmo tempo que produzem a linguagem, se constituem como sujeitos. Segundo Geraldi (1996: 19), citando Bakhtin:

Um enunciado nunca é somente reflexo ou expressão de algo já existente, dado e concluído. Um enunciado sempre

cria algo que nunca havia existido, algo absolutamente novo e irrepetível, algo que sempre tem que ver com os valores (com a verdade, com o bem, com a beleza etc). Porém, o criado sempre se cria do dado (a língua, um fenômeno observado, um sentimento vivido, um sujeito falante, o concluído por sua visão de mundo etc). Todo o dado se transforma no criado (Bakhtin, 1976).

Desse modo, a linguagem não é expressão do real, não é expressão de um pensamento pronto, e nem comunicação verbal, que se dá de forma transparente e neutra. Ela carrega, conforme Geraldi (op.cit: 19) destaca nas palavras de Bakhtin:

A experiência discursiva individual de cada pessoa se forma e se desenvolve em uma constante interação com os enunciados individuais alheios. Esta experiência pode ser caracterizada, em certa medida, como processo de assimilação (mais ou menos criativa) de palavras alheias (e não de palavras da língua). Nosso discurso, ou seja, todos nossos enunciados estão repletos de palavras alheias de diferentes graus de alteridade ou de assimilação, de diferentes graus de conscientização e de manifestação. As palavras alheias trazem suas própria expressividade, seu tom apreciativo que assimilamos, elaboramos e reacentuamos.

Nessa direção, cada resposta dada e o conjunto delas reunido trazem, em sua manifestação, outras vozes vindas de outros lugares e tempos. Cada resposta dada pelo entrevistado vem misturada, entrecruzada pela força do discurso oficial, do discurso da mídia, do discurso acadêmico, do discurso construído no interior da própria escola etc. Por outro lado, cada resposta é construída em um jogo de representações e de imagens, expectativas e interesses, de relações de saber e poder, geralmente assimétricas, que constituem os momentos discursivos entre entrevistado e entrevistadora.

Posto isso, mais do que buscar nas respostas dos professores, informações ou dados como verdades, mais do que concentrarmos em suas falas como fonte de informações imparciais, objetivas e neutras, pretendemos ter como centralidade a idéia de que os dados coletados pela voz dos professores vêm carregados das condições de

produção em que foram constituídas, trazem as imagens dos interlocutores envolvidos, são cruzadas por outros dizeres produzidos em torno da educação, da escola, da alfabetização, e de diferentes tempos e lugares. Segundo Silveira (2002):

Entrevistados não respondem a perguntas sem possuírem alguma concepção sobre a situação em que estão se envolvendo (...) a idade, o status social e profissional, a prevalência econômica, gênero, situação familiar, origem, são dimensões não desprezíveis nesta delicada situação em que as identidades de entrevistados e entrevistadores são assumidas. Se, por um lado, nossa imagem usual de entrevistas tende a incluir um sujeito perguntador, querendo saber, questionando, e chegando em certas ocasiões, a encurralar o entrevistado; o entrevistado também lança mão de numerosas estratégias de fuga, substituição e subversão dos tópicos propostos. (p.126)

Com isso, mesmo assumindo, nesse momento da pesquisa em que as questões colocadas apontam para respostas mais curtas, pontuais, e que a análise, de certo modo, é mais exploratória e quantitativa, queremos enfatizar o jogo interlocutivo que se estabelece na leitura e na escrita entre o pesquisador e professores. Alguém que quer perguntar, saber sobre algo para um outro que deve responder. Ambos reinventando situações, expectativas, interesses, buscando estratégias de convencimento e de comunicação, produzindo sentidos em suas relações. Sentidos históricos e sociais, portanto, diversos no jogo de representações entre como cada um quer se mostrar, ser analisado e avaliado nesta situação, no jogo assimétrico de poder e de saber entre as instituições envolvidas (Faculdade de Educação/Unicamp e escolas de Ensino Fundamental).

3.2.1 CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

O que é alfabetização para você?

Pelas respostas dadas aos sentidos atribuídos, pelos professores, à alfabetização, é possível observar que algumas respostas podem ser aproximadas, por apresentarem aspectos em comum entre elas. Deste modo, as respostas foram reunidas em três categorias, pelos aspectos em comum, ainda que apresentem nuances entre elas:

- Primeira: Usos sociais da leitura e da escrita;
- Segunda: A criança em um mundo letrado;
- Terceira: Ensino e aprendizagem da leitura e escrita;

Na dificuldade em distinguir as categorias de forma rígida e estável, optamos por focar na ênfase dada pelos professores a um certo aspecto da definição de alfabetização. Optamos também por não transcrever todas as respostas no corpo do trabalho, mas elas estão presentes no ANEXO I. No interior do trabalho foram inseridos trechos das respostas, seleccionados para ilustrar e exemplificar as diferentes categorias em que foram agrupados os professores.

PRIMEIRA CATEGORIA: USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA

Um primeiro agrupamento das respostas enfatiza a idéia da alfabetização relacionada a suas práticas e funções sociais, que supera a concepção de alfabetização como um domínio exclusivo de habilidades ligadas ao código. É o caso de C.O (prof.2) que afirma:

“alfabetização é um conceito complexo que engloba habilidades técnicas e práticas sociais associadas à leitura e escrita, acredito que o termo Letramento venha mais de encontro com a minha concepção de professora alfabetizadora”. (grifo nosso)

Ao construir uma definição de alfabetização relacionando a seus usos sociais, o professor aproxima-se dos estudos amplamente difundidos a partir da década de 80, quando o conceito amplia-se para além da decodificação e codificação da linguagem escrita, conforme Mortatti (2004, p.34), *“é preciso, hoje, também saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, e esse algo mais é o que se vem designando de ‘letramento’”*.

Embora apenas C.O (prof.2) use o termo Letramento, é importante destacar que ele não só o nomeia, como o compreende também tanto pelas habilidades quanto pelas práticas que tal conceito encerra. Como sabemos, a expressão é recente, segundo Soares (1998):

Letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da educação e das Ciências Lingüísticas: é na segunda metade dos anos 80, (...) Uma das primeiras ocorrências está em livro de Mary Kato, de 1986 (No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística, Ed., Ática). (p. 15)

Um único professor associar tal termo à sua concepção de alfabetizador sugere um profissional que quer se mostrar como atualizado e familiarizado com o discurso teórico sobre alfabetização. Para Soares (1988):

... Só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente – daí o surgimento do termo letramento (...). (p. 20)

Além de C.O. (prof.2), os professores N.B. (prof.4) e A.B. (prof. 27), reunidos nesta categoria, trazem para a alfabetização a ampliação do conceito. Para eles, mais do que habilidades técnicas, mais do que decodificação, são os usos e práticas sociais da leitura e da escrita que passam a ser enfatizados, como podemos ler em N.B (prof.4):

*“Alfabetização para mim é mais do que saber decodificar símbolos, mais do que saber ler e escrever. É dar ao indivíduo condições de se apropriar completamente da língua e linguagem para que seja **capaz de desempenhar um conjunto de ações associadas ao uso prático e adequado a vida moderna**, estando assim munido de maior poder para efetuar e acolher oportunidades que possam qualificar a sua existência, porque é mais informado e mais consciente de si e da realidade”.*(grifo nosso)

E também em A.B (prof. 27):

*“É um processo onde o indivíduo tendo aprendido o código alfabético torna-se **capaz de utilizar a leitura e a escrita com autonomia nas atividades do dia-a-dia**, tais como: pegar uma condução, buscar informações em jornais, revistas ou folhetos, etc”.* (grifo nosso)

O professor N.B (prof. 4) refere-se à apropriação da língua para “*desempenhar um conjunto de ações associadas ao uso prático e adequado a vida moderna*”, e A.B (prof.27) aponta mais explicitamente que usos são esses: “*pegar uma condução, buscar informações em jornais, revistas ou folhetos, etc*”. Chamam a atenção para a importância de uma alfabetização menos restrita ao código, ligada às práticas sociais, usos sociais, exigências da sociedade moderna. Tais concepções parecem valer-se do discurso colocado hoje sobre alfabetização e letramento. Segundo Soares (1998):

Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (...) o letramento, (em uma) interpretação “fraca” de sua dimensão social, é definido em

termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social – vem daí o termo letramento funcional (ou alfabetização funcional). (p.72)

Pode-se assim afirmar que esta categoria se identifica com o poder do letramento, em sua perspectiva funcional, como capaz de conduzir os indivíduos ao progresso social e pessoal: para efetuar e acolher oportunidades que possam qualificar a sua existência, porque é mais informado e mais consciente de si e da realidade (prof.4); utilizar a leitura e a escrita com autonomia nas atividades do dia-a-dia (prof. 27).

Faz parte desta categoria, as respostas que destacaram na posse dos usos sociais da leitura e escrita, a alfabetização como possibilidade de qualificação de sua existência, porque mais informado e mais consciente de si e da realidade (prof.4), como um ritual que transforma o indivíduo em cidadão, conforme P (prof.20):

*“É um processo no qual o sistema da escrita apresenta-se pelo seu significado, como **uso social, funcional**, preocupado em permitir a formação do aluno como cidadão”. (grifo nosso)*

Nessa perspectiva, os professores assumem este letramento identificado como funcional, liberal, que de acordo com Soares (op.cit), traz a crença de que ele será por si só responsável por produzir resultados importantes, altamente positivos, como o funcionamento e participação adequados na sociedade, sucesso pessoal, desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania.

SEGUNDA CATEGORIA: A CRIANÇA EM UM MUNDO LETRADO

Um outro conjunto de respostas remete para a importância de relacionar o mundo letrado com a vida do aluno, a alfabetização como uma forma de introduzi-lo e apresentá-lo ao mundo letrado, sem se preocupar em nomear o conceito Letramento ou enfatizar o lado pragmático que ele encerra na visão liberal. Dirigida às crianças, a expressão “mundo letrado” se repete nas respostas, ligada às habilidades e conhecimentos que ele – o mundo letrado- promove. Vejamos a resposta de R.S (prof.3):

*“Alfabetização para mim é proporcionar condições à criança para que possa compreender, identificar e relacionar o **mundo letrado** com sua vida. É ampliar vocabulário e conhecimentos do mundo que vive”. (grifo nosso).*

O mundo letrado exige um conhecimento, específico da língua. Para D.C (prof.7), alfabetização é:

*“... colocar a criança, ou seja, introduzi-la a um **mundo letrado**, cheio de regras ortográficas e gramaticais a qual mesmo sem entender, ‘tem que aprender’, pois nossa sociedade exige isso. A escrita e a leitura hoje são fundamentais”. (grifo nosso).*

A.M. (prof.14) e G.H (prof.30) não destacam a expressão “mundo letrado”, mas também focam na importância da apropriação e do conhecimento da linguagem escrita presente na sociedade e do desenvolvimento de habilidades e competências para compreender e fazer parte do mundo. Para eles, a apropriação da língua inclui a inserção neste mundo letrado, conforme lemos a seguir em suas falas:

“Alfabetizar significa muito mais que ensinar a traçar letras ou decodificar palavras é proporcionar através de atividades diversificadas, brincadeiras, jogos, momentos em que a criança possa se apropriar do sistema de escrita da língua

portuguesa, ao mesmo tempo, que vai conhecendo a linguagem escrita presente na sociedade". (A.M - prof.14)

"É mais do que reconhecer letras e fonemas. É tornar o aluno capaz de compreender e fazer parte do mundo, ou seja, do contexto em que vive, desenvolvendo suas habilidades, descobrindo e desenvolvendo novas competências e oportunidades". (G.H - prof.30).

L.V (prof.11) compartilha também dessas idéias:

"A alfabetização é um processo de aquisição de leitura e escrita, muito mais amplo do que a simples decodificação de símbolos. Envolve habilidades de interpretar, criar, recriar sentidos. A alfabetização é um processo cuja função social está na leitura e interpretação do mundo".

Expressando de forma explícita ou não o termo "mundo letrado", os professores desta segunda categoria, apontam em seus depoimentos que a alfabetização dá à criança ferramentas para que ela faça parte de uma sociedade marcada pela escrita; amplie seu vocabulário, o domínio da língua, o conhecimento do seu mundo; entre pelas portas do conhecimento, como também é afirmado por M.P (prof.10):

*"É apresentar o **universo letrado** para o aluno. Abrir várias portas do conhecimento". (grifo nosso).*

O mundo letrado organizado por regras lingüísticas, por um vocabulário específico é um outro, é diferente, daquele mais restrito, que a criança conhece e em que vive. Entrar no mundo letrado, valorizado pela sociedade atual ("tem de aprender porque nossa sociedade exige") é adentrar-se na cultura escrita, apoderar-se dela e tornar-se sujeito produtivo nela, um sujeito melhor, mais preparado, com mais conhecimento. Segundo Certeau (1994:227):

Nos últimos três séculos aprender a escrever define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora. É a sua prática iniciática fundamental. Foi preciso sentir os efeitos inquietantes de um tão prodigioso avanço para que suspeitássemos ser a formação da criança moderna uma prática escriturística.

Nesta categoria, é tênue a passagem de conhecer, compreender a linguagem escrita como interpretação e pertencimento ao seu mundo (o da palavra escrita), que deve ser proporcionada à criança para a “leitura do mundo” segundo ressonância do discurso de Paulo Freire. G.F (prof.8) traz inclusive citações textuais do educador dando ressignificação a sua fala, dando-lhe legitimidade e atualidade:

“Além de ser um processo de aquisição de habilidades requeridas para a leitura e escrita, hoje deve ser entendida de uma forma abrangente do ato de ‘ler o mundo’ – o que todos fazem antes mesmo de lerem as palavras; significa, segundo Paulo Freire ‘o ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão histórica, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras”.

Tanto L.V (prof.11) quanto G.F. (prof.8) dão à alfabetização não só a finalidade do domínio da língua escrita, da inserção na sociedade, de amplitude conhecimentos, de desenvolvimento de habilidades, mas principalmente destacam o lado social e político do processo: “A alfabetização é um processo cuja função social está na leitura e interpretação do mundo” (L.V - prof.11). Para esses professores, a definição de alfabetização aproxima-se, de forma ainda tímida, àquilo que Soares (1998) identifica como letramento em sua dimensão social, revolucionária:

Paulo Freire (1967, 1970^a, 1970^b, 1976) foi um dos primeiros educadores a realçar esse poder “revolucionário” do letramento, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Freire concebe o papel do letramento como sendo ou de libertação do

homem ou de domesticação, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, e alerta para a sua natureza inerentemente política defendendo que seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social (pp.76/77).

G.F (prof.8) e LV (prof.11) não chegam a explicitar o potencial da alfabetização na transformação das relações dos homens de uma sociedade injusta e desigual, mas sugerem querer se mostrar como aqueles alfabetizadores que comungam com as idéias defendidas por Paulo Freire, que em última instância questiona a alfabetização como um instrumento neutro.

De qualquer modo, esta categoria traz marcas da anterior, assumindo um conceito de alfabetização mais amplo (mais do que, muito mais que), aquela que não se resume apenas a decodificação. A diferença entre essas duas categorias, é que a primeira enfatiza e especifica os usos sociais da escrita como exigência da sociedade, enquanto que a segunda coloca a inserção da criança no mundo letrado através do conhecimento da língua escrita para que ela possa ler, conhecer, compreender o seu mundo.

TERCEIRA CATEGORIA: ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Esta terceira categoria que organizamos, destaca para a alfabetização o processo de aquisição da leitura e escrita. Vejamos três exemplos:

*“É um **processo** pelo qual a criança passa para aquisição da leitura e da escrita”. (C.S - prof.17) (grifo nosso).*

*R.B (prof.21): “É o **processo** que a pessoa passa desde os primeiros contatos com a língua escrita até o domínio da mesma”. (R.B -prof.21) (grifo nosso).*

*“É o **processo de ensino-aprendizado** de leitura e escrita com significado dos códigos existentes”. J (prof.22) (grifo nosso).*

São respostas que não excluem a função social da leitura e escrita, mas que chamam a atenção, já no início da elaboração do texto, para a questão da aprendizagem de um código específico pela criança, para o ensino-aprendizagem da leitura e escrita. A importância da aquisição do código vem agregada a suas finalidades: para a comunicação entre os indivíduos, para o entendimento da língua em seu uso e como instrumento para a aquisição de novos conhecimentos. Conforme S.B (prof.23), S.V (prof.24) e A.F (prof.25), respectivamente:

*“É um **processo** pelo qual a criança passa a tomar consciência da existência de um sistema de escrita, o qual é funcional. Em fase da aquisição da linguagem, o aluno passa a codificar a sua língua, pela leitura e pela escrita, e a entendê-la de forma concreta”. (S.B - prof.23) (grifo nosso)*

*“É um **processo de ensino/aprendizagem** da leitura e escrita de maneira em que o indivíduo possa compreender e se comunicar usando o código alfabético, bem como relacioná-lo/ utilizá-lo em sua vida em sociedade”. (S.V-prof.24) (grifo nosso).*

*“Entendo que a alfabetização é um **processo** através do qual a criança sistematiza aprendizagens em diferentes campos, principalmente, em relação a leitura e a escrita. Em suma, **aprendizagens** que dizem respeito ao código e a sua função, a sua validade, legitimidade no contexto social”. (A.F - prof.25). (grifo nosso).*

É importante observar que nas diversas formas em que se pode definir o que é alfabetização, entre elas há algo que pode aproximá-las.

Um primeiro aspecto comum entre as respostas é que nenhum professor reduziu a alfabetização apenas à aquisição do código escrito. Todos eles se mostram como aqueles que, de maneira mais ou menos enfática, mais ou menos explícita em suas falas, defendem a idéia de que a alfabetização inclui a aprendizagem dos usos e funções sociais da escrita, em seus diferentes contextos e exigências. Dessa forma, os professores parecem dar indícios de que estão preocupados em se mostrar como aqueles

que entendem a alfabetização de um modo diferente do que se definia antes das orientações teórico-metodológicas dos anos 80, lembrando que ambas (tanto a construtivista como a interacionista) criticam enfaticamente a concepção de alfabetização reduzida à decodificação e codificação, apesar de apresentarem “*diferentes explicações e propostas para ampliar essa concepção (...)*”. (Mortatti, 2004, p.77). Considerando que a maioria dos professores (53%33) é pedagogo, e que também a maioria (64%) tem de um (1) a cinco (5) anos de experiência em alfabetização, podemos pensar que esses professores já tiveram uma formação que incluiu esse discurso atual sobre alfabetização e letramento.

Um segundo aspecto é a adoção da palavra “processo”. Ela se repete, se encontra presente em todas as respostas da terceira categoria, além de ter aparecido nas anteriores, nas falas de L.V (prof.11); G.F (prof.8); P (prof.20); A.B (prof.27). Parece forte, a apropriação da idéia pelos professores de que a alfabetização não é uma ação marcadamente com tempo finito, um produto, um resultado. Pelas falas, os professores expressam a idéia posta a partir dos anos 80, de que alfabetização é um processo a que a criança é exposta, se submete. De acordo com Mortatti (2004) há uma mudança de paradigma, uma vez que há o questionamento do ensino da leitura e escrita e de sua metodização e é colocada em foco a criança que aprende, ou seja, a criança como capaz de construir sozinha, na interação com o objeto, seu conhecimento. Portanto, de acordo com a perspectiva construtivista:

... Alfabetização passou a designar a aquisição, por parte de crianças, da lectoescrita, ou seja, da leitura e escrita, simultaneamente. Esse processo de aquisição/aprendizagem é entendido como predominantemente individual, resultante da interação do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento (a língua escrita). (Mortatti, 2004, p.75).

Assim, se até os anos 80, poderíamos encontrar com facilidade a imagem do professor como aquele que percebe a alfabetização como apenas aquisição mecânica de um código de transcrição das unidades sonoras em letras, que requer basicamente a utilização de métodos preconcebidos e atividades de treinos e memorização, e que deixaria preparada a criança para que, em um outro momento, nas séries seguintes, pudesse ler textos mais densos e complexos, as respostas encontradas apontam em outra direção. As respostas sugerem que os participantes da pesquisa não quiseram ser identificados como um professor com essa concepção restrita de alfabetização e insistiram em colocar lado a lado, letramento e alfabetização, distanciando-se do quadro exposto nos PCNs escrito na década de 90:

É habitual pensar sobre a área de Língua Portuguesa como se ela fosse um foguete de dois estágios: o primeiro para se soltar da Terra e o segundo para navegar no espaço. O primeiro seria o que já se chamou de "primeira letras", hoje alfabetização, e o segundo, aí, sim, o estudo da língua propriamente dita (...). O conhecimento atualmente disponível recomenda uma revisão dessa metodologia e aponta para a necessidade de repensar sobre teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas, que para a maioria dos professores, tendem a aparecer as únicas possíveis. (33).

3.3.2 OS MÉTODOS UTILIZADOS

Você utiliza algum método de alfabetização? Se sim, qual, como e por quê? Se não, como alfabetiza, por quê?

Na história da educação, da alfabetização no nosso país, a discussão em torno dos métodos para se ensinar a leitura e a escrita se estende por séculos. Em busca da superação do analfabetismo, da evasão escolar, das dificuldades de aprendizagem, educadores se debateram na busca do melhor método. A disputa era, inicialmente, entre os métodos sintéticos (“soletração”, “silabação” e o “fônico”), os analíticos (“sentenciação”, “palavração”, “global puro” e o “global de contos”) e os métodos analítico-sintéticos, e mais tarde buscando uma síntese, aparecem também os métodos ecléticos (combinação dos dois primeiros métodos).

Problema não resolvido – a alfabetização para grande parte da população é ainda um desafio – os antigos métodos passam a ser profundamente questionados e criticados, não só pela sua ineficiência, mas por contribuições vindas das perspectivas teóricas, principalmente, do construtivismo e interacionismo. Mais do que questionamento, a partir da última década do século XX, emerge nas discussões acadêmicas, aquilo que Mortatti (2000) denominou de desmetodização. Tal desmetodização parece ser “conseqüência” da centralidade dos estudos vindos da psicogênese da língua escrita que revertem a ênfase anterior nos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança que se alfabetiza e para suas concepções progressivas sobre a escrita. Segundo Mortatti (2000), a partir dessa época, *“demanda abandonar-se a visão adultocêntrica do processo e a falsa idéia de que é o método de ensino que alfabetiza e cria conhecimento e que o professor é o único informante autorizado”*.(p.267). Deslocando-se o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem, o Construtivismo e o

Interacionismo aparecem como revolução conceitual, praticamente colocando em xeque todo o material didático que circulava na escola até então.

É nesse movimento, que colocamos a segunda pergunta, tendo como objetivo conhecer o que os professores dizem sobre o método utilizado para alfabetizar, como eles resolvem ou buscam resolver a dificuldade das crianças para aprender a ler e a escrever, na escola pública. Utilizam os métodos tradicionais? Estão mais próximos das orientações teórico-metodológicas que compreendem a alfabetização não apenas como um processo mecânico, que requer a utilização de métodos pré-concebidos e atividades de treino e memorização, e sim uma alfabetização que leve em conta as variáveis sociais e psicolinguísticas? Até que ponto as concepções que eles assumem nas primeiras respostas estão interligadas com a adoção ou não de determinados métodos de alfabetização? É importante seguir um método?

As respostas foram organizadas em três categorias, também pelo modo de indicar, mais ou menos explicitamente, sua filiação ou não a algum método:

- Primeira: Os professores que utilizam algum método de alfabetização; entre esses os que consideram o Construtivismo como um método e os que o consideram como uma orientação teórica; (9 entrevistados)
- Segunda: Os professores que não utilizam nenhum método; (9 entrevistados)
- Terceira: E os que misturam métodos, orientações, propostas, atividades, etc. (8 entrevistados)

Alguns professores não responderam.

PRIMEIRA CATEGORIA: UMA OPÇÃO POR MÉTODOS

Entre os nove (9) professores dessa categoria, que *utilizam métodos de alfabetização*, um (1) indicou usar o Proepre, um (1) o sócio-interacionismo e outro não cita qual o método utilizado. Três (3) professores utilizam o método fônico (todos trabalham na mesma escola) e três (3) o construtivismo.

Como sabemos, o método fônico – assim como os métodos de soletração e o silábico-, valoriza o processo de síntese. Enfatiza o processo de decodificação, além da relação entre fonemas (sons e unidades sonoras) e grafemas (letras ou grupos de letras) e a progressão de unidades menores (letra, fonema, sílaba) a unidades mais complexas (palavra, frase, texto). A crítica atual em relação a estes métodos identifica como principais limitações, o fato de focarem exclusivamente no ensino do código, no processo de decodificação, não valorizando os usos e as funções sociais da leitura e da escrita, conforme Bregunci⁷:

Embora focalizem capacidades essenciais ao processo de alfabetização – sobretudo a consciência fonológica e a aprendizagem do sistema convencional da escrita- tais métodos, quando utilizados parcialmente e de forma exclusiva, apresentam limitações: não exploram as complexas relações entre fala e escrita, suas semelhanças e diferenças; além disso, pela ênfase que atribuem à decodificação, resultam, muitas vezes, em propostas que descontextualizam a escrita, seus usos e funções sociais, enfatizando situações artificiais de treinamento de letras, fonemas ou sílabas.

Mesmo com a produção, nas últimas décadas, de um discurso (hegemônico) de negação e crítica em relação aos métodos tradicionais, alguns professores não se importaram de ser reconhecidos como aqueles que os adotam. Os que afirmaram adotar,

⁷ BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Organizando as classes de alfabetização: processos e métodos. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/ale;tetx4.htm>. Acesso em 16/07/2007.

por exemplo, o método fônico, trazem diferentes justificativas. R (prof.6) afirma que este é o primeiro passo para se chegar a um domínio mais amplo da leitura e escrita:

“Sim, método fônico. Porque apesar de considerar que alfabetização não se resume em decifrar códigos, este é o primeiro passo para o domínio da leitura e da escrita. Na escrita alfabética, as letras correspondem a fonemas emitidos pela fala, por isso considero o método fônico eficaz, pois explicitamos para as crianças esta associação”. (grifos nossos)

Para M.S (prof.12) esse método facilita a aprendizagem da leitura e escrita:

“Sim, o método fônico, através dos sons fáceis, como F, J, L, M, porque através do som, a criança assimila com maior facilidade”.(grifos nossos)

Dar segurança em relação à organização e seqüenciação dos conteúdos, atender às suas expectativas, são as justificativas apresentadas pelo professor L.V (prof.11):

“(...) Escolhi o método fônico porque este atende às minhas expectativas, me dá segurança em relação a organização dos conteúdos e me dá uma base teórica que fortalece minha prática. Sou adepta da concepção Vygotskyana e penso que cabe ao professora (ou mediador) ensinar e orientar a aprendizagem e criar situações de ensino (não espontâneas) para que o aluno avance em seu processo de desenvolvimento”. (grifos nossos)

Nessa direção, os professores assumem uma posição que os identifica às vantagens e qualidades dos métodos sintéticos: a utilização de métodos “facilita” o trabalho do professor, pois determina uma seqüência de passos e atividades a serem seguidos para a organização do ensino. O relatório da XII Conferência da UNESCO:

(...) os partidários dos métodos sintéticos, guiados pela lógica, se preocupam principalmente em introduzir uma sistematização na ordem dos exercícios mais ou menos

mecânicos que, suficientemente repetidos, devem conduzir à aquisição de técnica de leitura. (p.26)

Também o *Relatório Final Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos*, realizado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (2003), reafirma a defesa de adoção de um método, e no caso o fônico, conforme podemos ler na página 62:

A questão do método é fundamental. O uso de esquemas experimentais rigorosos vem permitindo avaliar a efetividade de diferentes métodos, seja em contextos experimentais de laboratório, seja em estudos de campo envolvendo inúmeros professores e salas de aulas. (...) revisões de trabalhos experimentais e empíricos incluindo mais de 38 estudos e 66 comparações específicas confirmam a superioridade dos métodos fônicos em relação aos demais (Nacional Reading Panel, 2000). (...) Com base nessas evidências, o referido relatório conclui que o ensino sistemático de fônica produz maior impacto no crescimento da leitura antes dos alunos adquirirem a competência para ler de forma autônoma.

