

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELIANE CRISTINA FREITAS DE SOUZA

**AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE DUAS TURMAS DE
PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**VITÓRIA
2010**

ELIANE CRISTINA FREITAS DE SOUZA

**AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE DUAS TURMAS DE
PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Cláudia Maria Mendes Gontijo.

VITÓRIA
2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

S729p Souza, Eliane Cristina Freitas de, 1973-
As práticas de alfabetização de duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental / Eliane Cristina Freitas de Souza. – 2010. 314 f. : il.

Orientadora: Cláudia Maria Mendes Gontijo.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Alfabetização. 2. Prática de ensino. 3. Leitura. 4. Escrita. 5. Ensino fundamental. I. Gontijo, Cláudia Maria Mendes, 1962-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ELIANE CRISTINA FREITAS DE SOUZA

**AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE DUAS TURMAS
DE 1º. ANO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 26 de outubro de 2010

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Moema Lúcia Martins Rebouças
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Carmen Lúcia Vidal Pérez
Universidade Federal Fluminense

A meus pais e irmãos, pela constante colaboração e pelo incentivo aos estudos, e ao Leones, meu filho, que tanto amo.

Agradecimentos

Ao Programa de Pós-graduação em Educação, aos funcionários, professores e coordenadores que apoiaram o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Sistema Municipal de Ensino de Aracruz, por viabilizar condições que favoreceram a minha participação no curso de Mestrado.

Aos profissionais das escolas que acolheram a realização de nossa pesquisa.

Às crianças e a seus familiares, pela confiança e colaboração.

À professora Dalva, pelo trabalho de revisão textual.

Às professoras Cleonara Maria Schwartz e Moema Rebouças, pelas suas importantes considerações no momento de qualificação do projeto de pesquisa.

Aos colegas: Cynthia, Dânia, Cleidiluce, Dilza, Dulcinéia, Janaína, Kaira, Mônica e Vanildo, pelos importantes diálogos mediados pela leitura de nosso texto, em nossas reuniões de grupo de pesquisa.

Aos colegas da linha de pesquisa Educação e Linguagens, e, em especial, a