Interessante destacar que na primeira pergunta – o que é alfabetização? – todas as respostas aproximaram-se de uma visão mais atual sobre como se compreende a alfabetização de acordo com as novas orientações sobre o ensino da língua escrita. No entanto, nesta segunda – qual o método adotado? – é possível localizar um grupo de respostas que se distancia das orientações baseadas no discurso oficial de formação dos professores, visto principalmente pelos PCNs, PROFA etc. Um grupo que encontra eco em afirmações também acadêmicas vindas, por exemplo, em direção contrária aos PCNs, como as defendidas por Fernando Capovilla, professor livre docente de Neuropsicologia Clínica do Instituto de Psicologia da USP, e por João Batista Araújo e Oliveira (Ph.D Florida State University), autor do Programa Alfa e Beto de Alfabetização e responsável pela adaptação do Programa Dom Bosco para alfabetizar crianças multi-repetentes.

Há também três (3) professores que afirmam utilizar o construtivismo, considerando-o um método de alfabetização:

“Sim, o construtivismo, porque na minha opinião o aluno é o sujeito de sua aprendizagem”. (N.B - prof.4) (grifos nossos)

“Sim, o método construtivista, pois acredito que a verdadeira aprendizagem se dá pela construção do conhecimento”. (M.F - prof.18) (grifos nossos)

“Utilizo o método construtivista, pois acredito que a aprendizagem se dá pela participação efetiva do aluno”. (G.H - prof.30) (grifos nossos)

Ao assumirem o construtivismo como método, esses professores destacaram marcas que o caracterizam como tal: *“a aprendizagem se dá pela construção do conhecimento”* (M.F – prof.18); *“pela participação efetiva do aluno”* (G.H – prof.30); e *“o aluno como sujeito de sua aprendizagem”* (N.B – prof.4). Esses professores assumem as novas orientações trazendo para suas falas, alguns princípios norteadores do construtivismo, mas que hoje, podem ser considerados também lugares comuns disseminados por todo o universo escolar e até mesmo fora dele. Tais princípios divulgados e exaustivamente apresentados como pertencentes a um discurso pedagógico moderno passam a ser repetidos por diferentes sujeitos, perdendo, muitas vezes, o significado que eles agregam no interior do seu referencial teórico. Talvez isto explique o equívoco dos professores ao identificar o construtivismo como método e não como orientação teórico-metodológica, assim como o sócio-interacionismo. Se textualmente retomarmos as idéias defendidas por Ferreiro e Teberosky (1987), temos que o construtivismo pretende uma ruptura com o pensamento e as práticas tradicionais de alfabetização, mas não pretende *“propor nem uma nova metodologia da aprendizagem*

nem uma nova classificação dos transtornos da aprendizagem". (p.15). Segundo Ferreira (2001):

(...) fica claro, do nosso ponto de vista, que as mudanças necessárias para enfrentar sobre novas bases a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão nem com novos materiais didáticos (particularmente novos livros de leitura) (p.40)

SEGUNDA CATEGORIA: NENHUM MÉTODO

Nesta segunda categoria estão reunidas as respostas dos professores que afirmam não adotar nenhum método específico. Também neste caso, as explicações por tal atitude são diversas.

Para esses professores, a não opção por determinado método é justificada por uma imagem de alfabetização que deve contemplar diferentes atividades e situações desencadeadoras e proporcionadoras de uma aprendizagem significativa. É o que podemos identificar em A.M (prof.14), por exemplo:

"Não, utilizo diversos textos, brincadeiras cantadas, projetos. E sempre acredito que o aluno pode aprender isso muitas vezes faz com que juntos aluno e professor cheguem a um resultado positivo". (A.M – prof. 14) (grifo nosso).

Os professores S.S (prof.9) e A.F (prof.25) também afirmam não usar métodos, e ambos dialogam ora com o construtivismo, ora com o sócio-interacionismo. O primeiro fala em construção do saber e da necessidade da intervenção do professor nesse processo, e o segundo cita as hipóteses da escrita. São conceitos e expressões,

presentes nas respostas dos dois professores, que ganharam espaço nas últimas décadas, no interior do discurso ligado à educação:

“Eu não utilizo método nenhum. Eu proporciono aos meus alunos situações favoráveis para a aquisição e construção do seu saber. Eu não sou construtivista. Se há necessidade eu interiro”. (S.S - prof.9) (grifo nosso).

“Não utilizo nenhum método em específico. O que busco é apresentar às crianças atividades variadas, com diferentes propostas de escrita, fazendo com que eles sintam-se autorizados e capazes para desenvolver responder a tal solicitação. Num balanço, consegui dessa forma, fazer com que as crianças conquistassem significativos progressos em relação às duas hipóteses de escrita. de qualquer forma, tenho consciência que tenho muito a aprender”. (A.F-prof.25) (grifo nosso).

Esta segunda categoria, diferentemente da anterior, ao falar sobre adoção de método para alfabetização, apresenta professores mais “atenados” às orientações atuais, em que a diversidade de situações didáticas devem ser incentivadas e realizadas.

TERCEIRA CATEGORIA: A MISTURA DE DIFERENTES MÉTODOS E PROPOSTAS

Esta terceira categoria é composta pelos professores que disseram não adotar um único método específico, mas que optam por misturar diferentes métodos, propostas e atividades. Esses professores explicitam e identificam quais os métodos que utilizam e justificam por que o fazem deste modo. É o caso de D.C (prof.7), que dizendo utilizar diferentes atividades e propostas de trabalho, mostra-se preocupado em atender às necessidades de todos os alunos:

“Não utilizo método único, porque acredito que cada aluno tem um ritmo de aprendizagem diferente. Pode ser que os

recursos que utilizo de um método, como por exemplo o 'construtivismo', não supra a necessidade plena de outro grupo de alunos, então apelo para o 'tradicional método fônico', para fazer a criança assimilar os sons da fala à escrita, mas com jogos, pequenos textos de memória, brincadeiras cantadas, onde está todo momento interagindo e aprendendo com erros". (grifo nosso).

A opção por aproximar métodos diferentes, de acordo com as necessidades da turma, parece apontar para a percepção deste professor (e de outros desta categoria) de que a alfabetização tem etapas e exigências diferentes ao longo do processo, e que um único método não responde a diversidade dos alunos quanto aos conhecimentos que eles levam para a escola, ao ritmo de aprendizagem, quanto aos modos de aprender, etc.

Como se pode observar, nas três categorias organizadas, estão presentes no discurso dos professores conceitos e concepções instaurados, em nosso país, nas últimas décadas. O processo de construção do conhecimento (o construtivismo), a participação do aluno no processo de aprendizagem, a ênfase em relacionar os conhecimentos com as experiências cotidianas, a importância de partir dos conhecimentos prévios dos alunos, o respeito por diferentes ritmos de aprendizagem, a intervenção do professor, etc; são indicadores de uma alfabetização que vem sendo proposta a partir da década de 80. Deste modo, parece que a maioria deles se preocupou em mostrar que se adequa, que conhece e que trabalha de acordo com essas novas idéias, como exemplo: *"as fases de construção, pela criança, do conhecimento sobre a leitura e escrita e o trabalho com textos"* (Mortatti, 2007, p.2). Mas também é possível perceber permanências em relação à adoção de métodos considerados tradicionais, em uma explicação que destaca a não validade e eficiência de nenhum método em relação a outro.

Por outro lado, apesar de as respostas demonstrarem que há uma certa incorporação das novas orientações, observa-se um discurso que leva para muitos e, ao

mesmo tempo, a nenhum lugar. Um discurso contaminado, cruzado por muitas vozes. O que entender, por exemplo, quando os professores afirmam trabalhar com diferentes concepções, diferentes propostas e atividades para atender à diversidade de alunos, respeitando seu ritmo, interesse e dificuldade de aprendizagem? Como entender um professor que se diz “não construtivista” mas favorável à aquisição e construção do conhecimento, como a fala de LV (prof.11)? Que sentidos podem ser construídos em torno de uma resposta que reúne a “adoção da concepção de Vygotsky” com o “método fônico”, como base sólida que fortalece a prática, conforme diz S.S (prof.9)? Ou ainda, como explicar o fato de alguns professores tratarem o construtivismo e o interacionismo como sinônimos? Essa “conciliação” é, segundo Mortatti (2006:3), fundamentalmente equivocada, e é necessário que os professores optem por uma ou por outra perspectiva.

Pelas respostas dadas a esta segunda questão, é possível, portanto, pensar que apesar de haver ainda uma mistura de conceitos e concepções das perspectivas construtivista e interacionista, e muitas vezes até da tradicional, os professores alfabetizadores parecem querer mostrar-se como aqueles preocupados em intervir nas práticas pedagógicas, atentos à importância de tornar a aprendizagem significativa. Independente de afirmarem que trabalham com ou sem métodos específicos, todos parecem procurar justificativas na metodologia que, para eles, possa ser provedora de algo positivo para os alunos.

3.2.3 OS MATERIAIS DIDÁTICOS E ESTRATÉGIAS

Que materiais didáticos e estratégias (aula expositiva, trabalho em grupo, dupla, individual, etc.) você utiliza na sala de aula? Como utiliza? Com que frequência (ocasionalmente, diariamente, semanalmente, etc.)? E por quê?

Antes de analisar a questão referente aos materiais didáticos e estratégias, é preciso admitir uma certa inadequação não prevista por nós na elaboração dessa pergunta. As questões de natureza mais abertas permitiram interpretações e entendimentos diversos dos entrevistados. Também apresentaram uma grande dificuldade de quantificar e organizar os dados em tabelas e gráficos, de modo mais generalizado. Como muitos entrevistados “fugiram” do foco que pretendíamos dar para essa questão, nos deteremos na análise daqueles que responderam de forma mais explícita, nos auxiliando para um mapeamento das práticas pedagógicas em sala de aula.

Com o propósito de compreender o modo como os professores alfabetizadores estão organizando a interação em sala de aula e que materiais e recursos didáticos estão utilizando, foram colocadas quatro perguntas: que materiais didáticos e estratégias (aula expositiva, trabalho em dupla, grupo, individual, etc) os professores utilizam na sala de aula? Como utilizam? Com que frequência (ocasionalmente, diariamente, semanalmente, etc)? E o por quê?

Quadro 1 – Materiais didáticos e estratégias utilizadas pelos alfabetizadores

	MATERIAIS DIDÁTICOS	ESTRATÉGIAS (aula expositiva, trabalho em grupo, dupla, individual, etc)	FREQUÊNCIA
1	Material dourado, alfabeto móvel, lego	Aula expositiva com trabalho em duplas produtivas	Duas, três vezes por semana
2	Paradidáticos, jornais, revistas (biblioteca em sala), jogos, CD's, DVD's	Grupos, duplas e individual	Grupos ocasionalmente/ semanalmente, duplas quase diariamente, algumas vezes individualmente
3	Paradidáticos, recortes, colagem e folhas mimeografadas	Duplas	Textos semanalmente; interferência na escrita diariamente
4		Grupos, duplas e individual	Depende
5		Todas	Não tenho idéia
6		Aula expositiva, pesquisa, trabalhos em grupos e individuais	
7	Jogos confeccionados pela professora, memória, auto ditado, alfabeto móvel		Duplas diariamente
8		Aula expositiva, duplas, individual, cantinhos	Semanalmente
9	Materiais concretos: alfabeto móvel, livros, revistas	Aula expositiva, trabalhos	Diariamente
10	Paradidáticos, jogos, textos, músicas, parlendas	Duplas, cantinhos	Diariamente
11	Painéis, pesquisas, vídeos	Aula expositiva, trabalho individual, duplas e coletivo	Diariamente. Pesquisas semanalmente
12	Livros didáticos	Duplas	Diariamente
13	Computador (softwares educativos), DVD's, lego, livro paradidático		Diariamente
14			Normalmente sentam-se em duplas
15	Folhas mimeografadas e	Aula expositiva, trabalho em	Trabalho em dupla com frequência

	xerocadas, material dourado, alfabeto móvel, fichas, livros de literatura	dupla e individual	
16		Grupos, duplas, exposição	Diariamente
17		Aula expositiva, trabalho em grupo, dupla, individual	Semanalmente
18	Jogos, material dourado, vídeo, alfabeto móvel, músicas, diferentes tipos de textos	Grupo, duplas e individual	
19	Livros, vídeos	Todas	Depende
20	Jornais, revistas, pesquisas, histórias, memórias	Todas	O tempo todo
21	Paradidáticos, textos variados, jogos, alfabeto móvel, CD, vídeo, cruzadinha		Depende do nível da classe
22		Aula expositiva, em duplas e individual	Duas a três vezes por semana
23	Livros de literatura infantil, música, vídeo, jogos	Duplas em 80% das atividades	Diariamente
24			Duplas produtivas diariamente e individualmente quando vou avaliar conhecimentos
25		Todas	
26		Aula expositiva, parcerias ou trios. Individualmente só quando estou verificando o conhecimento de cada um	
27		Todas	Semanalmente
28		Todas	Depende da proposta
29	Livros variados, atividades xerocadas	Aula expositiva, discussões, projetos, trabalho individual e em grupo	Mais de uma vez por semana
30	Cartazes, vídeos, músicas, histórias (CD), material dourado, mapas	Trabalho em grupo, duplas, individual	Sempre que necessário

O quadro aponta para uma certa imprecisão em relação às respostas em branco ou com expressões vagas como “depende”, “não tenho idéia”, “o tempo todo”, etc.

Com relação aos **materiais didáticos** utilizados, com exceção de um (1) professor que disse utilizar apenas livros didáticos e de alguns (13) entrevistados, uma quantidade considerável que não responderam, todos os outros (16) apontaram diversos materiais. Os mais freqüentes, como podemos observar na tabela, são: alfabeto móvel, Lego, livros paradidáticos, jornais, revistas, CD's e DVD's, recortes, folhas mimeografadas e xerocadas, jogos, materiais concretos, textos, músicas e parlendas.

Portanto, a partir das respostas, presentes na tabela acima, é significativo observar que o livro didático, principalmente o específico para alfabetização, não tem sido usado isoladamente, ou melhor, não foi nem se quer citado, com exceção do professor M.S (prof.12), que o cita, como único material utilizado. Além disso, vemos que os professores destacam em suas falas o uso de outros e variados tipos de suporte de textos (jornais, revistas, livros de literatura, etc) e diversas outras linguagens (música, jogos, vídeos, brincadeiras) no processo de alfabetização.

Por que eles silenciam em relação à adoção de cartilhas? O uso de um livro didático estaria deslocado nos exercícios e/ou textos nas folhas xerocadas e mimeografadas, que aparecem em suas respostas? Os professores que deixaram as repostas em branco são aqueles que fazem uso das cartilhas no dia-a-dia? De qualquer forma, os professores não quiseram ser identificados como aqueles que utilizam livros didáticos. Talvez, porque no discurso pedagógico atual existe uma crítica bastante significativa em relação ao trabalho com cartilhas, considerado um material gerador de um ensino mecânico, fragmentado, artificial e descontextualizado.

Nesta direção, os depoimentos dos professores podem ser aproximados dos discursos atuais que circulam nos documentos oficiais, nos cursos de formação para professores, nas idéias produzidas na academia, como por exemplo:

(...) o relevante papel atribuído aos livros de literatura infantil, aos textos extraídos de jornal, de bulas de remédio, receitas culinárias, out-doors, entre outros 'portadores de textos do cotidiano', como material impresso, 'não ideológico' e 'real' para a leitura, no caso de se buscarem alternativas para substituir a cartilha, com o objetivo de se evitarem os males denunciados como consequência de seu emprego. (Mortatti, 2000, p.257).

Os dados da tabela também mostram que a maioria dos professores utiliza **estratégias** variadas (aula expositiva, trabalho em dupla, grupo, individual, etc), dependendo da turma e da atividade proposta. R.B (prof.21) diz que:

"Geralmente trabalho em duplas e as propostas são variadas dependendo do objetivo e nível dos alunos".

Os professores utilizam os diversos materiais didáticos e as estratégias de acordo com a turma e com o objetivo a ser atingido e por terem a consciência de que as crianças "não aprendem da mesma maneira", nem têm o mesmo ritmo de aprendizagem. A.B (prof.27) coloca como justificativa para usar diversos materiais didáticos, a diferença entre as crianças quanto ao interesse, níveis de desenvolvimento e modos diversos para aprender:

"Porque as crianças não aprendem da mesma maneira e também para manter o interesse das crianças na aula devido a variedade de estágios de desenvolvimento em que se encontram".

Mas, a opção por um determinado material didático ou estratégia também é justificada pela preocupação dos professores tanto em facilitar a aprendizagem do aluno como em promover uma aprendizagem prazerosa a eles. É o que afirma C.O (prof.2):

"Acredito que o trabalho com duplas e grupos favorecem a aprendizagem construtiva e a autonomia dos alunos".

Uma outra justificativa que aparece diversas vezes é a preocupação em escolher materiais e estratégias que façam com que os alunos se sintam seguros, ou então que estimulem a turma, que facilitem o aprendizado, que proporcionem a interação e possibilitem as intervenções necessárias do professor, que tornem os assuntos mais interessantes e despertem o prazer e o gosto em realizar as atividades. É o que diz S.H (prof.15):

"Porque acredito que este tipo de estratégia facilita o aprendizado e me possibilita percorrer toda a classe para fazer as interferências quando necessárias. É interessante como as crianças ao trabalharem em duplas, dão explicações umas às outras".

Um trabalho em grupo ou dupla, que respeite o nível dos alunos, que favoreça a aprendizagem construtiva e a autonomia, que permita intervenções, são expressões que remetem com muita facilidade ao discurso construtivista. Por outro lado, a ênfase no trabalho com o outro parece compartilhar das orientações oficiais, presentes desde da década de 80, nos documentos oficiais, como, por exemplo, no Ciclo Básico em Jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico (1988). A produção voltada para subsidiar a prática pedagógica nos últimos anos não só vem incentivando o trabalho em grupo, como mais produtivo porque a aprendizagem se dá na interação com seus pares, como criticando o trabalho individual, em que a criança em silêncio, fica numa postura passiva. Pelo modo como as respostas foram dadas atendendo às nossas questões

colocadas, também percebemos um certo apagamento, silenciamento, em relação às atividades de cópia, de exercícios de memorização e repetição, de leitura oral e silenciosa etc., considerados bastante presentes nas práticas escolares. Talvez essas atividades possam estar subentendidas nas respostas que apontaram para trabalho individual.

Os professores A.M (prof.14), P (prof.20) e R.B (prof.21) também compartilham com essa idéia, acreditando que as diferentes estratégias estimulam os alunos e tornam a aprendizagem mais prazerosa e os assuntos mais interessantes. Dessa forma, segundo eles, utilizam diferentes estratégias e materiais didáticos:

“Para estimular a classe e tornar as atividades muito mais prazerosas” (A.M – prof.14)

“Tornam, muitas vezes, os assuntos mais interessantes”. (P. – prof.20)

“Em primeiro lugar procuro realizar atividades que sejam interessantes e que despertem o prazer em realizá-las, e assim, conseguir o desenvolvimento necessário”. (R.B – prof. 21)

As respostas compõem uma imagem da importância da aprendizagem como prazerosa e não como trabalho, prática que exige além de interesse, motivação e envolvimento, uma ação desafiante, laboriosa, constante e persistente.

É evidente que a quantidade significativa de respostas que apontam para o uso de material e recursos diversos para que o aluno goste, tenha prazer, sinta-se estimulado, aprenda com mais facilidade, sinta-se mais seguro, revelam-se pertinente em um contexto, como o de hoje, na maioria dos casos, em que se contesta o ensino mecânico, desestimulante, distante do aluno. Segundo Smolka (2003):

A alfabetização, na escola, reduz-se a um processo, individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz a 'ilusão da autonomia' ('autônomo' é aquele que 'entende o que a professora diz, aquele que realiza, sozinho, as tarefas; é aquele que 'não precisa perguntar'; (...) Revela-se o mito da auto-suficiência que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os 'fracos e incompetentes'). (p.50)

No entanto, as respostas não nos permitem dizer até que ponto para esses professores as estratégias não têm valor em si mesmo, ou conforme Klein (1997):

É preciso distinguir estratégia de conteúdo. Aquela não tem nenhum valor em si mesma; só interessa na medida em que possibilita a compreensão deste, não podendo, nunca, substituí-lo, como por certo, não será por ele substituída, posto que entre ambos se estabelece uma relação que deve resultar na aquisição do conhecimento pelo aluno. (p. 74).

É significativa também a presença de aula expositiva, ao lado do trabalho em grupo ou não, o que permite localizar uma permanência quanto a esta prática pedagógica que vem, há séculos, sendo identificada como o ensinar. No entanto, o professor L.V (prof.11), que diz utilizar diferentes estratégias, mas explicita o modo de trabalhar com a aula expositiva, aponta para uma direção bastante diferente daquela considerada tradicional, em que o professor expõe um conteúdo na frente da sala para alunos que, em silêncio, ouvem a explicação:

"As aulas expositivas, por exemplo, partem de uma discussão a cerca do trabalho (conteúdo) a ser desenvolvido. Esta discussão gera um levantamento do conhecimento prévio dos alunos e de suas dúvidas. Os trabalhos em duplas (geralmente escolhidas por mim) são destinados a um confronto entre os conhecimentos apreendidos e aqueles que ainda não estão apropriados pelos alunos. Quando o aluno entra em contato com o colega, que resolve situações de maneira diferente dele, faz com que ele repense sobre seus conhecimentos e saberes e, conseqüentemente, se aproprie (apreenda) de conteúdos, de saberes, que ainda não havia internalizado. A aprendizagem promove o desenvolvimento deste aluno".

A aula expositiva (tal como foi justificada), como também a opção por determinadas atividades e estratégias (dupla, grupo), e ainda a ênfase na diversidade, parecem indicar a intenção e a crença de que são criadas situações que facilitam a aprendizagem, nas quais o aluno tem condições de produzir seu conhecimento, a partir de seus conhecimentos prévios, de acordo com seu nível de desenvolvimento cognitivo. São princípios e orientações oriundos do Construtivismo, particularmente aqueles difundidos por Emilia Ferreiro, que podem ser reconhecidos nas falas dos professores.

Dos trinta (30) alfabetizadores que responderam os questionários, vinte e dois (aproximadamente 73%) afirmam trabalhar em duplas e quinze (50%) dizem trabalhar em grupos. Além disso, apesar de o trabalho em grupo e em duplas variar um pouco, nenhum professor alegou utilizá-los raramente ou ocasionalmente. A maioria afirma que as atividades, principalmente em duplas e em pequenos grupos, são usadas diariamente ou, pelo menos, duas a três vezes por semana. As atividades individuais parecem ocorrer em apenas alguns momentos.

Apesar da predominância do trabalho em duplas e grupos, alguns professores apontam uma certa dificuldade em lidar com esse tipo de trabalho. É o caso, do professor G.F (prof.8) que justifica que tal estratégia ocorreria com maior freqüência se tivesse menos alunos em sala de aula, e coloca a questão do comportamento dos alunos como um fator que dificulta o desenvolvimento de tais atividades:

“Se tivesse um número menos de alunos na sala de aula, este trabalho seria melhor e diariamente. Hoje estou com 33 alunos. Outro ponto é a questão comportamental. Tenho alunos muito agressivos, não conseguem, ainda, ficar agrupados por mais de uma hora sem agredir (fisicamente/verbalmente) o colega”.

Como podemos observar também, o uso do computador não é enfatizado pelos professores neste momento da aprendizagem, apenas um destaca o uso de softwares

educativos. Ao contrário, os CD's e vídeos aparecem como tecnologia a colaborar na oferta das linguagens, que não só a impressa, e como suportes de texto atrativos para as crianças.

Os dados apresentados nessa questão, e na tabela que organizamos, indicam que a maioria dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Vinhedo diz diversificar as formas de interação em sala de aula, rompendo com a predominância das carteiras enfileiradas e o trabalho exclusivamente individual. Nesta perspectiva, longe estamos do modelo de sala de aula, com alunos a trabalhar individualmente, em silêncio, diante de um professor que “dá uma aula”, de forma igual, para todos os alunos. No entanto, só foi possível conhecer um pouco sobre esses modos de interação em sala de aula, ou seja, sobre como os professores propõem as atividades, como os alunos reagem e compartilham com eles, etc, quando fizemos as observações em algumas salas de aula, relatadas no quinto capítulo.

3.2.4 OS LIVROS DIDÁTICOS

Utiliza algum livro didático? Se sim, qual? Com que frequência (diariamente, alguns dias na semana, ocasionalmente)? Por quê?

Na questão anterior, quando indagamos sobre os materiais didáticos utilizados, nenhum professor indicou o uso de livro didático em Língua Portuguesa ou para alfabetizar, com exceção de um professor, que cita apenas livros didáticos como material utilizado, mas não especifica se é de alfabetização. No entanto, ao fazermos diretamente a pergunta: você utiliza algum livro didático? Se sim, qual?, foi possível ter outros dados mais precisos.

Do total de participantes da pesquisa (30 professores), quatorze (14) professores não utilizam nenhum livro didático específico para alfabetização, o que corresponde a 46,66%. Três (3) professores afirmam utilizar o livro como um recurso para elaboração das atividades e das aulas, mas não com os alunos. Dez (10) entrevistados, 33,33%, dizem usar livros didáticos de matemática, ciências, geografia, história, mas não utilizam de alfabetização. Desse total, os entrevistados dividem-se entre aqueles que utilizam semanalmente, aqueles que utilizam alguns dias na semana e aqueles que utilizam ocasionalmente. Além desses, um professor diz que a frequência depende da turma. Apenas três (3) professores dizem trabalhar com livro didático específico para alfabetização, um (1) utiliza ocasionalmente, o outro (1) diz que em alguns dias na semana e apenas um (1) o utiliza diariamente. A.B (prof.27) diz utilizar vários, mas não especifica se são de alfabetização ou de outras disciplinas.

A tabela abaixo ilustra os dados comentados acima:

Quadro 2 – Utilização do livro didático em sala de aula

	Sim, utiliza livro didático de alfabetização	Não utiliza nenhum livro didático	Utiliza livro didático de outras disciplinas	Apenas na elaboração das aulas	Frequência com que utiliza o livro didático
1	X				Ocasionalmente
2				X	
3		X			
4				X	Diariamente
5			X		Alguns dias/sem
6		X			
7		X			
8		X			
9			X		Semanalmente
10		X			
11		X			
12	X				Diariamente
13			X		Ocasionalmente
14		X			
15				X	
16			X		Alguns dias/sem
17		X			
18		X			
19			X		Ocasionalmente
20			X		Depende turma
21		X			
22			X		
23		X			Diariamente
24		X			
25			X		Alguns dias/sem
26			X		Ocasionalmente
27	X*				Alguns dias/sem
28			X		Duas vezes/sem
29		X			
30		X			
			10		

Como já pôde ser observado, na questão anterior, a maioria dos professores está optando por outros materiais, que não o livro didático. Os que dizem utilizá-lo são poucos e ainda não com muita frequência. Alguns professores também respondem que usam vários livros, mas como fonte de pesquisa e suporte para elaboração das aulas, selecionando apenas algumas atividades, e não optando por um único livro. É provável que a crítica às cartilhas, como um material produzido com textos artificiais e distantes do cotidiano do aluno, produziu ecos nessas respostas dadas pelos professores. Nas páginas dos PCNs, podemos ler que a *“primeira prática questionada foi a dos exercícios de prontidão. Também o silabário da cartilha – confundido muitas vezes com a própria idéia de alfabetização – tem sido substituída por uma grande variedade de textos”* (1997:21).

Como sabemos, devido à revolução no campo da didática da língua e da alfabetização, a cartilha sofreu inúmeras críticas, e atualmente, circula no mercado editorial um material que procurou atualizar-se e aprimorar alguns aspectos. Com relação a isso, Mortatti (2000) questiona:

Será a cartilha de alfabetização um mal necessário, de fato? Que outras concepções, que outras práticas, que outros conteúdos, que outras finalidades da alfabetização, que outras formas de acesso ao mundo da cultura seriam possíveis, no sentido de romper com esse pacto secular? (p.8).

Os professores parecem assumir nesta questão uma imagem de um profissional capaz de abrir mão das cartilhas e do uso do livro didático isoladamente e de forma seqüencial. Eles se mostram como aqueles que valorizam o processo de alfabetização, articulado a outros textos e linguagens, buscando outras práticas, estratégias, materiais e formas de promover acesso ao mundo da cultura. Eles procuram se mostrar atualizados e

conhecedores do discurso pedagógico em circulação nos cursos de formação continuada ou inicial.



PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM VINHEDO

4. PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM VINHEDO

4.1 A escolha das três professoras alfabetizadoras e primeiro contato com estas

As professoras escolhidas para fazermos as observações em suas salas de aula foram definidas a partir do conjunto de professores entrevistados na primeira fase. Dentre esse conjunto, foram escolhidas três, entre aqueles identificados como representantes de grupos distintos: mais ou menos próximos às atuais discussões e orientações sobre o ensino da leitura e escrita. Também selecionamos entre os professores que foram mais receptivos à nossa pesquisa e nos acolheram de forma mais natural, permitindo sempre uma conversa sobre seu trabalho. Ainda usamos como critério de seleção, buscar entre os entrevistados, professores mais próximos na faixa etária e quanto à formação na graduação.

Das três professoras escolhidas (Ro, Lu e Cris⁸), nenhuma está em vias de se aposentar ou se aproxima de uma faixa mais avançada de idade cronológica. A mais nova tem vinte e seis (26) anos e a mais velha trinta e cinco (35), o que nos permitiu não focar a questão nos extremos: recém-formadas no magistério ou (já) próximas à aposentadoria. Também com relação ao tempo de atuação como professora alfabetizadora, as três têm no máximo cinco (5) anos de experiência. Isto nos permitiu um contato com professoras que provavelmente tenham freqüentado cursos de formação segundo uma nova orientação teórica e metodológica. Optamos ainda por professoras formadas em

⁸ Todos os nomes utilizados neste relatório são fictícios, para não expor as professoras alfabetizadoras escolhidas.

Pedagogia, sendo duas (2) delas pela Faculdade de Educação da UNICAMP e uma que não identificou a instituição.

A primeira escolhida (Ro) foi a professora que apresentou, de certa forma, alguns conceitos e concepções advindas das orientações teórico-metodológicas construtivistas nas suas respostas, mas ao mesmo tempo, afirmou utilizar o método fônico, como estratégia para alfabetizar seus alunos; e também disse utilizar como material, exclusivamente os livros didáticos. A segunda (Lu) chamou a atenção por afirmar não utilizar nenhum método específico de alfabetização, procurando mesclar diferentes atividades e propostas e por não adotar livro didático específico de alfabetização. E por fim, a última professora (Cris) foi selecionada por trabalhar a partir de projetos. O fato de ser a única, dentre todos os professores alfabetizadores de Vinhedo, a citar esse tipo de trabalho (com projetos) como caminho para a alfabetização dos alunos, nos chamou a atenção e nos fez querer compreender como se realizava essa estratégia pedagógica no interior da sala de aula.

Os primeiros contatos com as três escolas onde trabalham essas professoras foram tranquilos e fomos muito bem recebidas pelas diretoras e também pelas docentes escolhidas. O ambiente foi aberto para a nossa inserção e observação, durante alguns meses, nas suas respectivas salas de aula. Com todas houve uma breve conversa sobre nosso projeto de pesquisa, lembrando-as da primeira etapa, na qual elas responderam aos questionários; e também sobre quais eram nossas intenções e objetivos com aquelas visitas, que ocorreriam semanalmente, durante três meses. As docentes aceitaram a nossa presença em suas salas de aula e se mostraram bastante solícitas a nos ajudar e a responder sobre seu trabalho, sobre as crianças, etc.

Optamos por apresentar uma a uma, cada escola, destacando aquilo que chamamos de cenas possíveis de serem focadas no interior de um contexto social e

histórico, como acontecimentos singulares, presentes nos *“limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta”* (Geraldi, 1991, p.6).

Desse modo, tratamos da descrição e análise dos dados coletados por meio dos seguintes procedimentos: observações durante as aulas, registradas em diário de campo e nas respostas dadas nos questionários na primeira fase, e a leitura e interpretação dos dados. Estes não foram citados isoladamente, mas apresentados relacionando-os, associando e aproximando-os de um gesto, uma fala, um movimento, uma atividade. São cenas, de alguns dias, que por chamarem a atenção foram selecionadas para serem comentadas, considerando que a historicidade da linguagem afasta a idéia da transparência e da descontextualização das informações que nela se insere.

4.2 O cotidiano na sala de aula de alfabetização

(observação e coleta de dados)

4.2.1 Primeira escola

A professora Ro tem trinta e cinco anos (35) e leciona há quatro (4), todos como alfabetizadora. Fez magistério e cursou Pedagogia. Para ela (em resposta ao questionário) alfabetizar é *“levar o aluno a construir seu sistema interpretativo, pensar, raciocinar e inventar, buscando compreender esse objeto social complexo que é a escrita”*. Para atingir esse objetivo, afirma trabalhar com o método fônico *“através dos sons mais fáceis, como F, J, L, M porque através do som a criança assimila com maior facilidade”*.

Além disso, Ro foi a única professora que apontou, no questionário, na pergunta sobre que materiais didáticos e estratégias utilizada em sala de aula, utilizar apenas livros didáticos, *“onde em grupos as crianças realizam atividades”*. Trabalha com livro didático de Matemática e também de Língua Portuguesa, diariamente, porque, para a alfabetizadora, eles *“têm atividades que fazem parte da realidade dos alunos, experiências no concreto”*. Ro diz sempre intervir, como mediadora, nas atividades realizadas pelas crianças, pois *“é fazendo as intervenções que verifico o nível que cada aluno está e o que posso fazer para fazer a criança avançar”*. A sala tem 25 alunos.

A partir destas informações dadas pela professora, iniciei as observações, em sua sala, para aproximar-me do seu modo de alfabetizar, da relação que ela estabelece com as crianças, e do processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita durante as aulas, desencadeados por ela.

Logo no primeiro momento que entrei na sala, já me chamou a atenção o fato de ser um ambiente bem característico de onde se desenvolve um ensino tradicional. Obviamente que não poderia julgar e nem tirar conclusões precipitadas, mas também não poderia negar que aquelas carteiras enfileiradas uma atrás da outra, dispostas em frente à lousa e à mesa da professora, e apenas as letras do alfabeto pregadas em cima do quadro, sem mais nenhum outro texto ligado à cultura letrada, me davam alguns primeiros indícios e pistas. Braslavsky (1993) destaca:

De fato, a sala de aula deve oferecer à criança um rico 'ambiente de linguagem escrita'. Deve dispor de biblioteca e de toda a sorte de materiais como revistas, prospectos, avisos e guias a que a criança possa ter acesso. Mas tudo isso, ainda que necessário, não é suficiente. (p.45).

Como Braslavsky afirma, apesar de ser fundamental um ambiente propício à linguagem escrita, com livros, revistas, e diversos tipos de textos e escritas, assim como uma disposição diferente das carteiras, por exemplo, isso por si só também não basta.

Após algumas visitas e observações naquela sala de aula, pude obter outras informações. Poucas eram as situações em que se observava ensino-aprendizagem ou que se aproximava do que a professora destacava em suas respostas ao questionário: *"levar o aluno a construir um sistema interpretativo, pensar, raciocinar, inventar"*. No começo, pensei na hipótese de mudar de turma. Saía sempre muito angustiada e assustada, aquela situação me deixava inquieta. O que olharia naquela sala? Como poderia compreender os modos e a relação da professora com a alfabetização, se o que via ali era um ambiente de indisciplina, crianças correndo, se agredindo, se ofendendo, desafiando a professora, derrubando carteiras, rasgando cadernos, jogando coisas pelo chão? Todavia, resolvi continuar as minhas observações, pois acreditava que aquilo tudo, aquela relação tensa entre as crianças e entre elas e a professora, também me daria

outras referências sobre como a Ro está alfabetizando, quais suas concepções, os materiais e as estratégias pedagógicas e, provavelmente, um olhar atento e minucioso a isso, poderia me indicar um sentido para esses comportamentos agressivos e revoltosos.

Não queria simplesmente afirmar que a professora não conseguia controlar a classe, não tinha preparo, não sabia o que fazer, e que as crianças eram hiper-ativas, indisciplinadas e não respeitavam a professora. Não queria emitir juízo de valor antecipado às pessoas e aos acontecimentos. Queria observar e dar atenção às pequenas falas, gestos, atitudes e comportamentos dos alunos, tentando compreender e dar sentido aos modos como a professora propunha as atividades, e como elas estavam sendo acolhidas por eles.

Dentre muitos episódios que presenciei, houve um que muito me impressionou. A aula já havia começado há mais de uma hora. A professora, no início da aula, tinha proposto como atividade, na lousa, fazer o acróstico da palavra MELANCIA, colocando nome de pessoas e de animais. Ninguém até então havia se manifestado. Uns, poucos, copiavam o cabeçalho, outras meninas conversavam e trocavam materiais, e a grande maioria em pé, correndo, se agredindo, gritando uns com os outros e com a professora, falando palavrões, enquanto esta caminhava pela sala, tentando fazer com que todos sentassem para que pudesse explicar o que eles deveriam fazer. Enquanto ela chamava a atenção de um e o colocava sentado, o outro que havia, no instante anterior, levado bronca, já estava novamente de pé, correndo e brigando com os colegas. A professora resolveu então propor outra atividade: "pinte o quadrinho que tenha o nome da figura". Mais uma vez a resposta foi a mesma: ninguém ouvia, ninguém respondia, ninguém olhava para ela, não se escutava sua voz tamanho barulho e agitação que dominava a atmosfera da sala.

O clima foi ficando cada vez mais tenso. A professora não tinha controle nenhum da situação. Pediu o caderno de recados de uma das crianças:

- *Renan⁹, me dá seu caderno de recados agora. Vou deixar aqui em cima da minha mesa e se você não sentar e começar a fazer a atividade, vou marcar uma reunião com seu pai e ele vai ficar sabendo tudinho que você anda aprontando aqui.*
- *Não! Eu quero desobedecer!*
- *Desobedecer quem?*
- *Você!*
- *Ah mas não vai mesmo, aqui quem manda sou eu!*
- *Que se foda você. Você não é minha mãe.*
- *Quanto mais você fala, mais eu vou escrever no bilhete.*
- *Foda-se!*

Renan se mostrava, naquela situação, como alguém que não só não obedecia, mas que também agredia, xingava, desrespeitava a autoridade da professora e chamava a atenção dos colegas para o comportamento que tomava. Ridicularizava a professora diante deles.

A professora seguiu em direção à sua carteira para pegar o caderno. Depois de alguns segundos, ele puxando de um lado e a professora do outro, e todo mundo rindo, ela conseguiu arrancar o caderno de sua mão e colocou-o em cima de sua mesa. O garoto não ficou parado nem por um instante. Enquanto ela separava uma briga de uma menina com outro menino, Renan mandou Everson pegar seu caderno. Engatinhando pela sala, este pegou o caderno e devolve para Renan, que escondeu debaixo de sua mesa. Alguém gritou:

⁹ Todos os nomes dos alunos, assim como os das professoras, são fictícios, conforme ficou combinado em uma das primeiras conversas com os sujeitos participantes de minha observação em sala de aula.

- *Professora! O Everson pegou o caderno de recados do Renan em cima da sua mesa.*

Ro, então, dirigiu-se novamente a carteira de Renan e gritou:

- *Me dá esse caderno agora!*
- *Não! (Ele responde)*
- *Se você não der eu vou te colocar pra fora!*
- *Foda-se!*
- *Olha a boca menino! Não fala assim aqui dentro.*
- *Toma no cu, você não manda em mim.*
- *Mando sim. (e puxa o caderno debaixo da mesa)*
- *Não manda não! (sempre dando risada)*

Nesse momento, Renan pegou o caderno, jogou para o amigo que estava do outro lado da sala e saiu correndo. A professora vai atrás, tentando pegá-los. Todos corriam, dando risada, enquanto a professora corria atrás, gritando e tentando pegar algum deles. Até que ela conseguiu puxar pela camiseta Renan, que começou a se debater, querendo se soltar. Conclusão: Caiu o menino, junto com a cadeira e levando ainda todo o material que havia em cima da mesa, quase que com a professora também. A turma não se assustou, como se episódios como esse fizessem parte do dia-a-dia daquela sala de aula.

A linguagem usada por Renan, os palavrões e os gestos (dar risada, por exemplo), e os usados pela professora, acompanhados de suas ações (correr atrás, segurar pela camiseta), pode ser um lugar interessante para a observação da percepção que os sujeitos têm em relação a si mesmo e aos outros. Que percepções têm esses alunos do papel da professora, das condições de ensino-aprendizagem na sala de aula, e de si

mesmos? Que percepção tem essa professora dos alunos e do seu trabalho desenvolvido com eles?

Cenas como essa que acabei de descrever se repetiram em todas as minhas visitas. E muitas vezes até a professora ria, quando as crianças se xingavam ou se pegavam em tapas. Sem ação, tentava impor-se com gritos, que também vinham dos próprios alunos. Dessa forma, estabeleciam confrontos e conflitos que enfraqueciam os princípios cooperativos e que podem e devem ser coletivamente construídos entre professor e aluno pela linguagem.

- *Cala a boca porra!* (grita um aluno)
- *Sua puta, bicha, arrombado* (responde uma menina).

Como compreender o porquê daquilo tudo? Que sentidos podem ser dados a este uso de palavrões que ecoam por vários cantos da sala? Seria culpa da professora? Ou as crianças teriam problemas? O que eu faria, se fosse eu a professora, naquele ambiente de caos e sem soluções?

Para não ficar apenas como espectadora, assistindo sem fazer nada, por inúmeras vezes tentei intervir, sentei-me próxima a algumas crianças, ofereci ajuda, propus atividades, me dispus a ouvi-los, independente do que quisessem me dizer. Não sei se pela novidade da situação, se pela atitude de que tomara nesses momentos, sentia que eu conseguia estabelecer uma relação diferente com as crianças, de respeito e até cumplicidade. Elas se acalmavam, passava a "fúria" e a "revolta" e se mostravam dispostas a realizar as tarefas. Com as minhas explicações elas respondiam, surpresas:

- *Ah! É assim que tem que fazer?*
- *É só isso?*

- *É fácil!*

Uma atitude mais focada em alguns alunos, uma explicação mais próxima, acompanhada de interesse em ajudá-los, permitia outras atitudes. A importância de saber como fazer para poder realizar tal atividade mostrava que, provavelmente, o aparente desinteresse, recusa às atividades propostas e o tratamento dado à professora era uma estratégia para não revelar um não saber fazer, um ocultar de uma possível ignorância.

Também fui percebendo que a aula naquela sala se resumia a exercícios de fixação (escrever o alfabeto, juntar as sílabas das palavras, escrever lista de palavras com a letra F, por exemplo, etc.). E tudo isso deveria ser feito individualmente, sentados cada um em sua carteira, sem conversar com os colegas e sem a ajuda da professora. Quando alguém perguntava, por exemplo:

- *Professora, como escreve gorro? RRO? R-O?*
- *Ah, eu não vou ajudar. A professora agora esqueceu tudo, lembra, eu não sei como escreve.*
- *Ai mais eu não consigo sozinha. Me ajuda? (a criança pergunta para mim)*

O que leva uma professora a negar ajuda ao aluno que lhe pede explicações? Porque ela dissera que esquecera tudo, não se lembrava? Teria ela combinado com eles que em alguns momentos deveriam fazer as tarefas sozinhos?

A recusa em atender ao pedido da aluna, seguido da resposta “não vou ajudar”, “não lembro como escreve”, “esqueci tudo”, parece fazer parte de uma compreensão de que cabe ao aluno “construir seu conhecimento sozinho”. Nesta perspectiva, o procedimento metodológico da professora parecia pretender ser o de rejeitar o modelo tradicional, no qual a professora ensina e o aluno copia. Tal resposta da docente pode ser representativa de um modo de pensar os princípios teóricos do construtivismo em que há

uma descaracterização nas relações de ensino-aprendizagem, que circula entre os educadores, e se generalizou como uma atitude considerada adequada dentro de um determinado referencial teórico. Nesta situação, a professora não só deixou de dar uma informação pedida pela criança, como deslocou a relação de ensino, conforme Klein (1997):

Evidentemente, é importante ressaltar que, no ato de aprender, o aluno desempenha um papel ativo, é também sujeito daquele acontecimento, não é um ser passivo em cuja cabeça se haverão de “despejar” informações que ele, docilmente, se encarregará de memorizar. No entanto, isto não pode ser confundido – ou ser dito de forma clara que permita confundir – com um processo subjetivo, individual, de dentro para fora, que secundariza, nesse ato, a importância dos objetos de conhecimento e dos outros homens que, à sua volta, já se constituíram na forma da sociedade que os produziu. Somente uma campanha vigorosa e sem trégua de imposição dessa idéia aos professores poderia justificar a mudança que se operou na protagonista do último depoimento, porque, em sua consciência, ninguém, de fato, irá acreditar que a criança pode criar e construir a leitura e a escrita, além do mais, fazendo tudo sozinha. E é lamentável que um professor, no meio do ano, “descubra” que os alunos estão lendo e escrevendo. (p.81-82).

Respostas, como as que citei acima, eram comuns e constantes. Entre as concepções sobre alfabetização e suas práticas pedagógicas possíveis de serem identificadas nas respostas dadas no questionário e as falas e atitudes desencadeadas em sala de aula, vários sentidos estão contraditoriamente construídos: que intervenções e mediações a professora dizia fazer e fazia de fato na sala? As intervenções seriam apenas físicas: correr atrás, segurar pela camiseta, mandar ficarem quietos, calar a boca, ficarem sentados? A recusa em responder às respostas e solicitações de ajuda das crianças poderia ser um dos motivos desencadeadores da inquietação e do tumulto na classe? O fato de todas as atividades serem mimeografadas de cartilhas, apostilas

didáticas ou passadas na lousa (lista de palavras, cópias, recorte e cole, coloque o nome das figuras, leia e copie, etc.) seria um outro motivo do desinteresse dos alunos?

Um único dia, vi a professora Ro usar um texto para trabalhar com as crianças. Era "Chapeuzinho vermelho", e o que ela propôs foi que, depois de ouvirem a história, os alunos escrevessem, individualmente, sem olhar em lugar nenhum e sem nenhuma ajuda, a história inteira. Novamente a idéia de que os alunos, individualmente, de forma solitária, são capazes de produzir conhecimento. Que condições de produção de texto foram dadas a essas crianças: para que e para quem estará escrevendo a história? Como fazê-lo? Conforme Silva et all (1986):

O leitor e o escritor é aquele que exerce a leitura e a escrita, sabe porque o faz, escolhe o que ler e escrever e tem um destino claro para suas produções, sabe o que elas representam momentos que se sucedem e se superam, que são apenas uma parte do que pode fazer. Por isso não tem medo de mostrá-las, de confrontá-las e de juntá-las às dos outros. A nós, professores, impõe-se o trabalho de garantir as condições necessárias a essas escolhas, à apropriação desse saber. (p.55)

Observei que a maioria das crianças mal lembrava a seqüência de acontecimentos da história, e muito menos sabia escrever. Ou melhor, tinha medo de escrever como achava, por medo de errar, e os que tentavam fazer ouviam a seguinte avaliação da professora:

- *Ta tudo errado! Nossa Senhora! Que que ta escrito aqui? Você já escreveu toda a história em duas linhas? Pode sentar lá e começar tudo de novo.*

Os demais nem queriam começar, e justificavam seu aparente desinteresse:

- *É muito chato fazer isso.*

- *Eu não quero fazer.*
- *Eu não sei o que é pra fazer.*
- *Eu não consigo!*

A recusa no cumprimento de atividades também se manifestava pelo fato de alguns nem saberem qual história a professora tinha lido, pois parece que não haviam prestado atenção em nada. Talvez se a proposta viesse acompanhada da voz das crianças, de um espaço para que colocassem suas dúvidas, deixando que conversassem sobre a narrativa, ou se colocasse em pauta as questões dos alunos democratizando a atividade e o espaço "sala de aula", a professora provavelmente contribuiria para que as crianças não perdessem o interesse pela atividade. Assim, criaria possibilidades para o estabelecimento de relações interpessoais favoráveis, e se legitimaria um novo tipo de relacionamento entre os sujeitos educacionais ali presentes. Considerar os interesses, as dúvidas, e os conflitos que surgem a partir da leitura, sugerir a releitura do conto, trazer outras versões da história, explicitar o livro como objeto sócio cultural, seriam, portanto, elementos necessários à produção de leituras e escritas significativas e relevantes às crianças, já que a prática da linguagem por extenso se daria aqui nas bases do interdiscurso (Smolka, 2003).

De modo oposto, ao atentarmos para a aula de que tratamos aqui, percebemos que não havia espaço para reflexão prévia ou posterior em torno da atividade de leitura proposta pela docente, e por outro lado, eram construídas frustrações em relação às expectativas da educadora. Criou-se espaço para o estabelecimento de relações intersubjetivas não eficazes para a produção de conhecimentos, em que os comentários são ignorados, as dúvidas castradas e as atitudes voltadas, sempre, para agressão alheia, em meio ao caos que se constrói na classe. E em tudo que a professora propunha,

essas eram sempre as réplicas dos alunos: recusa, indiferença, incômodo, mexer com outros materiais, deixar a sala, cochilar, etc.

Em todas as minhas visitas, as atividades se repetiam (sem serem realizadas), a postura das crianças era a mesma e a atitude e fala da professora permaneciam quase que idênticas: "Não vou ajudar!", "Vocês têm que fazer sozinhos!", "A professora esqueceu tudo!", "A professora não sabe!". Além dos típicos: "Cala a boca!", "Silêncio", "Senta no seu lugar", "Vou mandar bilhete para sua mãe!", "Vai pra fora!". Segundo Fontana (2001):

... As réplicas, em sua diversidade de formas, contam-nos como o texto que remetemos está sendo acolhido e como nós mesmo estamos sendo aceitos ou não. (p.33)

Um outro aspecto relevante é a ênfase dada por Fontana (op.cit) à fala professoral. Segundo a autora, quando a gente expõe um texto estamos nos expondo com ele. E o que é imprescindível destacar é o fato de que não há como controlar a forma como os alunos irão compreender os nossos dizeres:

Podemos impedir que essa compreensão seja manifestada oralmente (...) mas não temos como impedir (...) como controlar as réplicas que nossas palavras suscitam. (p.34 e 35)

Dessa forma, compreendo que os alunos reagiam e se comportavam desse modo para indicar a professora como estavam "repartindo" aquelas aulas com ela. O tempo todo aquelas atividades estavam rodeadas de réplicas. E, por mais que a professora relutasse para não as enxergar, ou para buscar outras explicações para aquele comportamento dos alunos, elas estavam ali, mostrando a forma como a suas aulas - o material e as atividades escolhidas-, estavam sendo acolhidas e a maneira como ela mesma estava sendo aceita ou não pelas crianças.

Um outro fato que destaco também com relação ao ensino da leitura e da escrita, é que a professora apresentava a escrita como uma mera transcrição da fala, apresentava sílabas soltas, frases descontextualizadas, não se preocupando em trabalhar com os alunos a função e o sentido da escrita. Ela apontava os erros, repreendia, indicava o que não devia ser feito, mas não se empenhava em ensinar como fazer ou o que fazer. Sendo assim, como explicita Smolka (2003) “o ato de ensinar se caracteriza e se reduz ao falar e ao apontar o erro; o ato de aprender se caracteriza pelo tentar copiar e pelo calar”. (p.36). Para essa professora este é o modo como ela se percebe na relação ensino-aprendizagem com os alunos, que segundo Smolka (op. cit), pode ser assim interpretado:

A sua impaciência e irritação com as crianças acaba provindo também do seu não saber o que fazer: a evidência da não compreensão das crianças ameaça e abala sua posição e torna desagradável, insuportável a tarefa de ensinar. Isso gera um certo sentimento de incapacidade, incompetência e fracasso, que ela transfere para as crianças. (p.37)

Surge, com isso, o espaço ideal, segundo Smolka (2003), para a chamada “indisciplina”. Ou seja, as crianças e também a professora buscam “esquemas e estratégias para sobrevivência no sistema” (p.37): uns poucos realizavam as atividades, outros copiavam, mexiam em outros materiais, conversavam; alguns levantavam, iam provocar o colega, procuravam outras coisas para fazer. Enquanto isso a professora se recusava a dar explicações, resistia a propor diferentes atividades, gritava.

Sendo assim, os conteúdos eram trabalhados (sempre da mesma forma) em meio a brigas, gritarias, choros e desentendimentos. Nesse contexto, a docente negligenciava o fato de que o ambiente criado em classe a partir das interações entre os alunos e entre estes e ela mesma, dificultava o envolvimento das crianças nas atividades propostas e, portanto, o próprio ensino-aprendizagem. Imagens de como se ensina e como se aprende

eram produzidas e estavam presentes tanto nas práticas legitimadas na sala de aula, como nas histórias e na forma como eram contadas, nas atividades propostas e nos discursos e atitudes da professora. Dessa forma:

A alfabetização, na escola, contrasta violentamente com as condições de leitura e escrita, movimentação e saturação de estímulos sonoros e visuais fora da escola. A leitura e a escrita produzidas pela/ na escola pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do status quo. (Smolka, 2003, p.49).

Com tudo isso, compreendo que as atitudes de Ro caracterizam-na como uma professora “tradicional”, uma profissional que se agarra a um modo de alfabetizar através de uma seqüência de passos ordenados para a transmissão de um conteúdo dado a priori. Para ela a linguagem não promove diálogo, não é constituída de momentos interativos, em que os sujeitos se conhecem, aprendem juntos e produzem sentidos, pela leitura e escrita da palavra. Segundo Smolka (2003):

... a escrita não é apenas um ‘objeto de conhecimento’ na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de ‘ensinar’ (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (p.45)

Diante dos fatos expostos, o trabalho desenvolvido pela professora, desvinculado das práticas dialógicas, de interação e interlocução, acabava por gerar uma situação em sala de aula em que as dúvidas se acumulavam, as questões se confrontavam em vão e debates se estabeleciam e eram sistematicamente ignorados. Esta situação aproxima-se daquilo que Smolka (1985) coloca sobre o modo como a alfabetização vem sendo tratada

nas escolas, quando põe em destaque apenas o domínio de habilidades formais e funcionais, como um fim último da aprendizagem escolar, deixando de lado as funções e razões sociais, políticas e históricas da linguagem escrita:

... é fácil constatar que a escola assume para si a tarefa de ensinar a ler e a escrever, mas que esta mesma escola, com suas exigências e intransigências, paradoxalmente bloqueia a fala e impede o diálogo, realizando, quando realiza, uma alfabetização que emudece e cala. (p.48 e 49)

Como consequência de uma alfabetização que enfoca, exclusivamente, o domínio de um código, o processo de codificação e decodificação, todas as experiências das crianças, vividas no seu cotidiano, fora da escola, eram desconsideradas, e não faziam parte do interior da sala de aula. Ficam esquecidas, lá fora:

O ingresso na escola representa, para a maioria das crianças, uma enorme ruptura. Ruptura que cancela os anos de vida vividos pela criança até então, que ignora sua linguagem e que anula suas experiências. Ruptura que se baseia nas crenças e concepções ingênuas de que a criança chega a escola 'vazia' de conhecimentos, de que ela não sabe falar, de que ela não tem nada de importante a dizer e a relatar. (Smolka, 1985, p.49)

Entretanto, Ro afirmava fazer sua parte, passava as lições, apresentava as letras, trabalhava fonemas, etc. Assim, parecia não se responsabilizar pelo fato de que parte dos alunos não conseguia ler e escrever, e então, não parecia se preocupar em resolver os conflitos estabelecidos em sala. Com isso, os alunos, e por vezes até as famílias, eram culpabilizados pelo próprio fracasso. Se bagunçavam, era porque queriam, se agrediam uns aos outros era porque não recebiam limites em casa, se não aprendiam era porque a família não estimulava, se não se comprometiam com a execução das atividades propostas era porque não queriam aprender. Segundo o discurso da professora, se um aluno sabia ler e escrever era porque prestou atenção nas explicações, porque se

esforçou, porque se dedicou. Se outro, ou outros, não sabiam nem sequer copiar da lousa as letras era porque não se interessavam pela escola, e quanto a isso, ela nada podia fazer.

Depois de ter observado aulas, episódios em relação tanto ao comportamento das crianças como ao da professora, e também ao dito nas respostas dadas ao questionário, algumas considerações podem ser feitas. Ao afirmar, por exemplo, o uso do método fônico e livros didáticos (unicamente), propor atividades de memorização, repetição e fixação de letras, cópias de palavras soltas e frases descontextualizadas; ou ao solicitar que as crianças trabalhassem sempre individualmente, em silêncio, e ao se recusar a intervir e ajudar na realização das atividades, essa professora parece indicar um não conhecimento da linguagem como processo de construção, de interação e de interlocução dos alunos, um processo dialógico, em que as funções sociais da escrita e as necessidades e condições de vida das crianças fora da escola são constitutivas do processo de ensino-aprendizagem da linguagem. Portanto, como diz Smolka (2003):

A alfabetização, na escola, reduz-se a um processo, individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz a 'ilusão da autonomia' ('autônomo' é aquele que 'entende o que a professora diz; aquele que realiza, sozinho, as tarefas; é aquele que 'não precisa perguntar'; é aquele que 'não precisa dos outros...'). (p.50).

Ro, assim como tantos outros professores, sugerem o quanto são complexas as relações que se estabelecem em uma sala de aula, marcadas por posições distintas de saber, poder e querer. Apontam para o fato de que discursos e práticas que circulam fora e dentro da escola não dão conta da complexidade da sala de aula, nas questões, por exemplo, da violência instaurada, das relações e subjetividades construídas entre

professor e alunos e entre eles mesmos. Entre práticas e concepções, sentidos diversos de como se aprende e de como e para quem se ensina, são cotidianamente construídos.

4.2.2 Segunda escola

A segunda sala em que estive, com início no mês de junho, observando e registrando as aulas, possui 21 alunos. A professora chama-se Lu, tem 29 anos, é formada em Pedagogia, pela Unicamp, e leciona há cinco anos. E este é o seu segundo ano de experiência como alfabetizadora. Nas respostas dadas ao questionário, ela define alfabetização como *“... um processo através do qual a criança sistematiza aprendizagens em diferentes campos, principalmente, em relação à leitura e a escrita. Em suma, aprendizagens que dizem respeito ao código e a sua função, a sua validade, legitimidade no contexto social”*. Para concretizar esse processo Lu afirma não utilizar nenhum método específico, alegando que *“o que busco é apresentar às crianças atividades variadas, com diferentes propostas de escrita, fazendo com que eles sintam-se autorizados, e capazes para desenvolver/ responder a tal solicitação. Num balanço, consegui, dessa forma, fazer com que as crianças conquistassem significativos progressos em relação as suas hipóteses de escrita. De qualquer forma, tenho consciência que tenho muito a aprender”*. Quanto ao material didático e estratégias (aula expositiva, trabalho em grupo, dupla, individual, etc.) utilizados, a docente afirma haver uma diversidade, *“dependendo da atividade a ser realizada e seu objetivo”*. Não utiliza nenhum livro didático específico de Língua Portuguesa e alfabetização, apenas um de matemática, em alguns dias da semana, *“por achar que algumas propostas nele abordadas contemplam conteúdos em estudo com atividades significativas”*.

Essa sala possui carteiras dispostas em duplas, enfileiradas uma atrás da outra, de frente a lousa e a mesa da professora. Em cima da lousa as letras, maiúsculas e minúsculas, do alfabeto. O ambiente parecia tranquilo, em comparação com a primeira escola que relatei, apenas um, dos vinte e um (21) alunos, um pouco mais agitado, *“ameaçava”* o silêncio da sala, desafiando a professora, que por inúmeras vezes se

exaltava e chamava sua atenção, ameaçando colocá-lo para fora, caso ele não a obedecesse e realizasse as atividades propostas, sentado em sua cadeira, sem atrapalhar os colegas. A grande maioria realizava todas as atividades, sem reclamar. Acabando uma, entregavam para a professora, que já pedia que eles fizessem a seguinte, sempre atividades xerocadas de livros didáticos ou passadas na lousa. Enquanto eles faziam Lu ia chamando, em sua mesa, alguns alunos para fazerem algumas leituras (oral) para ela, geralmente de alguma frase ou ia apontando palavras a serem lidas.

Contudo, apesar de alegar não utilizar livros didáticos e nem trabalhar com nenhum método específico de alfabetização, a docente propunha atividades que possuíam a mesma estrutura de uma cartilha, sem uma preocupação com o significado e o desenvolvimento lingüístico. Em uma das minhas visitas, por exemplo, era propôs a seguinte atividade:

Escreva 10 palavras com:

NHA

NHO

CA

ÃO

BR, DR, FR, CR

No que diz respeito à construção desta lista de palavras, foi possível observar que o modo como era conduzida a atividade acabava por levar à exclusão da maior parte dos alunos em relação à proposta em execução. Em um primeiro momento pensei que a professora não havia notado que poucos alunos soletravam as palavras enquanto ela as escrevia na lousa para os demais copiarem. Pensei que a professora, pedindo a participação de toda a classe, ignorava o fato de que a grande maioria dos alunos não

apenas se calava diante das constantes solicitações, como não estabeleciam relação alguma entre aquilo que escreviam e ouviam, mas apenas copiavam, e às vezes nem isso faziam. Em um determinado momento, Lu se dirigiu às crianças dizendo que era “só copiar”, legitimando com esta fala a cópia como prática da escrita, dando ao exercício um caráter mecânico, restrito à atividades repetitivas, de treino e memorização.

Logo em seguida, para aqueles que iam terminando a atividade acima, ela entregava uma nova atividade: “Recorte os nomes das figuras e cole-os no lugar certo”. Tal proposta de trabalho provocou nela a necessidade de aproximar-se de mim, justificando:

- *Os professores da Unicamp devem adorar quando vêem atividades como essa né? Eles odeiam. Mas é que de vez em quando não tem jeito.*

Esta fala colocou em destaque a questão das imagens contruídas das instituições que nos envolvem, entrevistada e entrevistadora. Diferentemente da Ro, ela assumiu saber e conhecer o discurso da instituição que a formou, ela me desafiou como observadora também vinda desta instituição e marca distâncias. Para essa professora, é forte a idéia de que a Unicamp forma profissionais para terem uma outra prática pedagógica, com atividades mais significativas e desafiantes. No entanto, entre o que a Unicamp propõe e a realidade há uma distância, visto que a situação em sala de aula acaba exigindo também atividades mecânicas. Para ela, o discurso da academia está fora das reais necessidades e exigências da escola.

Frade (2007) no artigo “Alfabetização na escola de 9 anos” coloca que, como desafio para a formação dos professores é preciso “contemplar nos currículos das Faculdades de Educação e outros, como o Normal Superior, o estudo das metodologias: recuperando o passado da pedagogia da alfabetização e metodologias atualizadas para

que as pessoas saiam dos cursos não só com concepções modificadas, mas também com segurança e procedimentos". (p.95).

Durante as aulas assistidas, eu me perguntava onde estavam as atividades variadas, as diferentes propostas de escrita, os trabalhos em duplas, grupos, que a professora afirmava realizar, quando respondeu o questionário? O que via, ao observar o caderno das crianças, era que as atividades não variavam muito. Sempre folhas mimeografadas, com exercícios de leitura e cópia de palavras, de frases; atividades de recortar e colar, palavras cruzadas, ligar as palavras aos desenhos, pintar e separar as sílabas. Dessa forma, as crianças, sentadas em duplas, realizavam (individualmente) os exercícios no caderno ou em folhas sulfite, e entregavam para que a professora corrigisse e já entregasse a próxima atividade. A professora atendia aos alunos que iam à sua mesa para tirar dúvidas, como também os alunos atendiam de maneira pronta e rápida o que lhes era solicitado, sem reclamações. Tais gestos e ações remetiam a uma relação conquistada, negociada entre eles, aparentemente sem conflitos e impasses.

No entanto, as atividades propostas e realizadas pareciam ainda fazer parte de um compromisso de tarefas, cada um assumindo seu papel na relação. Onde estava a interação social e a relação dialógica, colocadas por Smolka (2003), como imprescindíveis no processo de alfabetização? Não foi possível observar e registrar a realização de atividades que estimulassem a participação coletiva, o diálogo, que enfatizasse o papel do outro no processo de construção do conhecimento. Não havia (pelo menos não houve quando estive presente) a presença de brincadeiras, músicas, jogos, diferentes tipos de texto, extraído de jornais, revistas; assim como histórias, poemas, receitas, bulas de remédio, etc., que certamente possibilitariam a docente desenvolver diferentes atividades, e promover um ambiente de maior interação entre as crianças e entre estas e a própria professora. As atividades ali presentes eram descontextualizadas, distantes da realidade dos alunos fora da escola. De acordo com Smolka (2003):

... a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal. Nesse processo, o papel do 'outro' como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento). (p.61)

Dessa forma, apesar do seu discurso nas respostas dadas ao questionário demonstrarem que ela poderia compreender a alfabetização como algo mais amplo que codificação/ decodificação, por ser uma professora jovem, formada após a consolidação das novas orientações teórico-metodológicas advindas do construtivismo e interacionismo, e até da sua preocupação com o fato de que "ainda tem muito a aprender", sua prática em sala de aula se aproxima ainda de uma visão sobre o processo de aquisição da leitura e escrita específica. Para Lu, a operacionalização dos conceitos que defende em atividades é um desafio.

Portanto, mesmo diferenciando-se da primeira sala de aula, na qual as crianças reagiam de forma diferente, e com recusa mais nítida, às atividades propostas, assumindo posturas mais agressivas, violentas, etc., ambas professoras apresentam aspectos comuns quando comparadas em suas práticas pedagógicas, na sua postura, desde a estrutura física da sala de aula, a disposição das carteiras, até as atividades escolhidas e as funções que a professora e os alunos assumem dentro da sala de aula, as relações sociais estabelecidas, até as concepções de língua e de aprendizagem da leitura e escrita, que se reduzem, essencialmente, a uma técnica, subestimando-se a importância e função social e política, dos usos da linguagem no momento da alfabetização.

Por que ainda permanecem predominantemente presentes práticas pedagógicas consideradas tradicionais, atividades consideradas mecânicas, uma vez que ambas as professoras quiseram apresentar-se, em suas respostas ao questionário, como conhecedoras dos conceitos e propostas difundidos nos últimos vinte anos, à luz das

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LUCIANA ALVES DE SOUZA
Dissertação de Doutorado
Título: A Alfabetização e a Escrita em Sala de Aula
Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena de Moraes
Rio de Janeiro, 2004

orientações construtivistas e interacionistas, como, por exemplo, quando falam em “levar o aluno a construir”, “intervenção”, “mediação”, “função da leitura e escrita”, etc? Frade (2007) citando Teberosky, aponta para o desafio do ponto de vista teórico e prático que é de evitar o acirramento de uma polarização entre uma prática pedagógica mais diretiva e uma outra orientada por “imersão na cultura letrada”. Pelas palavras de Teberosky e Colomber:

... O enfoque construtivista compartilha com a linguagem integral o objetivo de fazer com que as crianças entrem no mundo do texto escrito e da cultura escrita. Ainda que suas propostas sejam diferentes, compartilha com o ensino direto e a necessidade de compreender o funcionamento do sistema. Para o enfoque construtivista, facilitar o processo de compreensão da natureza do sistema – e, portanto, a análise de palavras em fonemas- e facilitar a participação em atividades de escrita são objetivos complementares, não sucessivos, como sustenta o ensino direto, nem tampouco alternativos, como sustenta a linguagem integral, e ambos podem realizar-se conjuntamente na mesma aula”. (In Frade, 2007, p.95)

Parece que o trabalho em sala de aula exige, além do discurso que se apregoa e se assume, um saber que se (re) constrói no cotidiano da sala de aula. Para Mortatti (2000), o trabalho no interior da sala de aula não acompanhou o ritmo e o tom dessas mudanças conceituais devido a:

... dificuldades inerentes à teoria construtivista, uma vez que as pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita não pretendem resultar em um método de alfabetização. Tampouco é coerente, utilizar-se da cartilha, uma vez que a seqüência ordenada de passos de ensino e aprendizagem choca-se com a necessidade de construção do conhecimento pela criança. (p.80)

4.2.3 Terceira escola

Cris, professora da terceira sala que observei, tem vinte e seis (26) anos, cursou Pedagogia (na Unicamp) e é especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Seu tempo de atuação no magistério é de três anos, todos como alfabetizadora.

Para ela alfabetização é *“um processo no qual o sistema da escrita apresenta-se pelo seu significado, com uso social, funcional, preocupado em permitir a formação do aluno como cidadão”*. A professora também afirma não utilizar nenhum método específico de alfabetização e trabalha *“em torno de **projetos**¹⁰, os professores planejam e estruturam diretrizes que nortearão o trabalho na escola, visando sempre a perspectiva do cidadão crítico, contextualizando temáticas e permitindo a continuidade no processo de alfabetização”*, além de usar como material didático jornais, revistas, pesquisas, histórias, memórias, buscando, o tempo todo, a *“participação, afetividade, intervenção, mediação”*.

¹⁰ Grifos meus.

De acordo com Almeida (1999) define-se Pedagogia de Projetos como: “é uma forma de conceber educação que envolve o aluno, o professor, os recursos disponíveis, inclusive as novas tecnologias, e todas as interações que se estabelecem nesse ambiente, denominado ambiente de aprendizagem. Este ambiente é criado para promover a interação entre todos os seus elementos, propiciar o desenvolvimento da autonomia do aluno e a construção de conhecimentos de distintas áreas do saber, por meio da busca de informações significativas para a compreensão, representação e resolução de uma situação-problema. Fundamenta-se nas idéias piagetianas sobre desenvolvimento e aprendizagem, inter-relacionadas com outros pensadores dentre os quais destacamos Dewey, Freire e Vygotsky. Trata-se de uma nova cultura do aprendizado que não se fará por reformas ou novos métodos e conteúdos definidos por especialistas que pretendam impor melhorias ao sistema educacional vigente. É uma mudança radical, que deve tornar a escola capaz de: atender às demandas da sociedade; considerar as expectativas, potencialidades e necessidades dos alunos; criar espaço para que professores e alunos tenham autonomia para desenvolver o processo de aprendizagem de forma cooperativa, com trocas recíprocas, solidariedade e liberdade responsável; desenvolver as capacidades de trabalhar em equipe, tomar decisões, comunicar-se com desenvoltura, formular e resolver problemas relacionados com situações contextuais; desenvolver a habilidade de aprender a aprender, de forma que cada um possa reconstruir o conhecimento, integrando conteúdos e habilidades segundo o seu universo de conceitos, estratégias, crenças e valores; incorporar as novas tecnologias não apenas para expandir o acesso à informação atualizada, mas principalmente para promover uma nova cultura do aprendizado por meio da criação de ambientes que privilegiem a construção do conhecimento e a comunicação. A aprendizagem por projetos ocorre por meio da interação e articulação entre conhecimentos de distintas áreas, conexões estas que se estabelecem a partir dos conhecimentos cotidianos dos alunos, cujas expectativas, desejos e interesses são mobilizados na construção de conhecimentos científicos. Os conhecimentos cotidianos emergem como um todo unitário da própria situação em estudo, portanto sem fragmentação disciplinar, e são direcionados por uma motivação intrínseca. Cabe ao professor provocar a tomada de consciência sobre os conceitos implícitos nos projetos e sua respectiva formalização, mas é preciso empregar o bom-senso para fazer as intervenções no momento apropriado”. Disponível em: <http://www.educacaopublica.ri.gov.br/biblioteca/educacao/educ30.htm>. Acesso: 19/09/07.

Com relação ao uso do livro didático, só se refere a um exemplar de matemática, dizendo utilizá-lo, quando necessário, dependendo da turma.

A professora Cris sempre se mostrou muito solícita, preocupada em me mostrar o material e explicar-me quais seus objetivos e o porquê das atividades propostas. Mais do que as anteriores, parece que ela sentia-se segura em divulgar seu trabalho.

O aspecto físico da sala de aula, não era muito diferente das anteriores. As carteiras também organizadas individualmente (em alguns dias em duplas), uma atrás da outra, em frente à lousa e à mesa da professora. Porém, uma coisa a diferenciava: havia mais cartazes didáticos fixados na parede, além das letras e números em cima da lousa. Eram cartazes coloridos, um que continha um calendário, onde diariamente era riscado, por um aluno-ajudante, o dia da semana e do mês em que estavam; e um que continha o nome da professora e de todas as crianças; além de alguns cartazes com desenhos e recortes feitos pelos alunos.

Observei que a turma tinha um carinho muito especial pela professora e esta sempre extremamente atenciosa, afetuosa e demonstrava ter um cuidado muito especial com cada um dos alunos, procurando atendê-los conforme suas necessidades, características, dificuldades, etc. As propostas eram elaboradas de modo que as crianças pudessem conversar, cantar, falar (independente do que quisessem lhe dizer). Contavam sobre o que fizeram nos finais de semana, se estava tudo bem em casa. O abrir-se para ouvir os alunos aproximou-se do que Smolka (2003) levanta como questões: *“as crianças falam o que podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por que?”* (p.63). Várias vezes, notei que a professora encorajava as crianças a realizarem as atividades, para produzirem seus próprios textos, a arriscarem-se sem medo de errar. Segundo Smolka (1985), dar a palavra às crianças é fundamental, pois:

... implica em acreditar que ela é capaz de elaborar e construir o pensamento e a fala na interação com o outro. Mais do que deixá-la falar, torna-se imprescindível ouvi-la com atenção, valorizando seu modo de dizer e perceber o mundo. Dar a palavra à criança implica em dialogar com ela. (p.50)

Foram muitos momentos em que se instalava um ambiente de interação, onde todos (a professora e os alunos) eram ouvidos e sabiam ouvir, de forma tranqüila e agradável. Não assisti a uma relação de autoritarismo, de gritos ou repreensões. Tudo era sempre conversado, as regrinhas, decididas coletivamente, sempre lembradas e dificilmente alguma criança as “quebrava”, pois todos pareciam compreender os motivos e a necessidade de tais acordos. Diante desse contexto, lembro-me de Leite (2002) que, em pesquisas recentes, indica uma história de sucesso e resultados positivos quando os sujeitos e objetos de conhecimento estabelecem uma mediação afetiva, compreendida em processos de constituições individuais duradouros e importantes para os indivíduos.

Como a professora havia informado no questionário que trabalhava com projetos, quis investigar sobre como se dava esse trabalho no interior da sala de aula, sem a adoção de um método específico de alfabetização. Indaguei sobre como ela desenvolvia seus projetos, mas, segundo ela, a escola tem um projeto de alfabetização, que consiste em alguns momentos durante a semana, onde as crianças, de todas as seis turmas de primeiras séries são separadas em pré-silábicas, silábicas e silábicas-alfabética (classificação proposta pelo construtivismo, especialmente por Ferreiro), e são acompanhadas por diferentes professoras, que fazem um trabalho bem direcionado às dificuldades de cada grupo.

Pude observar também que as propostas de trabalho eram variadas quanto ao gênero textual: informativo, poema, letra de música, desenhos, caça-palavras, receitas; e quanto às condições de produção: individual, em duplas e coletiva, etc.

Em uma das minhas visitas, por exemplo, durante o mês de junho, as crianças trabalhavam para a festa junina da escola, que estava próxima. Alguns recortavam bandeirinhas, outros pintavam outros enfeites, coloriam e escreviam em cartazes. A professora Cris pediu, como lição, que as crianças pesquisassem, em casa, com a ajuda da mãe, da avó, da tia, etc., uma receita de alguma comida típica dessa festa. E que ela própria registrasse em seu caderno os ingredientes e o modo de fazer aquela comida, e levasse para a classe, para compartilhar com os colegas todas as receitas típicas de festa junina. Com esta proposta, ela buscava apresentar uma função da escrita – o registro de um texto que circularia. Ao solicitar uma receita escrita por alguém, que pode depois ser lida e realizada por outras pessoas, o trabalho de escritura ganha uma nova dimensão: troca de conhecimento e experiências, e nesse caso, aprendizagem do modo de fazer comidas típicas das festas juninas, através de um texto escrito.

Nesse mesmo dia, a professora propôs uma atividade que a princípio poderia parecer descontextualizada, valorizando palavras soltas, sem sentido, etc. Estranhei porque raramente presenciei trabalhos deste tipo. Mas, o modo como a docente se relacionou com as crianças, seus gestos, suas palavras, e a forma como interveio no processo de aprendizagem destas, produziu e tornou o exercício significativo. Ela pediu que as crianças escrevessem o nome dos seguintes desenhos: fogueira, chapéu, trança, balão, cachorro-quente, milho, bandeirinhas, bota. A escrita de palavras parecia ter a intenção de colaborar para a aprendizagem do código, aprendizagem esta que também deve ser ensinada, exercitada, provocada. Cris intervinha durante a realização dos exercícios, muitas vezes devolvendo a pergunta à criança, ajudando-a a esclarecer suas dúvidas, nomeando algumas letras, lembrando algumas regrinhas (gramática), “...vai informando sobre o lugar das letras nas palavras e vai esclarecendo sobre o ‘valor’ das letras de acordo com a posição destas nas palavras (dependendo da posição, o valor de R muda, por exemplo)”. (Smolka, 2003, p.43). Nesta perspectiva, a professora procurava

trabalhar a estrutura e a função da escrita, sem perder o caráter comunicativo e interativo, próprio da linguagem:

...Ela usa a escrita para registrar, marcar, e, ao mesmo tempo, interagir com a criança, e nesse processo ela vai, implícita ou explicitamente, ensinando os aspectos mecânicos e estruturais da escrita. (Smolka, 2003, p.43)

Durante todas as aulas assistidas por mim, a professora Cris caminhava pela sala, corrigindo os exercícios, pedindo atenção à caligrafia, às letras legíveis e caprichadas, ajudando as crianças a organizarem os cadernos, sempre muito coloridos, com desenhos, e atividades variadas.

Num outro dia, a professora propôs uma avaliação em que segundo ela tratava-se de uma “Avaliação Coletiva Participativa”, *“objetivando uma avaliação qualitativa do processo de alfabetização os alunos deverão produzir uma redação sobre um tema de seu conhecimento onde será observado o seu nível de aprendizagem”*. Tal avaliação, conforme a professora me relatou, foi proposta pela Secretaria da Educação para todas as 4^{as} séries do Ensino Fundamental. Contudo, a direção dessa escola, optou por realizá-la com todas as crianças, inclusive as de 1^a série, se adequando, obviamente, às suas capacidades e conhecimentos. Para sua turma, então, a professora Cris elaborou uma avaliação em que os alunos deveriam escrever, individualmente em uma folha em branco, a letra de uma música que eles cantavam diariamente: “Marcha soldado”. Importante destacar as condições de produção desta avaliação. A professora escolheu um texto bastante conhecido por eles e também recordou a letra da música, cantando todos juntos. Além disso, destacou algumas palavras – quartel, marcha, acode, nacional, etc- pronunciando-as devagar e claramente. Depois deu como orientação que os alunos escrevessem do modo que se julgassem capazes, mas que não deveriam, neste momento, solicitar ajuda a ela e aos colegas. Ao terminarem a escrita, os alunos

foram até à mesa da professora, que em alguns casos, pediu que lessem o que haviam escrito, podendo rever e alterar se quisessem. Ações como essas deram condições muito próximas do modo como a professora trabalhava no dia-a-dia. Não era uma avaliação descontextualizada das práticas de escrita com aquela turma, ao contrário, havia uma preocupação que os alunos escrevessem um texto já conhecido, além de promover a prática de distanciar-se da própria escrita:

... o distanciamento da própria leitura produz uma outra leitura. Ou seja, a leitura da própria escritura altera, transforma a intenção da criança. Esse processo vai envolvendo uma gradual construção da representação dos interlocutores e a interpretação dos papéis sociais de 'leitor' e 'escritor'. (Smolka, 2003, p.74)

Também era presente o trabalho com histórias. Em uma outra visita ela propôs como atividade a leitura do texto "O Fantasma", de Ziraldo. Primeiro, pediu uma leitura individual, cada criança leu silenciosamente e depois a fez com o colega do lado. Uma terceira leitura foi a coletiva e a última a da professora. Eles discutiram a história, contaram o que lembravam. Com relação a esse trabalho com literatura infantil, Smolka (2003) destaca:

Pedagogicamente, o mais importante, (...) não são tanto os textos como eles se apresentam, mas o que os textos nos revelam, o processo de elaboração destes textos, o espaço de troca de idéias e conhecimentos, as alternativas de participação que surgem numa proposta de trabalho, a variedade de formulações possíveis. (p.89)

Além da leitura e discussão da história, a professora propôs que as crianças respondessem às perguntas referentes ao título da obra, nome do autor, etc., dando a elas a oportunidade não só de escrever, mas de conhecer que uma história tem título, tem autoria. Depois, ela pediu que as crianças procurassem no texto as seguintes palavras:

buracos, olhos, susto, fantasma e escuro; trabalhando assim a questão da convencionalidade da linguagem escrita.

Pelo que foi observado e registrado sobre as aulas assistidas nessa turma, pode-se dizer que a professora se preocupa em desenvolver um trabalho diferenciado. O tempo todo, observei a professora Cris atenta às réplicas, aos indícios que as crianças davam, procurando desenvolver um trabalho diferenciado, atendendo às necessidades da turma, além de construir um ambiente repleto de interação, de diálogo, mediado pelo respeito, afeto e cumplicidade entre as crianças e a professora. Cris parece tomar para si os desafios e exigências da alfabetização, além das metodologias de ensino, das discussões dos métodos específicos de ensino da cultura escrita. Parece que esta professora apresenta um discurso (nas respostas dadas ao questionário) que se adequa à postura em sala de aula, diante da pesquisadora. Ela parece ter encontrado formas para ensinar e trabalhar os saberes da cultura escrita, inclusive o do código, ao mesmo tempo que parece ter encontrado formas de dar sentido e valores para esses saberes.

Parece haver uma resignificação das práticas tradicionais, centrando-se na importância de propiciar uma aprendizagem significativa para o aluno. Para ela, a aula parece ser um acontecimento relacional, marcado pela subjetividade; onde há circulação de sentidos e a promoção do confronto/conflito entre sujeitos que ocupam lugares sociais distintos (Fontana, 2001).

**CONSIDERAÇÕES FINAIS:
CONCEPÇÃO E PRÁTICAS DOS
ALFABETIZADORES**

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Considerando todas as discussões e mudanças relativas à alfabetização e, especialmente, a tentativa de instauração de uma nova concepção de ensino e de aprendizagem da leitura e escrita no país, desde a década de 1980, quisemos compreender como isso vem se processando, especificamente, nas escolas municipais de Vinhedo (SP), ou seja, como os professores estão alfabetizando seus alunos nessas instituições. Houve transformações nos discursos e nas práticas dos alfabetizadores? Quais, como, quanto? Como essas novas orientações teórico-metodológicas ganham espaço e configurações no interior da sala de aula?

Foi possível conhecer aspectos relacionados tanto ao discurso quanto as práticas dos alfabetizadores de Vinhedo (SP), diante desse contexto de instauração e divulgação de um nova concepção de ensino. Sendo que na primeira fase, foram lidas e analisadas as respostas, ao questionário, de trinta professores (de um total de trinta e cinco); e posteriormente na segunda, observadas e registradas as práticas pedagógicas de três professoras. Durante todo o estudo a intenção era identificar algumas rupturas e/ou permanências, tanto nas concepções, como nas práticas dos professores.

Os dados obtidos a partir dos questionários nos permitem construir algumas imagens desses alfabetizadores e compreender como eles estão alfabetizando os seus alunos.

Algumas questões dão uma idéia mais objetiva desses profissionais, como por exemplo, as que indicam que 70% deles estão no auge da profissão, têm entre 25 e 40 anos. 80% são formados em nível superior, sendo que desse total, dezesseis são

formados em Pedagogia. Ou então, as que identificam no tempo de atuação no magistério, que a maioria dos professores divide-se entre aqueles que têm entre um e cinco anos de experiência (34% dos professores) e os que têm entre 11 e 20 anos (33%). Também aquelas que quantificam que 64% dos entrevistados têm entre um e cinco anos de atuação na alfabetização, sendo, portanto, iniciantes no trabalho com crianças em fase de alfabetização. Esses dados permitiram que fosse feito um primeiro mapeamento das principais características dos docentes que atuam na alfabetização na cidade de Vinhedo.

Outras perguntas do questionário buscavam compreender como esses profissionais, em suas falas, revelam determinadas marcas do que vêm incorporando (ou não) das recentes discussões sobre alfabetização e letramento. As respostas sugerem além das informações que carregam, também o modo como os professores desejam ser vistos nesta pesquisa.

Como um movimento que rompe com um discurso pedagógico produzido até os anos 80, os professores não produzem em suas falas a imagem, em que ele pode ser reconhecido como um professor tradicional, desatualizado. Os professores mostraram-se, em seus depoimentos, como aqueles que se distanciam de uma concepção tardia de alfabetização e de ensino, ao trazerem uma visão de alfabetização não reduzida ao ensino do código, não reduzida exclusivamente ao processo de aprender a ler e a escrever, mas ao contrário, a compreendem de maneira mais ampla, incluindo suas funções sociais, incorporando a expressão Letramento e suas implicações na imersão da criança aos usos e funções da linguagem em seus variados suportes de textos, a necessidade do domínio do código, etc. Aparece, com ênfase também, no discurso dos entrevistados, conceitos e concepções que ganharam espaço no país a partir dos anos 80, quando eles falam dos métodos de alfabetização, ainda que as respostas, às vezes, sejam contraditórias no interior do próprio texto, ou em relação ao referencial teórico que os professores dizem assumir. Em suas respostas, mais de uma vez, foi possível

identificar essa vontade de mostrarem-se como conhecedores do discurso atual sobre alfabetização. Suas falas foram construídas a partir de várias expressões que remetem aos referenciais construtivista e sócio-interacionista, como também causaram a impressão de que foram parafraseadas de um texto escrito sobre a temática.

Os professores mostraram-se também como aqueles que se distanciam (rompem) de uma concepção tardia de alfabetização e de ensino quando dizem usar outros e variados suportes de textos (livros de literatura, jornais, revistas) e diversas linguagens (música, jogos, vídeos) no processo de alfabetização das crianças, demonstrando que a maioria está diversificando as formas de interação em sala de aula. E também quando mostra-se, a grande maioria, como aquele que está optando por diferentes materiais. Nenhum professor utiliza o livro didático isoladamente e de forma seqüencial, sempre quando é feita a referência ele está articulado, na sala de aula, a outros textos e linguagens.

Dessa forma, a partir dos resultados obtidos na primeira etapa da pesquisa, nos questionários, podemos observar que o discurso dos professores alfabetizadores sobre sua concepção de alfabetização, da aprendizagem da língua escrita, assim como sobre a organização da interação em sala de aula e da escolha de materiais, estratégias e recursos didáticos, pode indicar uma certa mudança e até uma ruptura com a visão tradicional de alfabetização. A adoção de certas expressões, idéias, princípios encontrada nas respostas dos professores são marcas de apropriação das recentes discussões sobre alfabetização e letramento; e dos novos referenciais teórico-metodológicos, principalmente o construtivista, com ênfase nas teorias de Ferreiro e Teberosky. Não foi possível localizar de forma explícita e mais direta uma referência ao sócio interacionismo, tal como o entende Smolka

As contradições entre correntes teórico-metodológicas, a ausência de temas polêmicos, a adesão a certas visões e a repetição de algumas expressões e idéias, são

marcas também dos modos de apropriação desse profissional, o professor, que no interior e no embate dos mecanismos de controle das interações:

Há assuntos proibidos; há assuntos que são comentários; há assuntos que demandam conhecimentos (especializações obtidas); é dos sujeitos que se espera um discurso racional; uma coerência com seus próprios discursos anteriores; é deles que se cobra o pertencimento à ideologia; espera-se dos sujeitos uma contribuição relevante e verdadeira, expressa de acordo com as formas usuais de fazê-lo segundo seu pertencimento a determinado grupo de 'especialistas'. (Geraldí, 1991, p.66).

As permanências, de forma estática e descontextualizada, no entanto, estão pouco presentes nas respostas ao questionário. Mesmo a minoria de professores que assumiram uma concepção mais restrita ao código e a adoção de um único método específico (como o fônico), parece ressignificar esse tradicional, agregando a ele outras expressões ligadas a outros referenciais. O tradicional e o progressista, o velho e o novo, se misturam em uma outra configuração. Mortatti (2000), na apresentação da discussão dos métodos, na história da alfabetização, constata a luta de cada inovação metodológica (considerada moderna) para superar a conservadora (tradicional), expressa em concepções e normatizações presentes nos documentos oficiais.

No caso desta pesquisa, os professores demonstraram conhecer esse debate instalado entre o novo e o velho, e buscaram mostrar-se, em seus depoimentos, ora como identificados inteiramente ao "novo", ora como um "velho" modernizado, cruzado por muitas vozes, por muitas tensões.

Em relação ao que pôde ser observado, a partir de um contato direto com as três sala de aula de alfabetização, pode-se dizer que nos deparamos com a complexidade dos problemas de diferentes naturezas que interferem na sala de aula, os diferentes modos escolares de ensinar a língua escrita e suas inúmeras dimensões, e distintas apropriações

em relação às normatizações e orientações sobre métodos específicos de alfabetização, sobre a organização espacial, o uso do material didático, etc. Assim, parece haver uma certa apropriação das novas orientações, mas isso está muito restrito a um discurso, e mesmo este, ainda é confuso, cruzado por muitas vozes, muitas idéias. No que se refere às concretizações, ao que é colocado em prática no processo de alfabetização, há mais limitações.

A professora Cris parece ser a que mais se mostra como aquela que procura romper com as práticas tradicionais, e desvincular-se dos “antigos” métodos de ensino; mais condizente e próxima das orientações construtivista e sócio-interacionista, que por sua vez, se misturam, se confundem e se mesclam na realização da prática pedagógica dessa professora. Foi possível encontrar uma ruptura com a concepção tradicional quando se observa um ambiente em sala de aula onde se estimula a interação, o diálogo, o trabalho coletivo, a escrita espontânea; quando se observa a presença de atividades com gêneros textuais diversos (a história “O fantasma”, a receita da festa junina, a música “Marcha Soldado”); quando identificamos as intervenções da professora no processo de construção do conhecimento e a relação estabelecida com os alunos, etc. Em outras palavras, se distancia do tradicional quando consegue consolidar uma prática diferente, utilizando diferentes materiais, diferentes estratégias (atividades em duplas, grupos), obtendo como resultado um trabalho mais coletivo e com mais sentido para as crianças.

Foi presenciada também a proposição de dinâmicas que mostram a preocupação e intenção desta professora em trabalhar com atividades diversas, que possibilitem a participação de todos, a oportunidade das crianças ocuparem e experienciarem diferentes papéis sociais (como o de leitora e escritora); além da possibilidade de, a partir das relações e da comunicação com as outras crianças e com a professora, e da influência dos vários outros discursos sociais, elaborarem seu próprio conhecimento, fundamentais

para a consolidação de uma alfabetização como processo (inter) discursivo, defendido por Smolka (2003).

No que se concretiza na prática das outras duas (Ro e Lu), todavia, parece haver traços ligados a uma postura tradicional, como foi dito anteriormente. A primeira (Ro) mostrou-se como uma professora ainda muito vinculada e presa a uma postura e um trabalho bastante tradicional, utilizando métodos de alfabetização (fônico) e atividades típicas de cartilhas. A segunda (Lu), por sua vez, também apresentou uma prática pedagógica apoiada na concepção tradicional, mas permeada por marcas do discurso oficial, quando, por exemplo, disse que não utiliza nenhum método específico, e inclusive quando destacou que seu trabalho precisa de algumas mudanças.

Esse descompasso entre um discurso permeado por imagens daquilo que é reconhecido e legitimado como científico e atual e as práticas escolares contraditoriamente construídas, tem sido explicado parcialmente por condições externas e internas à escola. Para alguns, as práticas pedagógicas não acompanham as normatizações e orientações oficiais ou acadêmicas porque falta reconhecimento da profissão docente, melhor remuneração, faltam maiores investimentos públicos às escolas, melhor capacitação e qualificação docente, ou ainda, falta uma colaboração mais efetiva das famílias dos educandos, etc. Os modos de ensinar e de perceber a alfabetização são operacionalizados com atividades mecânicas, repetitivas, com ênfase no código, a adoção mais ou menos explícita da cartilha e livros didáticos. Nesta situação, elas constroem uma imagem de professoras que ainda são orientadas do ponto de vista da didática da alfabetização que foge do ideário construído a partir dos anos 80, sobretudo o construtivismo.

Dessa forma, voltando às perguntas iniciais, como os professores estão alfabetizando seus alunos, na primeira série do ensino fundamental, na cidade de Vinhedo, pode-se dizer que, depois de vinte anos em torno da implantação dos novos

referenciais teóricos para a alfabetização no Brasil, os professores alfabetizam num contexto de conflito e tensão, onde estão presentes muitas vozes e discursos, práticas que se aproximam e se afastam, constantemente, com relação ao conceito de alfabetização, de ensino e aprendizagem, da utilização ou não de cartilhas e métodos específicos, dos melhores materiais didáticos, das mais eficazes estratégias e recursos didáticos, etc.

Há ainda um impasse e “conflito”, tanto nas respostas ao questionário quanto nas observações em sala de aula, entre uma postura que demonstra inovação, uma ruptura com as práticas pedagógicas tradicionais e uma postura ainda enraizada a elas. Como afirmou a professora Ro, na cartilha e nos livros didáticos já está “*tudo pronto e explicadinho para o professor ensinar*”, além do que, oferecem ao professor o método a ser utilizado, os passos a serem seguidos ordenadamente e as atividades a serem desenvolvidas. Desgarrar-se disso e destituir-se do uso de métodos preconcebidos não é uma atitude simples e fácil. Exige uma ruptura, uma mudança de conceitos, concepções e de orientação teórica e a construção de um outro saber. E, como se sabe, mudança provoca insegurança, traz medo e o incerto. Para Frade (2007):

Discutir métodos, portanto, supõe recolocá-los no seu devido lugar. Se antes este termo designava o modo de ensinar alguns conteúdos específicos e próprios de uma inicial da aprendizagem, seja por um livro, por princípios de uma prática particular de um professor, hoje o termo é abarcado pelo que podemos chamar de uma didática da alfabetização, mas de tomar decisões relativas a diversas ordens de fatores relacionados ao como fazer. Implica decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula, e de um ambiente de letramento, à pesquisa sobre práticas culturais de escrita na família e na comunidade, à definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais, de procedimentos de ensino, de formas de avaliar, sempre num contexto de política mais ampla de organização do ensino. (p.89)

Ser professor hoje, e talvez há muito tempo na História da Educação, constitui-se em muitas facetas. É possível perceber o quão complexa, contraditória e ambígua é a tarefa de ser professor, e também, o quanto é grande a diversidade de alunos que temos diante de nós, a cada ano, em cada escola. E assim, como é difícil saber como ensinar, como alfabetizar, que metodologias escolher, como se relacionar com as crianças, tão diferentes e tão únicas. Todavia, cada professor se constitui na prática, na relação com os alunos, que, assim como disse Fontana (2001), se afetam, se reconfiguram, se humanizam, se “perdem” e se “encontram” reciprocamente. Com cada indivíduo vivem-se diferentes papéis e lugares sociais e há uma mudança constante e contínua. E por isso também, a escola está constantemente em construção, porque precisa se adequar a esse complexo cenário de relações interpessoais, de cotidianos, de vivências e experiências singulares.



100

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASLAVSKY, B. **Escola e Alfabetização: uma perspectiva didática**. Trad. Vera Maria Magazão Ribeiro, São Paulo: Editora da UNESP, 1993.

BREGUNCI, M.G.C. **Organizando as classes de Alfabetização: Processos e Métodos**. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/ale;tetx4.htm>. Acesso em: 16/07/2007.

CAPOVILLA, F. **Modelo é eficaz para fortalecer o raciocínio**. Folha de São Paulo, 6 de mar. 2006. Cad. C, p.8.

CERTEAU, M. **A Cultura no Plural**. São Paulo: Papyrus, 2001.

Ciclo Básico em Jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 1988.

COLL, C. Piaget, o construtivismo e a educação escolar: onde está o fio condutor? In: **Substratum: Temas Fundamentais em Psicologia e Educação**. v.1. n.1 (Cem Anos com Piaget). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.145-164.

EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. Escola e classes dependentes: Uma história do cotidiano. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p.49-68.

_____. A escola: Relato de um processo inacabado de construção. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p.55-75.

FRADE, I.C.A.S. Alfabetização na escola de 9 anos. IN: SILVA, et.al (org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FERREIRA, N.S.A (org.). **Livros, catálogos, revistas e sites para o universo escolar**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2006.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. e PALÁCIO, M.G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre, 1987.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzáles (et.al), 24 ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.) **Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina**. Trad. M.L.M. Abaurre. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FONTANA, R.A.C. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. **Presença Pedagógica**, v.7, nº39, Belo Horizonte: Ed. Dimensão, maio/junho 2001.

GERALDI, J.W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1996.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOIS, A. **MEC discute a volta do “vovô viu a uva”**. Folha de São Paulo, 11 fev.2006. Cad.C, p.8.

Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos – Relatório Final. Comissão de Educação e Cultura – Câmara dos Deputados, Brasília set/2003.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 8 julho. 2006.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 2.ed. São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.

LEITE, S.A da S. (org.); MOLINA, A. da S., et al. Notas sobre o processo de alfabetização e letramento. IN: **Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. 3.ed. Campinas: Komedi, 2005.

LEITE, S.A. e TASSONI, E.C.M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R.G e SADALLA, A.M.F de A. (orgs). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa dos psicólogos, 2002.

MORTATTI, M.R.L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. Cadernos CEDES, vol. 20, no. 52. Campinas, nov. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=scri_arttex&pid.htm. Acesso em: 16/05/2007.

NÓVOA, Antonio. **O professor pesquisador e reflexivo**. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm Acesso em 15/06/2007.

OLIVEIRA, J.B.A. **Alfabetização de volta ao futuro**. Folha de São Paulo, 18 fev.2006. Cad C, p.9

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, Brasília, MEC, 1998.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

Reverendo a proposta de alfabetização. São Paulo, SP, Secretaria da Educação. Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas, 1985.

RIBEIRO, D. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96).**

Brasília: Centro Geográfico, 1997.

SILVEIRA, R.M.H (org.). **Professoras que as histórias nos contam.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SMOLKA, A. L. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 11 ed – São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

_____. A linguagem como gesto, como jogo, como palavra: uma forma de ação no mundo. In: **Leitura, Teoria e Prática: ALB. nº5.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** 2 ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Alfabetização no Brasil - o Estado do conhecimento,** Brasília, INEP/MEC, 1989.

SOARES, M. e MACIEL, F. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento.** Brasília, Comped/Inep, 2002.

SOARES, M. **Letramento: um tema de três gêneros.** 2 ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 1988.

VYGOTSKY. **A Formação social da mente.** , São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEIZ, T. **Não há método milagroso.** Folha de São Paulo, 18 fev. 2006, Caderno C, p.10.

ANEXO I
TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS
DADAS AO QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO:

Professor (a), peço que as respostas sejam sinceras e, se possível, bem desenvolvidas. E que você se sinta a vontade para expressar suas idéias e opiniões. Caso precisem de mais espaço para as respostas, utilizem o verso das folhas.

DADOS IDENTIFICADORES:

1) NOME

2) IDADE

3) TELEFONE

4) FORMAÇÃO ACADÊMICA

5) TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO

6) TEMPO DE ATUAÇÃO COMO ALFABETIZADORA

7) NOME DA ESCOLA EM QUE TRABALHA COMO PROFESSORA ALFABETIZADORA:

QUESTÕES:

8) O QUE É ALFABETIZAÇÃO PARA VOCÊ?

9) VOCÊ UTILIZA ALGUM MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO?

- SE SIM, QUAL, COMO E POR QUÊ?

- SE NÃO, COMO VOCÊ ALFABETIZA, POR QUÊ?

10) QUE MATERIAIS DIDÁTICOS E ESTRATÉGIAS (AULA EXPOSITIVA, TRABALHO EM GRUPO, DUPLA, INDIVIDUAL ETC) VOCÊ UTILIZA NA SALA DE AULA?

A) COMO UTILIZA?

B) COM QUE FREQUÊNCIA (OCASIONALMENTE, DIARIAMENTE, SEMANALMENTE ETC)?

C) E POR QUÊ?

11) UTILIZA ALGUM LIVRO DIDÁTICO? SE SIM:

A) QUAL (IS)?

B) COM QUE FREQUÊNCIA (DIARIAMENTE, ALGUNS DIAS DA SEMANA, OCASIONALMENTE)?

C) POR QUÊ?

Muito obrigada pela colaboração!

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DADAS AO QUESTIONÁRIO

O que é alfabetização para você?

S.V (prof.1): *"É proporcionar ao aluno variadas situações para que o mesmo se aproprie da leitura e escrita como indivíduo que pensa, constrói e usufrui do conhecimento".*

C.O (prof.2): *"alfabetização é um conceito complexo que engloba habilidades técnicas e práticas sociais associadas a leitura e escrita, acredito que o termo Letramento venha mais de encontro com a minha concepção de professora alfabetizadora".*

R.S.(prof.3): *"alfabetização para mim é proporcionar condições à criança para que possa compreender, identificar e relacionar o mundo letrado com sua vida. É ampliar vocabulário e conhecimentos do mundo que vive".*

N.B (prof. 4): *"Alfabetização para mim é mais do que saber decodificar símbolos, mais do que saber ler e escrever. É dar ao indivíduo condições de se apropriar completamente da língua e linguagem para que seja capaz de desempenhar um conjunto de ações associadas ao uso prático e adequado a vida moderna, estando assim munido de maior poder para efetuar e acolher oportunidades que possam qualificar a sua existência, porque é mais informado e mais consciente de si e da realidade".*

S.R (prof.5): *"Ler, escrever, compreender. Possibilidade de inserir uma pessoa na sociedade com participação consciente".*

R. (prof. 6): *"Para mim alfabetizar é libertação das amarras da ignorância , não podendo se resumir, portanto, em mera decifrar de códigos e não se conclui ao final da 1ª série. Passamos a vida toda sendo alfabetizados".*

D.C (prof.7): *"É colocar a criança, ou seja, introduzi-la a um mundo letrado, cheio de regras ortográficas e gramaticais a qual mesmo sem entender, 'tem que aprender', pois nossa sociedade exige isso. A escrita e a leitura hoje são fundamentais".*

G.F (prof.8): *"Além de ser um processo de aquisição de habilidades requeridas para a leitura e escrita, hoje deve ser entendida de uma forma abrangente do ato de 'ler o mundo' – o que todos fazem antes mesmo de lerem as palavras; significa, segundo Paulo Freire "o ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão histórica, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras".*

S.S (prof.9): *"É a competência de leitura e escrita. foi o que eu aprendi há 30 anos. Entretanto hoje, depois de muito estudo e capacitações, alfabetizar é oferecer aos alunos um ambiente rico em desafios, socializações, diversões, pesquisas, ligadas à escrita e leitura".*

M.P (prof.10): *"É apresentar o universo letrado para o aluno. Abrir varias portas do conhecimento".*

L.V (prof.11): *"A alfabetização é um processo de aquisição de leitura e escrita, muito mais amplo do que a simples decodificação de símbolos. Envolve habilidades de interpretar, criar, recriar sentidos. A alfabetização é um processo cuja função social está na leitura e interpretação do mundo".*

M.S (prof.12): *"Levar o aluno a construir seu sistema interpretativo, pensar, raciocinar e inventar buscando compreender esse objeto social complexo que é a escrita".*

S.F (prof.13): *"Alfabetização é trabalhar o conhecimento da criança ou adulto, já adquirido, em casa, na sua família, anos anteriores (Ed. Infantil) e no mundo e ir completando essa aprendizagem. Alfabetização é contínua ao longo da escolaridade em parceria com o Letramento".*

A.M (prof.14): *"Alfabetizar significa muito mais que ensinar a traçar letras ou decodificar palavras é proporcionar através de atividades diversificadas, brincadeiras, jogos, momentos em que a criança possa se apropriar do sistema de escrita da língua portuguesa, ao mesmo tempo que vai conhecendo a linguagem escrita presente na sociedade".*

S.H (prof.15): *"Alfabetização é o ato que o professor exerce quando cria condições para que seu aluno possa aprender, exercitando suas atividades mentais e intelectuais. É durante esse processo que a criança adquire a prática da leitura, reconhece as funções sociais da escrita e muitos outros conteúdos".*

J.F (prof.16): *"É colocar a criança em contato com todo tipo de leitura e portadores textuais para que ela seja incentivada a buscar no mundo que ela conviva os materiais necessários para que se alfabetize. E como professora ser uma auxiliar neste processo de aquisição da escrita e da leitura".*

C.S (prof.17): *"É um processo pelo qual a criança passa para aquisição da leitura e da escrita".*

M.F (prof.18): *"É fazer com que o aluno seja capaz de fazer uma leitura de mundo, por meio das "letras", ou seja, que a leitura e a escrita venha de encontro as suas necessidades. Que ao final do processo, não saiba decifrar códigos, mas sim, compreender o sentido verdadeiro do "conjunto" das letras! "*

D.O (prof.19): "Leitura, escrita e interpretação de diversos tipos de textos".

P (prof.20): "É um processo no qual o sistema da escrita apresenta-se pelo seu significado, com uso social, funcional, preocupado em permitir a formação do aluno como cidadão".

R.B (prof.21): "É o processo que a pessoa passa desde os primeiros contatos com a língua escrita até o domínio da mesma".

J (prof.22): "É o processo de ensino-aprendizado de leitura e escrita com significado dos códigos existentes".

S.B (prof.23): "É um processo pelo qual a criança passa a tomar consciência da existência de um sistema de escrita, o qual é funcional. Em fase da aquisição da linguagem, o aluno passa a codificar a sua língua, pela leitura e pela escrita, e a entendê-la de forma concreta".

S.V (prof.24): "É um processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita de maneira em que o indivíduo possa compreender e se comunicar usando o código alfabético, bem como relacioná-lo/ utilizá-lo em sua vida em sociedade".

A.F (prof.25): "Entendo que a alfabetização é um processo através do qual a criança sistematiza aprendizagens em diferentes campos, principalmente, em relação a leitura e a escrita. Em suma, aprendizagens que dizem respeito ao código e a sua função, a sua validade, legitimidade no contexto social".

C.N (prof.26): "É muito mais do que aprender a ler...para mim é aprender a interpretar".

A.B (prof.27): "É um processo onde o indivíduo tendo aprendido o código alfabético torna-se capaz de utilizar a leitura e a escrita com autonomia nas atividades do dia-a-dia, tais como: pegar uma condução, buscar informações em jornais, revistas ou folhetos, etc".

M.S (prof.28): "Alfabetização antes de tudo é apropriar-se da leitura do mundo. No enfoque funcional, alfabetização é construir o sistema de escrita, através do conceito da palavra e de seu significado social".

S.P (prof.29): "Alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Para aprender a ler e escrever, o aluno precisa participar de situações que permitam-lhe refletir e, através de desafios ele possa transformar informações em conhecimento".

G.H (prof.30): *"É mais do que reconhecer letras e fonemas. É tornar o aluno capaz de compreender e fazer parte do mundo, ou seja, do contexto em que vive, desenvolvendo suas habilidades, descobrindo e desenvolvendo novas competências e oportunidades".*

Você utiliza algum método de alfabetização? Se sim, qual, como e por quê? Se não, como alfabetiza, por quê?

S.V (prof.1): *"Sim. Já trabalhei em Amparo- SP com o Proepr e gostei muito dos cantinhos e da mentalidade de transversalidade. Assim que ingressei em Vinhedo, participei de Oficinas de Letramento que tem por princípio trabalhar sobre o que o aluno já sabe como cantigas de roda, parlendas, vários tipos de textos, enfim, elaborando situações em que o aluno participe da sua aprendizagem; não seja apenas um expectador."*

C.O (prof.2): *"Trabalho com uma educação construtivista baseada numa teoria que encara o aprendizado como um processo de construção que se origina no interior do indivíduo e que é construído pela modificação de idéias correlacionadas, tendo como alvo a autonomia de cada aluno, assim cada aluno é capaz de, estabelecendo hipóteses, construir seu próprio pensamento."*

R.S (prof.3): *"Acredito no processo de construção, mas ainda há resquícios de algumas posturas tradicionais. Embora tenha feito cursos a respeito não me considero apenas 'construtivista'. Procuro ajudar a criança a pensar sobre o que aprende relacionando com suas experiências cotidianas".*

N.B (prof.4): *"Sim, o construtivismo, porque na minha opinião o aluno é o sujeito de sua aprendizagem".*

S.R (prof.5): *"Não utilizo um método em especial mas me apoio na teoria Construtivista onde a própria criança é o referencial da sua aprendizagem/ conhecimento".*

R. (prof.6): *"Sim, método fônico. Porque apesar de considerar que alfabetização não se resume em decifrar códigos, este é o primeiro passo para o domínio da leitura e da escrita. na escrita alfabética, as letras correspondem a fonemas emitidos pela fala, por isso considero o método fônico eficaz, pois explicitamos para as crianças esta associação".*

D.C (prof.7): *"Não utilizo método único, porque acredito que cada aluno tem um ritmo de aprendizagem diferente. Pode ser que os recursos que utilizo de um método, como por exemplo o 'construtivismo', não supra a necessidade plena de outro grupo de alunos, então apelo para o 'tradicional método fônico', para fazer a criança assimilar os sons da fala à escrita, mas com jogos,*

pequenos textos de memória, brincadeiras cantadas, onde está todo momento interagindo e aprendendo com erros”.

G.F (prof.8): “Atualmente recebemos crianças com diferentes níveis de conhecimento, interesse, perspectivas, por isso não tenho um único método, preparo as aulas com diferentes enfoques, ora com jogos (em duplas, grupos, individual), ora com reescritas de textos, parlendas, etc. que já conhecem, ora utilizo sistematização silábica (tradicional), ora atividades fonéticas”.

S.S (prof.9): “Eu não utilizo método nenhum. Eu proporciono aos meus alunos situações favoráveis para a aquisição e construção do seu saber. Eu não sou construtivista. Se há necessidade eu interfiro”.

M.P (prof.10): “Não enfoco nenhum método específico, utilizo vários instrumentos para alfabetizar e principalmente faço intervenções pertinentes levando o aluno a pensar/ problematizar sua hipótese de leitura e escrita”.

L.V (prof.11): “Sim, o Método Fônico (que não é silabação). O método fônico parte do som de cada letra para a formação da sílaba e da palavra, sem que a produção da frase e do texto deixe de ser referência como forma de escrita, cujo papel social prevalece. É um método diferente do global (perspectiva piagetiana) que parte do texto para a letra. O método fônico parte da letra para o texto, mas oferece diferentes formas de produção de texto. Escolhi o método fônico porque este atende às minhas expectativas, me dá segurança em relação a organização dos conteúdos e me dá uma base teórica que fortalece minha prática. Sou adepta da concepção Vygotskyana e penso que cabe ao professor (ou mediador) ensinar e orientar a aprendizagem e criar situações de ensino (não espontâneas) para que o aluno avance em seu processo de desenvolvimento”.

M.S (prof.12): “Sim, o método fônico, através dos sons fáceis, como F, J, L, M, porque através do som, a criança assimila com maior facilidade”.

S.F (prof.13): “Não, aplico a teoria do construtivismo, mesclando com os pontos positivos de diversos métodos”.

A.M (prof.14): “Não, utilizo diversos textos, brincadeiras cantadas, projetos. E sempre acredito que o aluno pode aprender isso muitas vezes faz com que juntos aluno e professor cheguem a um resultado positivo”.

S.H (prof.15): “O meu método é uma mistura do tradicional com as idéias e práticas trazidas pelas teorias construtivistas. Considero fundamental que o professor acredite e confie no trabalho que desenvolve, mas também que procure um processo permanente de desenvolvimento profissional

através de atualizações, discussões e trocas de experiências para que possa motivar e dinamizar sua prática pedagógica”.

J.F (prof.16): “Não existe um método de alfabetização e sim concepções. Portanto é necessário verificar cada classe e cada criança por, cada uma aprende de maneira diferente e as vezes é necessário a utilização de várias concepções para se atingir o objetivo”.

C.S (prof.17): “Método fonético aliado ao construtivismo porque já tive experiência positiva a esse respeito”.

M.F (prof.18): “Sim, o método construtivista, pois acredito que a verdadeira aprendizagem se dá pela construção do conhecimento”.

D.O (prof.19): “Não utilizo um método específico, mas atividades que levem os alunos à reflexão”.

P (prof. 20): “Em torno de projetos, os professores planejam e estruturam diretrizes que nortearão o trabalho na escola, visando sempre a perspectiva do cidadão crítico, contextualizando temáticas e permitindo a continuidade no processo de alfabetização”.

R.B (prof. 21): “Não utilizo um único método. Tenho selecionado propostas e atividades durante todos estes anos em sala de aula e aplico/ realizo as que considero melhores com relação aos resultados e interesse dos alunos”.

J (prof.22): “Para se alfabetizar, a escola propõe o construtivismo onde colocamos para os alunos o sistema de escrita e os alunos com intervenções do professor constrói a sua escrita”.

S.B (prof. 23): “Sim, os alunos são agrupados ou divididos em duplas de acordo com a sua ‘fase’ de aprendizado e, a partir daí, são elaboradas atividades que os façam refletir, pensar sobre o conhecimento que lhes é transmitido”.

S.V (prof. 24): “Não, minha prática alfabetizadora está embasada em desenvolver os conhecimentos prévios dos alunos utilizando também as diversas propostas dos curso de formação Letra e Vida, pois a aprendizagem dos alunos comprova-se em minha prática durante estes três anos em que trabalho como professora alfabetizadora”.

A.F (prof. 25): “Não utilizo nenhum método em específico. O que busco é apresentar às crianças atividades variadas, com diferentes propostas de escrita, fazendo com que eles sintam-se autorizados e capazes para desenvolver/ responder a tal solicitação. Num balanço, consegui dessa

forma, fazer com que as crianças conquistassem significativos progressos em relação às duas hipóteses de escrita. de qualquer forma, tenho consciência que tenho muito a aprender”.

C.N (prof. 26): “Método não sei... propostas sim. Acredito na concepção sócio-interacionista, pois conhecimento só se constrói em grupo, é o outro que me aponta o que eu não sei... para aprender é preciso deflagrar a zona proximal do conhecimento. Vera Manzanares, do Geempa, até criou os grupo áulicos”.

A.B (prof. 27): “Não, porém procuro saber os conhecimentos prévios dos alunos e assim trabalhar de forma a proporcionar uma aprendizagem significativa. Utilizo as propostas do Curso de Formação de Professor ‘Letra e Vida”.

M.S (prof. 28): “Sócio-interacionista, com atividades e intervenções pedagógicas adequadas às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos”.

S.P (prof. 29): “A rede municipal de Vinhedo trabalha dentro da linha Humanista, porque ela busca desenvolver nos alunos a solidariedade, consciência de sua cidadania, criatividade, equilíbrio, criticidade e ética. Dentro dessa linha, nós educadoras procuramos desenvolver projetos que contemplem os objetivos propostos”.

G.H (prof. 30): “Utilizo o método construtivista, pois acredito que a aprendizagem se dá pela participação efetiva do aluno”.

Que materiais didáticos e estratégias (aula expositiva, trabalho em grupo, dupla, individual, etc) você utiliza na sala de aula?

S.V (prof.1): “As aulas são expositivas porém, com trabalho em duplas (produtivas), material dourado, alfabeto móvel, lego, o que dá para o espaço físico que dispomos.

C.O (prof.2): “Quanto aos materiais didáticos procuro explorar diferentes materiais, como uso de paradidáticos, jornais, revistas (biblioteca de sala); uso jogos, CD's, DVD's, etc. Trabalho com grupos, duplas produtivas e também individual”.

R.S (prof.3): “Trabalho com livros paradidáticos, recortes, colagem e folhas mimeografadas. As crianças são colocadas em duplas, uma alfabética com uma silábica alfabética, ou silábica sem valor, com silábica com valor”.

N.B (prof.4): “Trabalho em grupo, duplas, individual.”

S.R (prof. 5): "Todas!"

R. (prof. 6): "Para cada atividade/ conteúdo, diferentes metodologias podem ser usadas. Trabalho com aulas expositivas, pesquisas, trabalhos em grupos e individuais, etc."

D.C (prof. 7): "Procuro trabalhar em duplas, e individual aluno professor, pois neste momento que posso realmente entender o que meu aluno precisa saber, utilizo jogos confeccionados por mim, memória, auto ditado, alfabeto móvel."

G.F (prof. 8): "Um pouco de cada: aulas expositivas, grupos, duplas (nível de desenvolvimento cognitivo), individual, cantinhos."

S.S (prof.9): "Materiais concretos como alfabeto móvel, livros, revistas, aula expositiva, trabalhos, etc."

M.P (prof.10): "As crianças sentam em duplas e utilizo livros paradidáticos, jogos e os cantinhos, textos, músicas, parlendas, que se sabe de cor..."

L.V (prof.11): "Utilizo diferentes estratégias: aulas expositivas, trabalho individual e em duplas, trabalho coletivo de montagem de painéis, pesquisas, vídeos, etc."

M.S (prof.12): "Livros didáticos, onde em grupo as crianças realizam atividades e estratégias em duplas".

S.F (prof.13): "Computador (softwares educativos), DVD's, aulas LEGO, livros paradidáticos... ferramentas diárias para o desenvolvimento do conteúdo trabalhado. Buscando manter o interesse, participação e despertar maior criatividade dos alunos".

A.M (prof.14): "Todas as atividades são importantes depende do conteúdo a ser passado a professora escolhe a melhor estratégia".

S.H (prof.15): "Aula expositiva, trabalho em duplas e individual, folhas mimeografadas e xerocadas, material dourado, alfabeto móvel, fichas e livros de literatura".

J.F (prof.16): "Depende da disciplina, porém é sempre necessário levantar os conhecimentos da classe para depois realizar os trabalhos em duplas, grupo ou exposição".

C.S (prof.17): "Aula expositiva, trabalho em grupo, dupla, individual".

M.F (prof.18): "Materiais didáticos: jogos, material dourado, vídeo, alfabeto móvel. Estratégias: músicas, diferentes tipos de textos, trabalho em dupla, em grupo e individual".

D.O (prof.19): "Todos estes, além de livros, vídeos, etc."

P (prof. 20): "Todo o que foi citado, jornais, revistas, pesquisas, histórias, memórias, participação, afetividade, intervenções, mediação".

R.B (prof. 21): "Geralmente trabalho em duplas e as propostas são variadas dependendo do objetivo e nível dos alunos. Ex: livros paradidáticos, textos variados, jogos, alfabeto móvel, CD, vídeo, cruzadinhas, etc."

J (prof.22): "Aula expositiva (regras gramaticais); aulas em duplas; aulas em sala de aula (individual)".

S.B (prof. 23): "Livro de literatura infantil, música, vídeo, jogos entre outros. As aulas exigem a participação dos alunos (discussões e elaboração de rede de idéias), os quais trabalham em duplas em cerca de 80% das atividades".

S.V (prof. 24): "Vários. Eles dependem da atividade a ser trabalhada bem como do conteúdo que será dado".

A.F (prof. 25): "Quanto ao material didático e estratégias, há a diversidade, dependendo da atividade a ser realizada e seu objetivo. De modo geral, todos os citados acima são utilizados".

C.N (prof. 26): "Aula expositiva, parcerias ou trios produtivos. Individualmente só quando estou verificando o conhecimento de cada um".

A.B (prof. 27): "Costumo utilizar todos esses recursos de acordo com o objetivo da aula. Às vezes combino mais de uma estratégia".

M.S (prof. 28): "Todas as estratégias descritas, com maior ou menor frequência".

S.P (prof. 29): "Livros variados, atividades xerocadas (outras ainda mimeografadas), aulas expositivas, discussões e relatórios, projetos, trabalhos individuais e em grupo..."

G.H (prof. 30): "Utilizo materiais visuais como cartazes, figuras, vídeos, materiais auditivos: vídeos, músicas, histórias (CD). Material dourado, mapas, trabalho em grupo, dupla, individual, etc."

a) Como utiliza?

S.V (prof.1): "Em sala".

C.O (prof.2): "De acordo com a atividade a ser desenvolvida, avalio qual método será mais eficaz a fim de que a atividade possa ser melhor trabalhada e o resultado final seja o aproveitamento de todos os alunos".

R.S (prof.3): "Conteúdo que desejo que todos me ouçam, uso aula expositiva. Produção de texto faço interferência individual e às vezes coloco o texto num papel para todos analisarem e participarem".

N.B (prof.4): "Na resolução de situações, onde a interação entre os alunos dêem maiores resultados."

S.R (prof.5): "Difícil detalhar, mas através da observação das necessidades dos alunos você analisa qual estratégia é melhor naquela determinada situação."

R. (prof.6): "Depende da proposta, do objetivo e da maturidade da classe."

D.C (prof.7): "Geralmente trabalho em duplas 'um que sabe mais' ajuda o outro a compreender o que ainda 'não sabe'. Mas também acredito no método fônico, alguns alunos conseguiram ler e escrever assim."

G.F (prof.8): "As vezes agrupo pelo nível de desenvolvimento cognitivo, outras eles se agrupam."

S.S (prof.9): "O trabalho é feito em duplas, grupos, individualmente, conforme a situação pede. Eu tento criar ao máximo situações em que o aluno crie seu conhecimento."

M.P (prof.10): "Faço o levantamento dos conhecimentos prévios e a partir deles busco atividades diferenciadas".

L.V (prof.11): "As aulas expositivas, por exemplo, partem de uma discussão a cerca do trabalho (conteúdo) a ser desenvolvido. Esta discussão gera um levantamento do conhecimento prévio dos alunos e de suas dúvidas. Os trabalhos em duplas (geralmente escolhidas por mim) são destinados a um confronto entre os conhecimentos apreendidos e aqueles que ainda não estão apropriados pelos alunos. Quando o aluno entra em contato com o colega, que resolve situações de maneira diferente dele, faz com que ele repense sobre seus conhecimentos e saberes e,

conseqüentemente, se aproprie (aprenda) de conteúdos, de saberes, que ainda não havia internalizado. A aprendizagem promove o desenvolvimento deste aluno.”

M.S (prof.12): “Intervindo, sendo mediadora”.

S.F (prof.13): “Grupos, duplas produtivas, individual”.

A.M (prof.14): Não respondeu.

S.H (prof.15): “Os livros de literatura as crianças têm livre acesso a biblioteca móvel. E costume retirarem livros ao terminarem as atividades propostas. Faço uso também de fitas de vídeo e CD’s de músicas infantis”.

J.F (prof.16): “Utilizo vários livros didáticos para pesquisa de material para as aulas, o material (texto ou atividades) são mimeografados ou xerocados. As aulas são de interação entre duplas e professor”.

C.S (prof.17): “Aula expositiva para explicitar algum ponto, trabalho em grupo ou dupla quando há necessidade de maior interação e troca entre os alunos para que um ajude o outro”.

M.F (prof.18): “Adaptando ao conteúdo sendo trabalhado”.

D.O (prof.19): “De diversas formas, de acordo com o objetivo da aula e necessidade da turma”.

P (prof. 20): “Ver nove”.

R.B (prof. 21): “Livros paradidáticos, jornais, revistas etc: leituras em sala e em casa, ficha de leitura e apresentação do livro/ história para a classe. Textos variados: leituras em casa e sala, interpretação oral e ilustração. Jogos, bingo de letras/nomes, montagem de palavras, músicas parlendas. CD/ vídeo, apresentação de histórias. Ex: Contos de Fadas. Leituras: individualmente, em grupo, dramatizada. Cruzadinhas/ caça palavras: com temas integrados com outras áreas/ projetos. Produções de textos: escrita de histórias trabalhadas ou seqüência de figuras, etc.”.

J (prof.22): “Dependendo da atividade coloco os alunos em duplas de forma que uma criança possa interagir com a outra para juntas formar os conceitos solicitados”.

S.B (prof. 23): "Os materiais são utilizados de forma dinâmica, possibilitando que os alunos interajam entre si e, desta forma, construam seu próprio conhecimento. Muitas intervenções por parte da professora são feitas nesse sentido".

S.V (prof. 24): Não respondeu.

A.F (prof. 25): Não respondeu.

C.N (prof. 26): "Depende do assunto. Agora com relação a formação das duplas ou dos trios, considero importante levantar algumas hipóteses: emocionais, sociais e cognitivas, pois dessa forma a aprendizagem se dá na sua totalidade".

A.B (prof. 27): "Tenho costume de combinar materiais e estratégias (trabalho em duplas X livro/ cartazes X trabalho em grupo, etc.)".

M.S (prof. 28): "Selecionando materiais que estabeleça o conhecimento prévio dos alunos, priorizando o que é relevante para a solução dos problemas identificados".

S.P (prof. 29): "Não é a todo momento que trabalho em grupo (duplas ou trio, apenas). Quando o faço, procuro agrupa-los por níveis proximais das hipótese de construção de escrita".

G.H (prof. 30): "De acordo com o conteúdo, trabalho e utilizo o recurso que promoverá uma melhor aprendizagem para os alunos".

b) Com que frequência (ocasionalmente, diariamente, semanalmente, etc.)?

S.V (prof.1): "Duas vezes, três vezes na semana, de acordo com a necessidade da sala".

C.O (prof.2): "Grupos ocasionalmente/ semanalmente, duplas quase que diariamente, sendo que para algumas atividades propostas, dependendo do objetivo que tenho para cada uma, peço para que trabalhem individualmente".

R.S (prof.3): "Textos eu trabalho semanalmente, interferência na escrita diariamente."

N.B (prof.4): "Depende dos conhecimentos prévios apresentados pelos alunos."

S.R (prof.5): "Não tenho idéia, as estratégias praticamente estão incorporadas em mim; seria até interessante alguém me observar e registrar. Para posteriormente conversarmos."

R. (prof.6): "idem resposta do item A"

D.C (prof.7): "Trabalho, duas vezes por mês o período todo da aula. Nos dias normais permito que as duplas sente junto para realizar a determinada atividade, que no dia acredito que seja importante para a criança com dificuldade."

G.F (prof.8): "Semanalmente, buscando o objetivo proposto de cada atividade."

S.S (prof.9): "Diariamente."

M.P (prof.10): "Diariamente."

L.V (prof.11): "Diariamente. Pesquisas semanalmente".

M.S (prof.12): "Diariamente intervenho nas atividades com meus alunos".

S.F (prof.13): "Diariamente".

A.M (prof.14): "Normalmente as crianças sentam-se em duplas pois acredito na troca de informações e fica muito mais fácil para um ajudar o outro. A música também é importantíssima."

S.H (prof.15): "As aulas expositivas fazem parte do meu cotidiano. Trabalho em duplas, utilizo com freqüência tanto na produção da escrita como nas atividades de matemática".

J.F (prof.16): "Diariamente".

C.S (prof.17): "Semanalmente, depende da atividade em questão".

M.F (prof.18): "De acordo com o conteúdo trabalhado".

D.O (prof.19): "Depende do material".

P (prof. 20): "O tempo todo! Recursos, estratégias, materiais, planejamentos, re-planejamentos, informação, formação continuada... são constantes na educação".

R.B (prof. 21): "A freqüência depende do nível da classe. No início do ano trabalho mais com jogos, alfabeto móvel, cruzadinhas, etc. No segundo semestre trabalho leitura e produções escritas diariamente".

J (prof.22): "Estas atividades são dadas 2 a 3 vezes por semana".

S.B (prof. 23): "Diariamente".

S.V (prof. 24): "Costumo trabalhar diariamente em duplas produtivas e individualmente quando vou avaliar determinado conhecimento (Ex: fase da escrita)".

A.F (prof. 25): Não respondeu.

C.N (prof. 26): Não respondeu.

A.B (prof. 27): "Como escrevi anteriormente, uso com frequência dependendo do objetivo da aula. Eu diria semanalmente, pois costumo variar as estratégias".

M.S (prof. 28): "Depende da proposta de atividades sugeridas aos alunos. Às vezes se muda a estratégia planejada em função das intervenções que se mostrem necessárias".

S.P (prof. 29): "Mais de uma vez por semana, depende da atividade. A criança também precisa do momento de fazer sozinha, buscar resolver seus conflitos 'sem muita ajuda' (com intervenções minhas, não ajuda do colega)".

G.H (prof. 30): "Sempre que necessário".

c) E por quê?

S.V (prof.1): *"Infelizmente não disponho de um espaço físico que seja alternativo a sala de aula. Assim, momentos de concentração e atenção se fazem necessários e, nesta hora é cada um com sua carteira, individualmente"*.

C.O (prof.2): *"Acredito que o trabalho com duplas e grupos favorecem a aprendizagem construtiva e a autonomia dos alunos"*.

R.S (prof.3): *"Acredito que na troca de conhecimentos eles conseguem sentir mais seguros facilitando a aprendizagem"*.

N.B (prof.4): Não respondeu.

S.R (prof.5): Não respondeu.

R. (prof.6): Não respondeu.

D.C (prof.7): "Porque as crianças nos surpreendem, nem sempre um plano de aula é possível ser dado na íntegra, pois as crianças estão num processo de desenvolvimento constante. E temos que aproveitar quando há maior interesse deles e direcionar a atividade a fim que ensino se torne satisfatório."

G.F (prof.8): "Se tivesse um número menos de alunos na sala de aula, este trabalho seria melhor e diariamente. Hoje estou com 33 alunos. Outro ponto é a questão comportamental. Tenho alunos muito agressivos, não conseguem, ainda, ficar agrupados por mais de uma hora sem agredir (fisicamente/ verbalmente) o colega."

S.S (prof.9): Não respondeu.

M.P (prof.10): "A cada dia surge novas dúvidas, novas experiências, novas discussões, aprimorando o conhecimento".

L.V (prof.11): "Acredito que os alunos devem ter uma rotina pré-estabelecida para que se sintam seguros em relação a organização ou sistematização do trabalho. Evidentemente, esta rotina deve ser trabalhada de forma flexível e renovável, de acordo com o avanço da classe".

M.S (prof.12): "É fazendo as intervenções que verifico o nível que cada aluno está e o que posso fazer para fazer a criança avançar".

S.F (prof.13): "Respondi no item A".

A.M (prof.14): "Para estimular a classe e tornar as atividades muito mais prazerosas".

S.H (prof.15): "Porque acredito que este tipo de estratégia facilita o aprendizado e me possibilita percorrer toda a classe para fazer as interferências quando necessárias. É interessante como as crianças ao trabalharem em duplas, dão explicações umas às outras".

J.F (prof.16): "Os agrupamentos se fazem necessários para a interação e troca de informações".

C.S (prof.17): "Porque depende do tipo de trabalho realizado, da necessidade de cada um".

M.F (prof.18): "Porque cada objetivo das atividades acaba exigindo um tipo de estratégia".

D.O (prof.19): "Para atingir o objetivo proposto".

P (prof. 20): "Tomam, muitas vezes, os assuntos mais interessantes".

R.B (prof. 21): "Em primeiro lugar procuro realizar atividades que sejam interessantes e que despertem o prazer em realizá-las, e assim, conseguir o desenvolvimento necessário".

J (prof.22): "Para que possamos dar desafios para os alunos em querer aprender e fixar o aprendizado".

S.B (prof. 23): "Para que as aulas se tornem interessantes e para que seja possível despertar o gosto, tanto pela leitura quanto para a escrita, por parte do aluno".

S.V (prof. 24): "Porque dá certo".

A.F (prof. 25): Não respondeu.

C.N (prof. 26): Não respondeu.

A.B (prof. 27): "Porque as crianças não aprendem da mesma maneira e também para manter o interesse das crianças na aula devido a variedade de estágios de desenvolvimento em que se encontram".

M.S (prof. 28): Não respondeu.

S.P (prof. 29): "Já justifiquei acima".

G.H (prof. 30): "Porque de acordo com a idade dos alunos na alfabetização, a aprendizagem se dá pelo concreto (sentidos) e uma aula rica em recursos oferece mais condições para que isto ocorra".

Utiliza algum livro didático? Se sim:

a) Qual (is)?

S.V (prof. 1): "Ocasionalmente, *Língua Portuguesa, 1ª série, Coleção Vitória Régia*".

C.O (prof.2): *"Utilizo como apoio na preparação das aulas, não utilizo com os alunos pois ainda não recebemos"*.

R.S (prof.3): *Não respondeu.*

N.B (prof.4): *"Uso vários livros na elaboração de atividades"*.

S.R (prof.5): *"O adotado pela escola (Novo Tempo, matemática) os demais conteúdos são pesquisados"*.

R. (prof.6): *"Não, o livro enviado à escola é de qualidade questionável"*.

D.C (prof.7): *"Não, só quando acho uma atividade significativa para aprendizagem dos alunos"*.

G.F (prof.8): *"Não"*.

S.S (prof.9): *"Apenas o de História e os paradidáticos da biblioteca da escola"*.

M.P (prof.10): *Não respondeu.*

L.V (prof.11): *"Não. Utilizo vários títulos para compor o material a ser trabalhado (fichas e atividades passadas na lousa)"*.

M.S (prof.12): *"Sim. Novo Tempo de Imeses, Lellis, matemática; Coleção Vitória-Régia, Língua Portuguesa"*.

S.F (prof.13): *"Novo Tempo (matemática), Pensar e Viver (história, geografia e ciências)"*.

A.M (prof.14): *"Os meus alunos não possuem livro didático, pesquiso atividades de vários livros e monto da melhor forma para atender as necessidade da turma"*.

S.H (prof.15): *"Utilizo-me de vários para pesquisa de atividades, com os alunos nenhum"*.

J.F (prof.16): *"Atualmente só o livro de matemática"*.

C.S (prof.17): *"Não"*.

M.F (prof.18): *"Não"*.

D.O (prof.19): "Sim. Matemática".

P (prof. 20): "Com as crianças (um exemplar para cada aluno)- matemática, 'Novo Tempo', ed. Scipione".

R.B (prof. 21): "De alfabetização não".

J (prof.22): "Somente de matemática"

S.B (prof. 23): "Especifico para alfabetização não. São utilizados textos de vários gêneros, livros de literatura infantil".

S.V (prof. 24): "Não".

A.F (prof. 25): Imeses, Luis Márcio. Novo Tempo: matemática, 1ª série. São Paulo. Scipione, 2001".

C.N (prof. 26): "Matemática".

A.B (prof. 27): "Vários, costumo consultar os livros da biblioteca da escola devido à variedade, não consigo lembrar o nome de todos eles".

M.S (prof. 28): "Matemática".

S.P (prof. 29): Não respondeu.

G.H (prof. 30): Não respondeu.

b) Com que frequência? (diariamente, alguns dias pr semana, ocasionalmente).

S.V (prof.1): "Sim, digo, ocasionalmente".

C.O (prof.2): Não utiliza.

R.S (prof.3): Não utiliza.

N.B (prof.4): "Diariamente".

S.R (prof.5): "Alguns dias da semana. De acordo com os conceitos trabalhados, para apresentação dos conceitos, para fixação dos conceitos, etc."

R. (prof.6): Não utiliza.

D.C (prof.7): Não respondeu.

G.F (prof.8): Não utiliza.

S.S (prof.9): "Semanalmente".

M.P (prof.10): Não respondeu.

L.V (prof.11): Não respondeu.

M.S (prof.12): "Diariamente".

S.F (prof.13): "Ocasionalmente".

A.M (prof.14): Não respondeu.

S.H (prof.15): "Com os alunos nunca".

J.F (prof.16): "Alguns dias da semana e com alguns alunos".

C.S (prof.17): Não utiliza.

M.F (prof.18): Não utiliza.

D.O (prof.19): "Ocasionalmente".

P (prof. 20): "Depende da turma".

R.B (prof. 21): Não utiliza.

J (prof.22): Não respondeu.

S.B (prof. 23): "Diariamente".

S.V (prof. 24): Não utiliza.

A.F (prof. 25): "Alguns dias da semana".

C.N (prof. 26): "Ocasionalmente".

A.B (prof. 27): "Alguns dias da semana para elaborar atividades".

M.S (prof. 28): "Duas vezes por semana".

S.P (prof. 29): Não respondeu.

G.H (prof. 30): Não respondeu.

c) Por quê?

S.V (prof.1): *"Tem alguns textos bons além de apresentarem-se com boa estrutura para as crianças conhecerem".*

C.O (prof.2): -----

R.S (prof.3): -----

N.B (prof.4): *"Porque procuro atender, ou seja, elaborar aulas de acordo com a realidade dos meus alunos".*

S.R (prof.5): -----

R. (prof.6): -----

D.C (prof.7): *"Livro didático é apenas um suporte pedagógico e não uma única ferramenta de trabalho, gosto de preparar os conteúdos de forma clara com a linguagem que minhas crianças entendam".*

G.F (prof.8): -----

S.S (prof.9): *"É o único livro que nos foi fornecido".*

M.P (prof.10): -----

L.V (prof.11): "Os livros que foram adotados neste ano vieram em número insuficiente e, como não havia para todos, decidi não usá-los a partir de agosto. Os livros que recebi no início do ano privilegiavam as disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia e Matemática (no início do ano utilizava-os como material para trabalho em dupla)".

M.S (prof.12): "Tem atividades que faz parte da realidade dos alunos, experiências no concreto".

S.F (prof.13): "Porque serve apenas como uma complementação".

A.M (prof.14): -----

S.H (prof.15): "Não gostei do livro que recebemos. Prefiro preparar meu material consultando diversas fontes".

J.F (prof.16): "Não existe número suficiente de livros para a classe toda".

C.S (prof.17): -----

M.F (prof.18): -----

D.O (prof.19): "Porque acredito que existem outros materiais a serem explorados além do livro didático".

P (prof. 20): "É um recurso utilizado quando necessário e não porque está disponível".

R.B (prof. 21): -----

J (prof.22): "Na área de português damos exercícios com folhas ou no caderno".

S.B (prof. 23): "Porque acredito num processo de alfabetização partindo do estudo de textos diferenciados, algo que promove a 'socialização' do aluno com o sistema funcional da linguagem".

S.V (prof. 24): -----

A.F (prof. 25): "Por achar que algumas propostas nele abordadas contemplam conteúdos em estudo com atividades significativas".

C.N (prof. 26): "Porque no início não tínhamos e quando chegou já tinha me organizado de outras maneiras".

A.B (prof. 27): "Devido a facilidade de encontrar materiais mais ricos do que seguindo a seqüência rígida de um único livro didático, além da facilidade de se adaptar o conteúdo ao perfil da classe".

M.S (prof. 28): "Foi o único livro didático que os alunos receberam".

S.P (prof. 29): -----

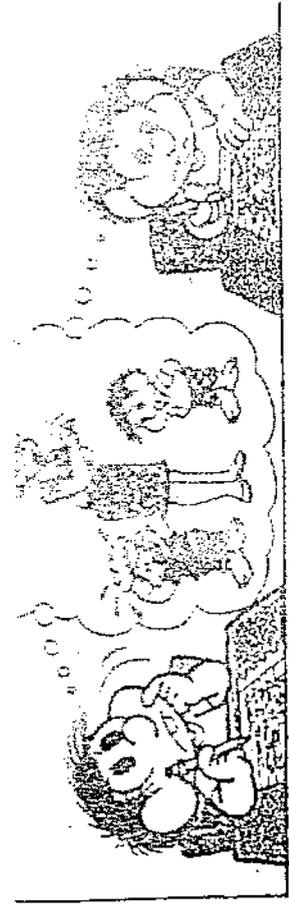
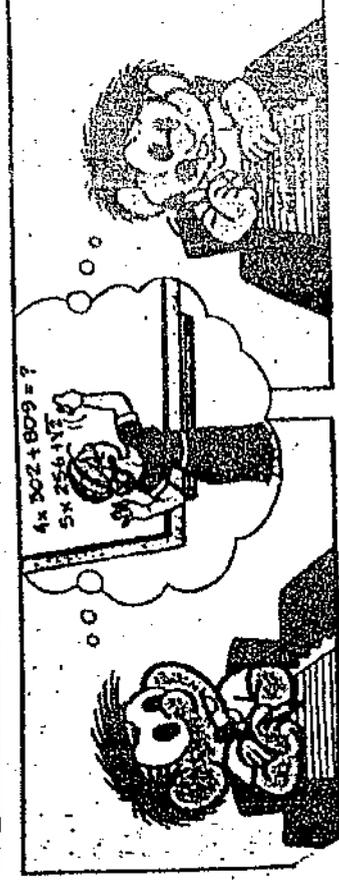
G.H (prof. 30): -----

ANEXO II
ATIVIDADES PROPOSTAS PELAS
ALFABETIZADORAS

ANEXO II

ATIVIDADES PROPOSTAS PELAS ALFABETIZADORAS

A. ATIVIDADES PROPOSTAS PELA PROFESSORA CRIS.....	143
B. ATIVIDADES PROPOSTAS PELA PROFESSORA RO.....	170
C. ATIVIDADES PROPOSTAS PELA PROFESSORA LU.....	173



Redações: A professora.

A professora fica di pé o dia inteiro e manda a gente ficar sentados.

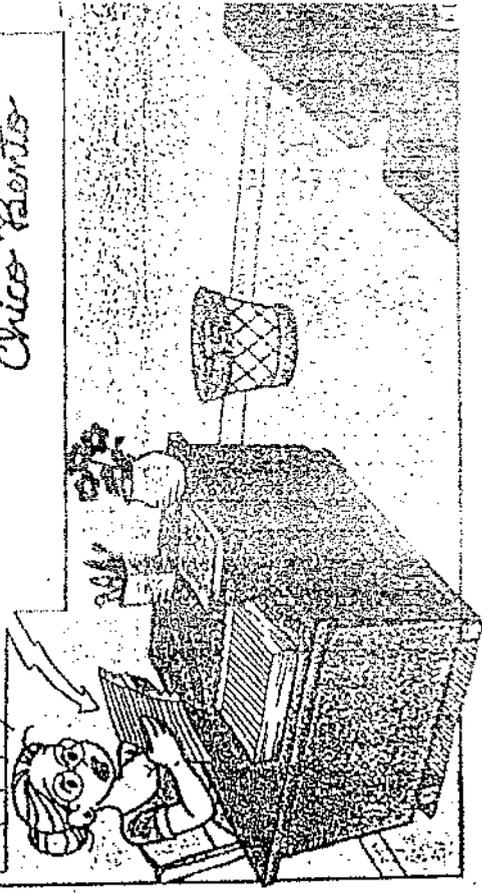
A professora fica falando o dia inteiro e manda a gente ficar quieto.

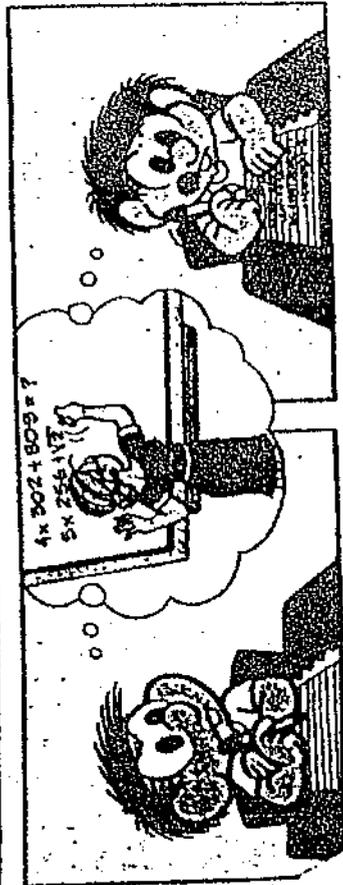
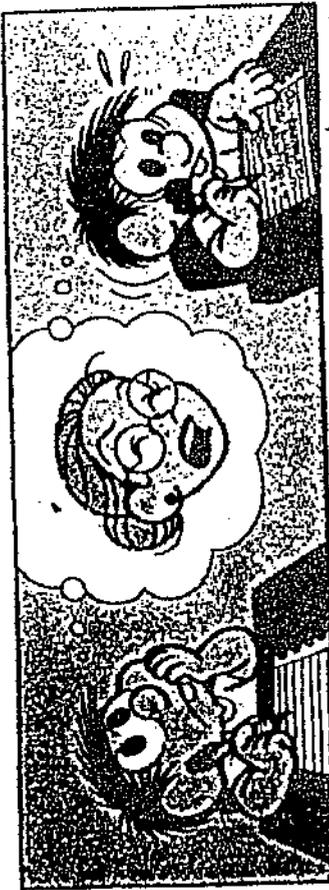
A professora fica escrevinhando na lousa o dia inteiro e manda a gente num rúrcã se proveda.

A professora dá breença na gente e manda num brenguia deo 1500.

Eu acho que a professora num quis ninguém fazendo o que ela feiz.

Chico Bento

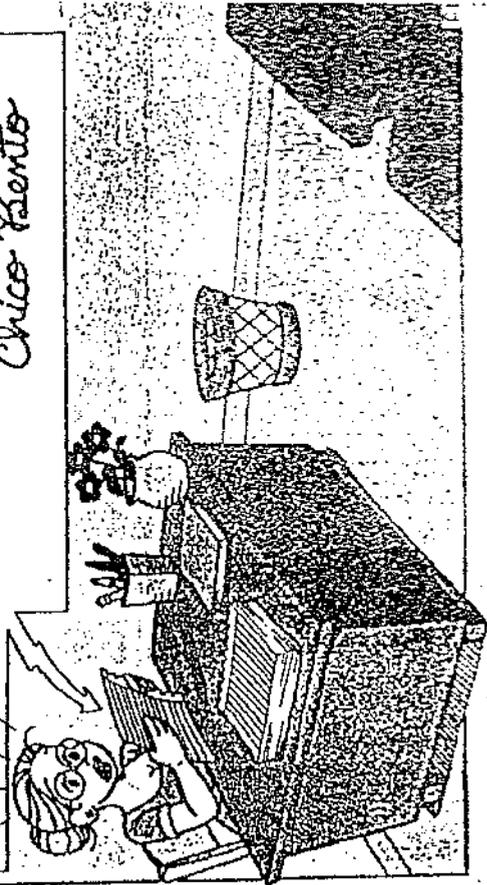


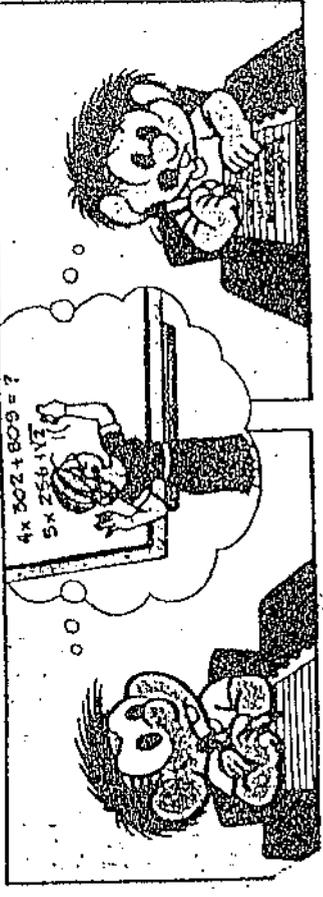
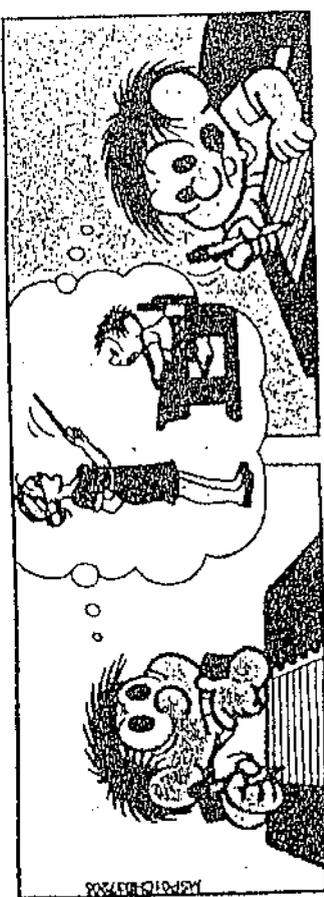


Redações: A fessora.

A fessora fica di pé e dia inteiro
 i manda a gente ficar sentado.
 A fessora fica falando e dia
 inteiro i manda a gente ficar quieto.
 A fessora fica escrevindo
 na lousa e dia inteiro i manda a
 gente num riscar a parede.
 A fessora da bronca na gente
 i manda num brigaria os outros.
 Eu acho que a fessora num que
 ninguém fazendo e qui ela faz.

Chico Bento





Redações: A professora.

A professora fica di pé o dia inteiro e manda a gente ficar sentado.

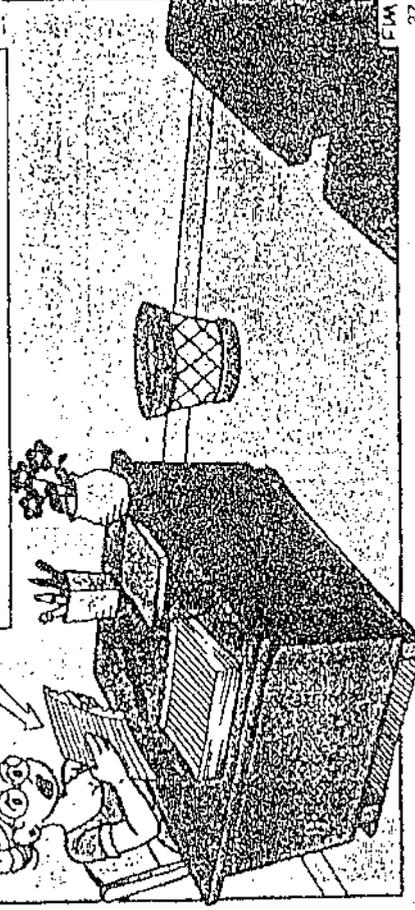
A professora fica falando o dia inteiro e manda a gente ficar quieto.

A professora fica escrevendo na lousa o dia inteiro e manda a gente num riscar a parede.

A professora da bronca na gente e manda num bronquia os outros.

E eu acho que a professora num que ninguém fazemos e qui ela faz.

Chico Bento



ASSIM ASSADO

EVA FURNARI

ERA UMA VEZ...
UM URSO CHORÃO,
COITADO,
ELE NUNCA SABIA A LIÇÃO.

ERA UMA VEZ...
UM COELHO VALENTE,
ENTROU NUMA BRIGA,
PERDEU UM DENTE.

ERA UMA VEZ...
UM LEÃO VAIDOSO,
BATEU UM VENTO,
FICOU HORROROSO.

ERA UMA VEZ...
UMA CENTOPÉIA MALUQUINHA,
TINHA TRÊS CHINELOS,
SEIS SAPATOS E UMA BOTINHA.

CUIDADO!

SÉRGIO CAPARELLI

NÃO XINGUE A PORCA DE PORCA,
ELA VAI FICAR ZANGADA.

NEM DIGA "DEU ZEBRA" À ZEBRA,
PRA NÃO TER ZEBRA ZEBRADA.

"Ô LESMA!" NÃO DIGA À LESMA,
MESMO ELA ESTANDO ATRASADA.

E "BURRO!" NÃO DIGA AO BURRO,
VAI FAZER UMA BURRADA.

MAS "ÉS UM ESTOURO"
DIGA À BOMBA,
ELA EXPLODE E DÁ RISADA.

SAPO
ZIRALDO

IA TER FESTA NO CÉU.
QUANDO O URUBU AVISOU O SAPO
ELE ABRIU O BOCÃO E DISSE:

- ÔÔÔBAAA!!!!

O URUBU DISSE:

- VAI TER MUITA COMIDA.

O SAPO:

- ÔÔÔBBBAAA!!!!

O URUBU CONTINUOU:

- VAI SER UMA CURTIÇÃO:
MÚSICA, BEBIDA, DANÇA.

AÍ O SAPO ESCANCAROU MAIS
AINDA A BOCA:

- ÔÔÔÔÔBBBBAAAA!!!!

- É, MAS SÓ VAI ENTRAR
QUEM TEM BOCA PEQUENA.

E O SAPO, FAZENDO
BIQUINHO:

- COITADINHO DO JACARÉ!

AS BORBOLETAS
VINÍCIUS DE MORAES

BRANCAS
AZUIS
AMARELAS
E PRETAS
BRINCAM
NA LUZ
AS ELAS
BORBOLETAS

BORBOLETAS BRANCAS
SÃO ALEGRES E FRANCAS.
BORBOLETAS AZUIS
GOSTAM MUITO DE LUZ.
AS AMARELINHAS
SÃO TÃO BONITINHAS!
E AS PRETAS, ENTÃO...
OH, QUE ESCURIDÃO.

O PEIXINHO CHORAVA E CHORAVA
LALAU E LAURABEATRIZ

ERA TANTA A SUA MÁGOA
QUE JÁ NÃO SABIA
SE NADAVA EM LÁGRIMAS OU ÁGUA.

NÃO QUERIA COMER,
NÃO QUERIA BRINCAR,
SÓ QUERIA CHORAR.

O PEIXINHO ESTAVA COM SAUDADE
DOS SAPINHOS DA LAGOA,
DOS IRMÃOZINHOS, DOS PRIMINHOS,
DAQUELA VIDA DE PEIXINHO TÃO BOA.

O PEIXINHO CHORAVA E CHORAVA.
SOZINHO NO FUNDO DO AQUÁRIO,
JUSTO NO DIA DO SEU ANIVERSÁRIO.

BOLHAS

CECÍLIA MEIRELES

OLHA A BOLHA DA ÁGUA NO GALHO!
OLHA O ORVALHO!
OLHA A BOLHA DE VINHO NA ROLHA.
OLHA A BOLHA!
OLHA A BOLHA NA MÃO QUE TRABALHA!
OLHA A BOLHA DE SABÃO NA PONTA DA
PALHA:

BRILHA, ESPELHA E SE ESPALHA.

OLHA A BOLHA!

OLHA A BOLHA QUE MOLHA A MÃO DO
MENINO.

A BOLHA DACHUVA DA CALHA!

DESENHE OU COLE FIGURAS SOBRE A
FRASE:

“OLHA A BOLHA NA MÃO QUE TRABALHA!”

A CIGARRA E A FORMIGA

A cigarra, sem pensar
em guardar,
a cantar passou o verão.
Eis que chega o inverno, e então,
sem provisão na despensa,
como saída, ela pensa
em recorrer a uma amiga:
sua vizinha, a formiga,
pedindo a ela, emprestado,
algum grão, qualquer bocado,
até o bom tempo voltar.

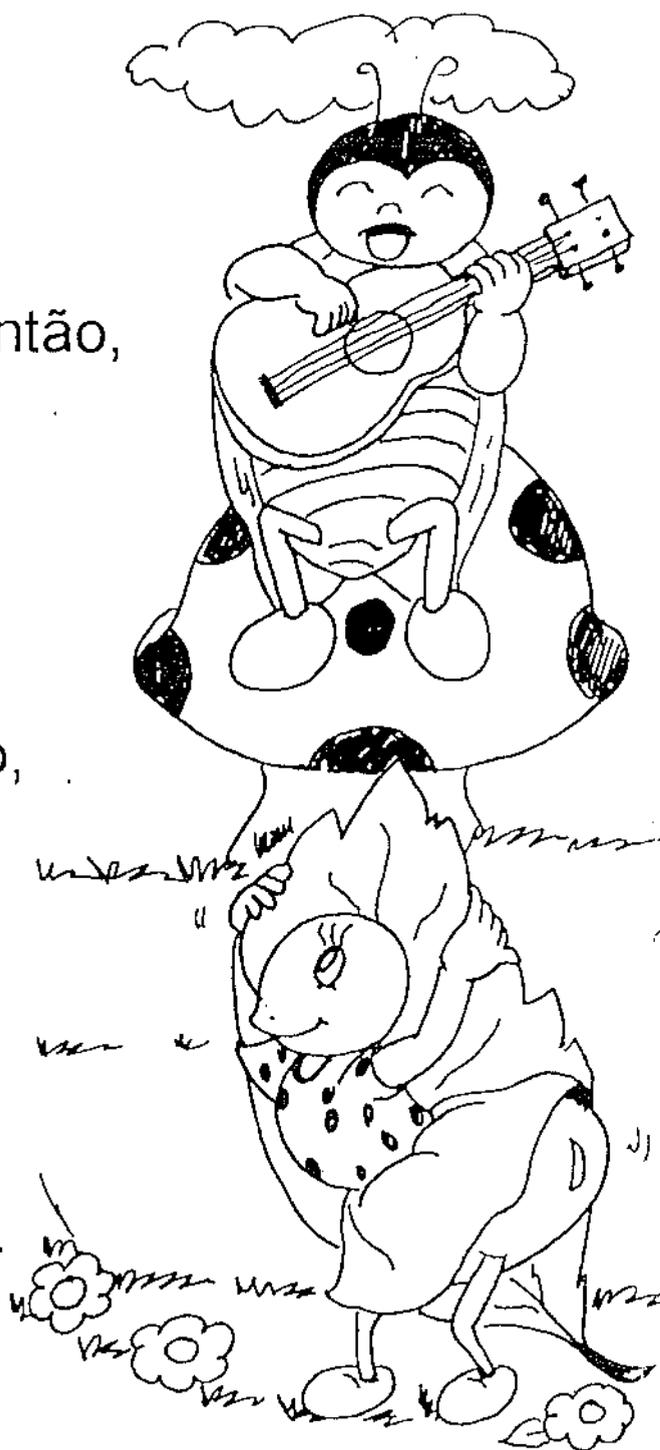
- "Antes de agosto chegar,
pode estar certa a Senhora:
pago com juros, sem mora."

Obsequiosa, certamente,
a formiga não seria.

- "Que fizeste até outro dia?"
perguntou à imprevidente.

- "Eu cantava, sim Senhora,
noite e dia, sem tristeza."

- "Tu cantavas? Que beleza!
Muito bem: pois dança, agora..."



Nome: _____

Data: _____

Música: Cancão da América

(Milton Nascimento)

Amigo é coisa pra se guardar
Debaixo de sete chaves
Dentro do coração

Axim falava a canção

Que na América ouvi

Mas quem cantava, chorou

Co ver seu amigo partir

Mas quem ficou, no pensamento voou
Com seu canto que o outro lembrou
E quem voou, no pensamento ficou
Com a lembrança que o outro cantou

Amigo é coisa pra se guardar

No lado esquerdo do peito

Mesmo que o tempo e a distância digam não

Mesmo esquecendo a canção

O que importa é ouvir

A vez que vem do coração

Pois seja o que vier

Qualquer dia, amigo, eu volto

A te encontrar

Qualquer dia, amigo

A gente vai se encontrar.

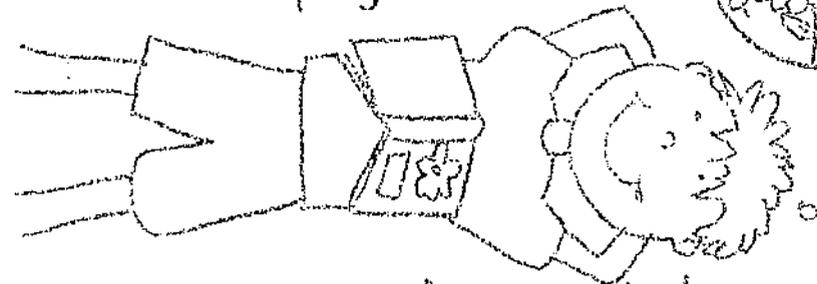


A palavra LIVRO veio logo depois
e foi também falando:

- Conto muitas histórias
para quem quiser me ler.
Conto histórias que aconteceram
e outras que podem acontecer.



Tem cofres que guardam jóias,
tem cofres que guardam dinheiro.



Eu sou um cofre inventado
para o pensamento ficar guardado.

A palavra AMIZADE

dessa jeito se explicou:

- Não deixo ninguém ficar sozinho.

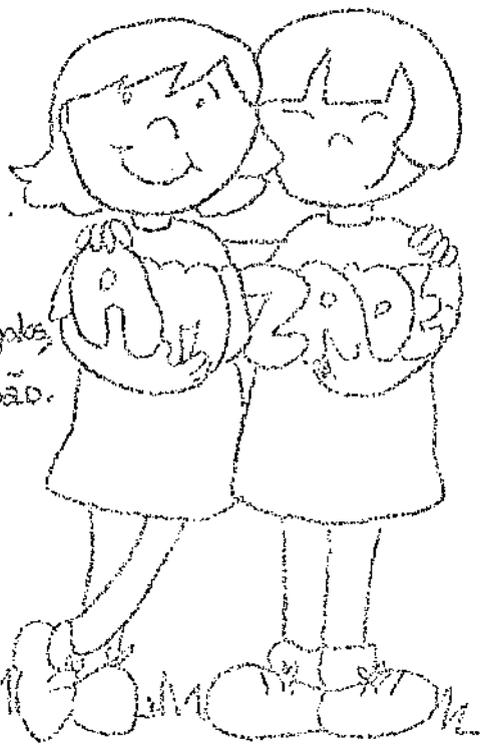
Esta é a minha função.

Sou como o cimento que junta os tijolos,
sou como a manteiga juntando o pão.

- Quando me perguntam:

AMIZADE, você acaba?

Respondo sempre que não,
se eu for bem cuidada.



E assim foram vindo as palavras,
cada uma delas se apresentando.

Algumas se atrapalharam um pouco
mas no fim acabaram se explicando.

Nome: _____

Data: _____

A conversa das palavras

Um dia as palavras resolveram conversar...

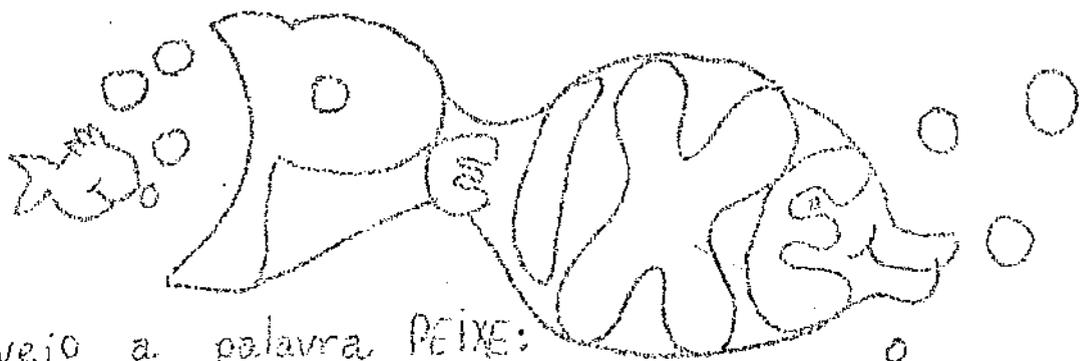
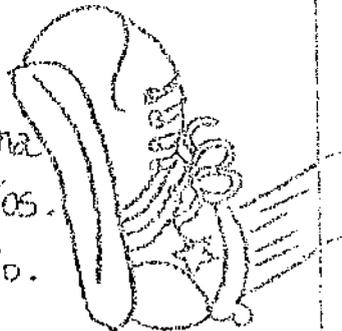
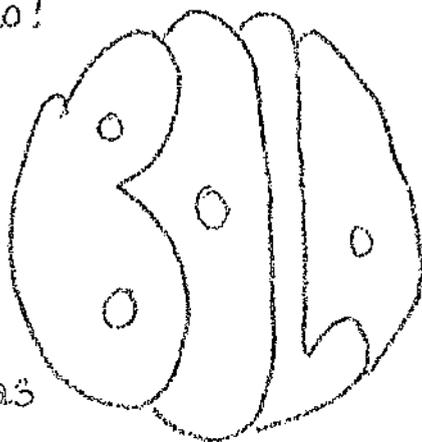
Fizeram uma grande reunião onde cada palavra foi contar a sua significação.

No começo foi uma confusão!

Muitas palavras queriam ser as primeiras a falar. Eram justamente aquelas mais fáceis de se explicar.

A palavra BOLA era uma delas e foi logo dizendo:

- Às vezes sou grande, às vezes sou pequena.
Me chutam com os pés, me jogam com as mãos.
Sou sempre redonda, sempre sou diversão.



E aí veio a palavra PEIXE:

- Vivo dentro da água e por isso tenho de nadar.

Nunca ninguém me ensinou, nunca tive de treinar.



TODAS AS CRIANÇAS DO MUNDO

SEJA RODRIGO OU PATRÍCIA,
SEJA MÔNICA OU LETÍCIA,
SEJA PEDRO, PAULA, ANDRÉ,
SEJA INÉS OU MARIANA,
LUCILA, CARMEM, JOANA,
SEJA BENTO, SEJA ZÉ...

SEJA DORA OU MADALENA,
SEJA FERNANDA OU HELENA,
SEJA EDUARDO, ISABEL,
CLAUDIA, RENATA, MARIA,
FABIO, ROBERTO, LUZIA,
HENRIQUE, SÔNIA, MIGUEL...

SEJA MARCELO OU CASSIANO,
SEJA TIAGO OU JULIANO,
DIOGO, DENISE, ANA,
TERESA, CELIA, RAUL,
ABRAÃO, SAMUEL, SAUL,
LUIZA, CARLOS, ADRIANA...

BEATRIZ, MARA, REGINA,
AUGUSTO, MÁRIO, CRISTINA,
ALEXANDRE OU WLADIMIR,
FLÁVIO, MARCIA OU
REGINALDO,
WALTER, ÂNGELA, AGNALDO,
TIMISTOCLES, JURANDIR...

SEJA Esher, DEBORA, BIA,
SEJA MARIA AMELIA OU LIA,
SEJA HEBE, EDU, CALOCA,
SEJA BRUNO, FANNY, LILIA,
SEJA LUCIA, SEJA EMÍLIA,
BAUM, TETE OU MILOCA...

ESTELA, EDY, ANTONIETA,
VINÍCIUS, SÉRGIO, MARJETA,
CHICO, CAETANO, GRACINHA,
GIL, MILTON, JULIANA, MAURO,
JORGE, ARMANDO, RUBENS, LAURO,
NIVALDO, ARTHUR OU LAURINHA...

LUCAS, ROSE, GABRIELA,
SEJA ALVARO OU MANUELA,
BETTY, LUÍS E JOÃO,
ALBERTO, RUI E SUZANA,
FREDERICO, LUCIANA,
FELIPE, SEBASTIÃO...

ANTÔNIO, MARCOS, ANITA,
JOSE, JERÔNIMO OU RITA,
VERA, MARINA, MARJLIA,
ELIANA, MANUEL,
SÍLVIA, ALICE, RAFAEL,
CLARA, LOURENÇO, CECÍLIA...

GERALDO, EDITH, RICARDO,
EUNICE, CECY, LEONARDO,
DAS DORES OU CONCEIÇÃO,
PEPE, GUSTAVO, RAIMUNDO,
TODA CRIANÇA DO MUNDO
MORA NO MEU CORAÇÃO!

RUTH ROCHA

LINGUAGEM ORAL

Trava-língua

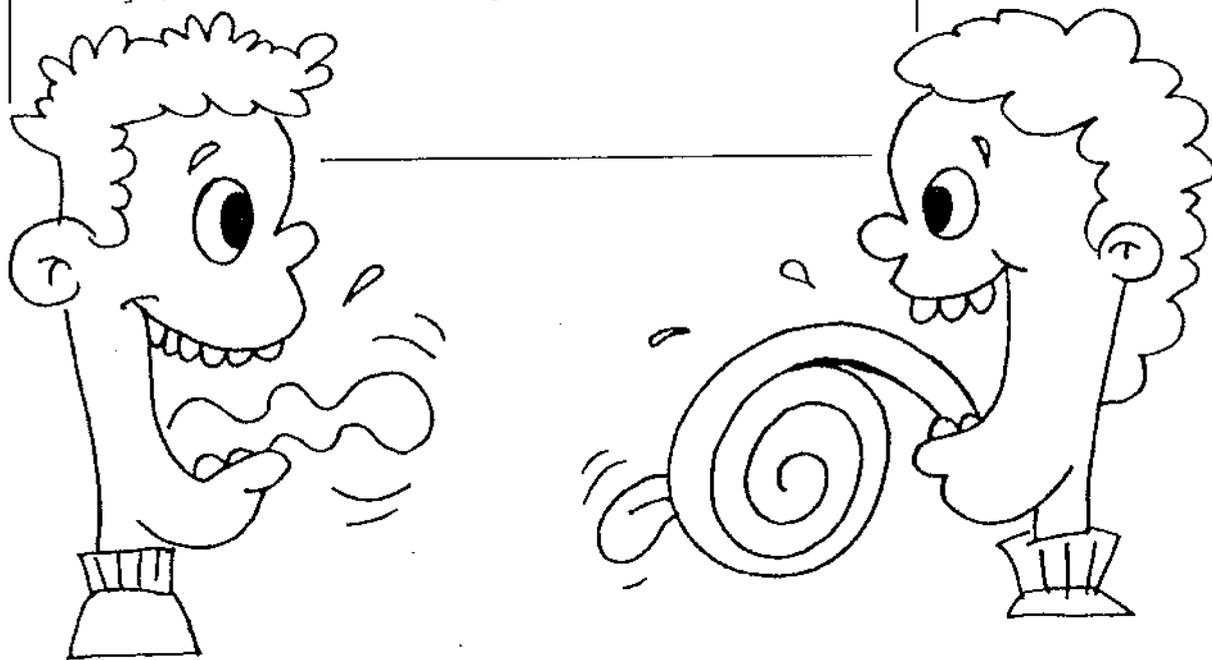
"Se o pedro é preto
o peito do Pedro é Preto
e o peito do pé de Pedro é preto."

"A rata roeu a rolha
da garrafa da rainha."

"Três pratos de trigo
para três tigres tristes."

"Serra, serra, serrador,
quantas tábuas você já serrou?
Já serrou vinte e quatro.
Uma, duas, três, quatro."

Ciça, o livro de trava-línguas. Nova Fronteira.



BRINCANDO EU APRENDO

PARLENDAS

- Apontando a palma da mão:

- Cadê o toucinho que estava aqui?
- O gato comeu.
- Cadê o gato?
- Foi no mato.
- Cadê o mato?
- Fogo queimou.
- Cadê o fogo?
- Água apagou.
- Cadê a água?
- Boi bebeu.
- Cadê o boi?
- Foi amassar o trigo.
- Cadê o trigo?
- Galinha espalhou.
- Cadê a galinha?
- Foi botar o ovo.
- Cadê o ovo?
- O frade bebeu.
- Cadê o frade?
- Foi rezar a missa.
- Cadê a missa?
- Está no altar.
- Cadê o altar?
- Está no seu lugar.



QUEM MORA

QUEM MORA NA CASA TORTA?
SEM JANELINHA E SEM PORTA?

UM GATO
QUE USA SAPATO
E TEM RETRATO
NO QUARTO?

UMA FLORZINHA
PEQUENININHA
DE SAINHA
CURTINHA?

UM ELEFANTE COM RASINHO DE BARBANTE?
UM PAPEL DE ÓCULOS E CHAPÉU?
UM BOTÃO QUE TOCA VIOLÃO?

UM FENTE COM DOR DE DENTE?

QUEM MORA NA CASA? QUEM?
INVENTE DEPRESSA ALGUÉM.

2/9

O gato, o galo e o ratinho

Um ratinho vivia num buraco com sua mãe. Depois de sair sozinho pela primeira vez, contou a ela:

– Mãe, você não imagina os bichos estranhos que encontrei! Um era bonito e delicado, tinha um pêlo muito macio e um rabo elegante. O outro era um monstro horrível! No alto da cabeça e debaixo do queixo ele tinha pedaços de carne crua, que balançavam quando ele andava. De repente os lados do corpo dele se sacudiram e ele deu um grito apavorante. Fiquei com tanto medo que fugi correndo, bem na hora que ia conversar um pouco com o simpático.

– Ah, meu filho! – respondeu a mãe. – Esse seu monstro era uma ave inofensiva; o outro era um gato feroz, que num segundo teria te devorado.

Fábula de Esopo

Moral: Jamais confie nas aparências.

BAILE NO SERENO

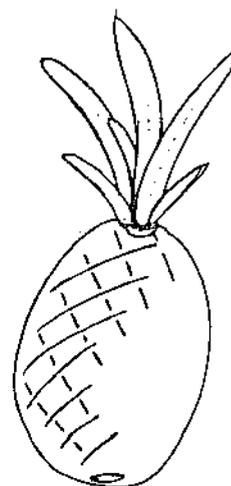
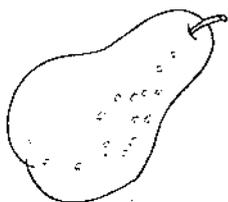
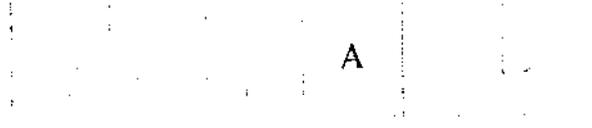
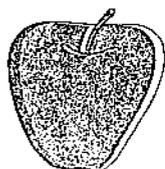
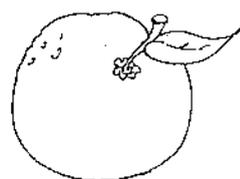
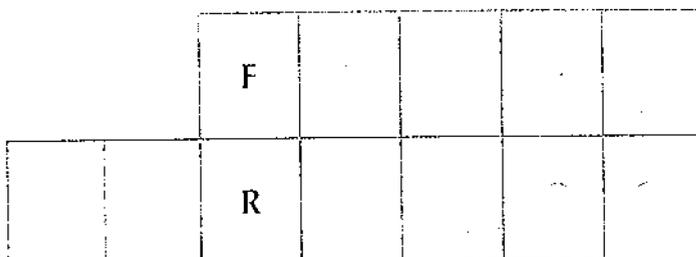
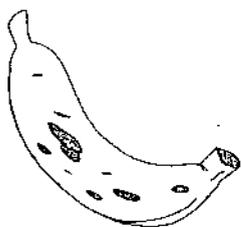
CANTADOR CANTA TRISTEZA
CANTA ALEGRIA TAMBÉM
É DE SUA NATUREZA
CANTAR O MAL E O BEM
POIS ELE TEM DENTRO DELE
O CANTO QUE O CANTO TEM...

POR ISSO, SE O MAR SECAR,
SE COBRA COMPRAR SAPATO,
SE O CACHORRO VIRAR GATO,
SE O MUNDO PUDER FALAR,
SE A CHUVA CHOVER PRA CIMA,
SE A BARATA FOR GRÃ-FINA,
QUANDO O EMBAIXO FOR EM CIMA,
CANTADOR VAI SE CALAR.

RUTH ROCHA

21/6

3- COMPLETE A CRUZADINHA COM PALAVRAS QUE USOU NESSA LIÇÃO.



VERSOS, VERSINHOS, LETRAS E CANÇÕES

MAS TAMBÉM NÃO TEM
NENHUM DEMENTE.

AU, AU, AU. HI-HO HI-HO.

MIAU, MIAU, MIAU. COCOROCÓ.

QUANDO O HOMEM EXAGERA

BICHO VIRA FERA

E ORA VEJAM SÓ.

AU, AU, AU, COCOROCÓ.

PUXA, JUMENTO

(SÓ PUXAVA)

CHOCA GALINHA

(SÓ CHOCAVA)

RÁPIDO, CACHORRO

GUARDA A CASA, CORRE E VOLTA

(SÓ CORRIA, SÓ VOLTAVA)

MAS CHEGA UM DIA

(CHEGA UM DIA)

QUE O BICHO CHIA

(BICHO CHIA)

BOTA PRA QUEBRAR

E EU QUERO VER QUEM PAGA O PATO

POIS VAI SER UM SACO DE GATOS

AU, AU, AU. HI-HO HI-HO.

MIAU, MIAU, MIAU. COCOROCÓ.

ARLEQUIM EDIÇÕES MUSICAIS LTDA
TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

ATIVIDADE INVESTIGATIVA

1- ESCOLHA UMA ESTROFE DA LETRA DE BICHARIA, DE CHICO BUARQUE, E FAÇA UM DESENHO PARA ILUSTRAR. A SEGUIR, EMBAIXO DE SEU DESENHO, COPIE UM VERSO DA ESTROFE QUE ESCOLHEU.

ORGANIZANDO LISTAS

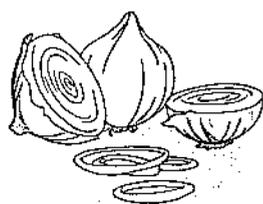
3- NOSSO DIAGRAMA, ABAIXO, ESCONDEU UMA LISTA DE BICHOS QUE PODEM SER VISTOS NO ZOOLOGICO. ENCONTRE-OS E FAÇA COMO NO EXEMPLO:

COBRA	MACACO	GIRAF	
RINOCERONTE	FOCA	URSO	HIPOPÓTAMO

A	B	M	A	C	A	C	O	H	E	T
I	A	G	J	G	I	R	A	F	A	G
B	C	O	B	R	A	U	A	M	S	T
V	Y	M	A	D	U	U	R	S	O	Y
E	H	I	P	O	P	Ó	T	A	M	O
Q	E	C	A	M	Y	I	A	V	E	R
R	I	N	O	C	E	R	O	N	T	E
T	F	O	C	A	C	U	Z	A	Q	W

7- ESCREVA AS PALAVRAS AO LADO DAS ILUSTRAÇÕES. ATENÇÃO:
VOCÊ CONHECE ESSAS PALAVRAS!











AS BORBOLETAS

VINÍCIUS DE MORAES

BRANCAS
AZUIS
AMARELAS
E PRETAS
BRINCAM
NA PAZ
AS BELAS
BORBOLETAS
BORBOLETAS BRANCAS
SÃO ALEGRES E FRANCAS.
BORBOLETAS AZUIS
GOSTAM MUITO DE LUZ.
AS AMARELINHAS
SÃO TÃO BONITINHAS!
E AS PRETAS, ENTÃO...
OH QUE ESCURIDÃO!



ATIVIDADE INVESTIGATIVA

1- NO POEMA "AS BORBOLETAS", O POETA APRESENTA DIVERSAS CORES E NOS FAZ PENSAR QUASE EM UM COMPLETO ARCO-ÍRIS.

RESPONDA:

A) VOCÊ SABE QUAIS SÃO AS CORES QUE COMPÕEM O ARCO-ÍRIS?

REGISTRE.

B) VOCÊ CONHECE OUTRAS CORES? JUNTAMENTE COM UM COLEGA, REGISTRE O NOME DAS CORES QUE VOCÊS CONHECEM.

BURACO DE FORMIGA, BURACO DE TATU

LÚCIA PIMENTEL GÓES

A FORMIGA MORA NO BURACO.

O TATU MORA NO BURACO.

A CASA DA FORMIGA É PEQUENA.

A CASA DO TATU É GRANDE.

A FORMIGA PEGA O MIOLO DE PÃO E CANTA:

--- O TATU CAVA FUNDO.

ELE CAVA UM BURACO FUNDO.

O TATU CAVA E FALA:

--- A FORMIGA CORRE, SERRA, SOBE, VIRA E VOLTA.

A FORMIGA FALA:

--- TATU CARA DE BOBO!

O TATU FALA:

---FORMIGA CARA DE MICO!

A FORMIGA RI...

O TATU NÃO RI.

A FORMIGA FALA:

---TATU COME O MIOLO DE PAÃO!

O TATU FALA:

---NÃO, SÓ QUERO BOLO.

A FORMIGA FALA:

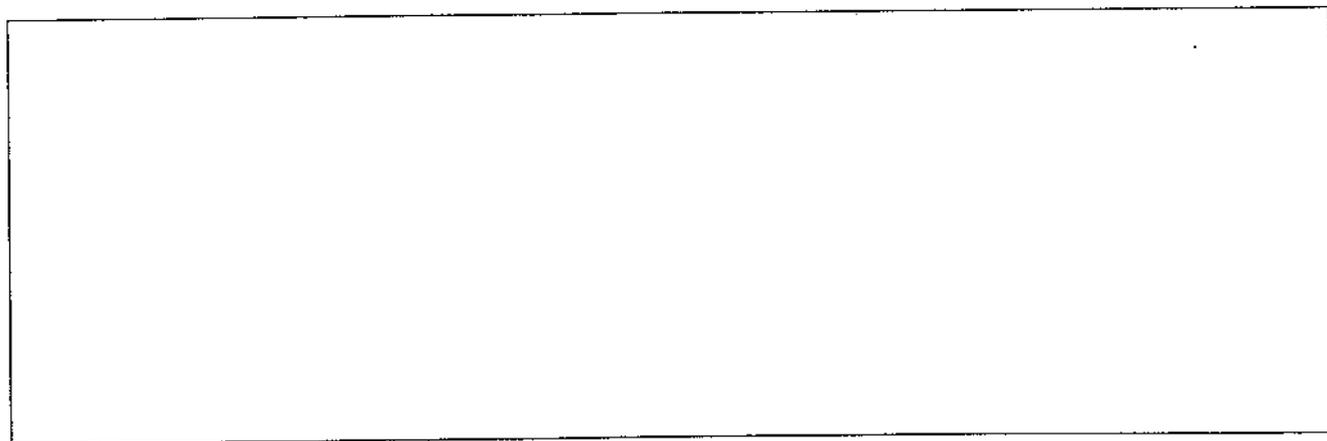
---FAÇO BOLO DE PÃO, BOLO DE FUBÁ, BOLO DE UVA E ATÉ DE JABUTICABA.

O TATU RI E FALA:

--- QUERO BOLO DE FUBÁ E BOLO DE UVA!

O TATU FICA AMIGO DA FORMIGA.

AGORA, DESENHE ESTA HISTÓRIA



NOME _____

DATA: _____

PINTE O QUADRADINHO QUE TENHA A MESMA FIGURA:



CAMISA
CABEÇA
COMIDA



BANANA
BOLINHA
BICO



MAÇÃ
MORANGO
MELANCIA



LIXA
LIMÃO
LIMONADA

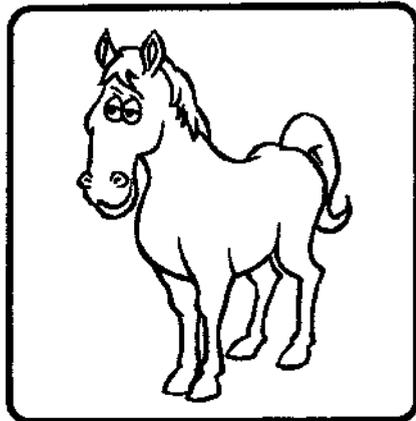
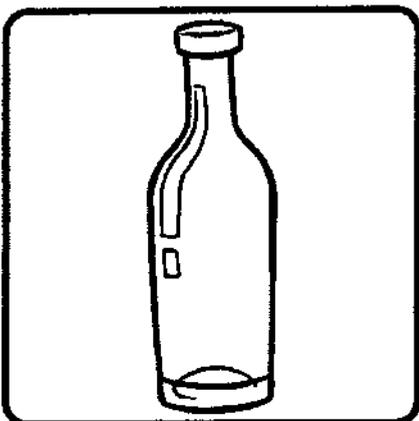
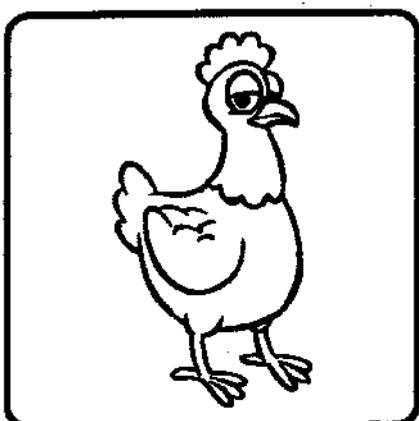
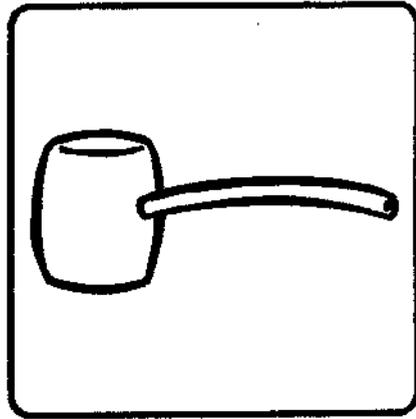
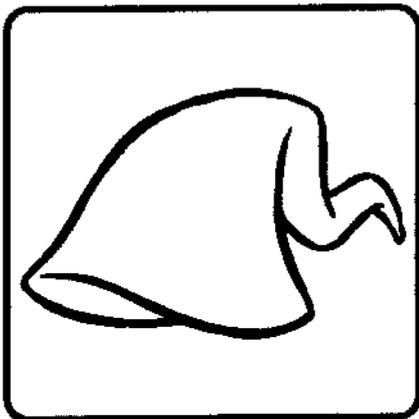
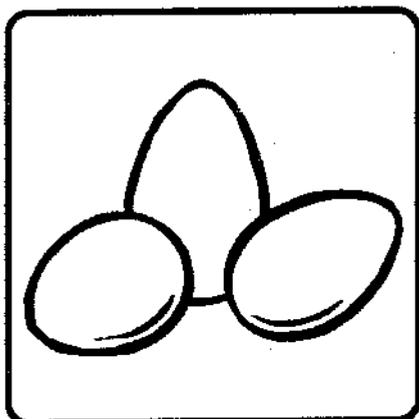


ZE VAMPIR
ZE DA ROÇA
ZE FE



ZE BOLINHA
ZE BICO
ZE COMIDA

RECORTE OS NOMES DAS FIGURAS E COLE-OS NO LUGAR CERTO.
 ATENÇÃO! ALGUMAS PALAVRAS NÃO SERÃO USADAS.



CACHIMBO	CAVALO	ESCONDE
LENDA	GALINHA	CAPUZ
GARRAFA	OVOS	VERMELHO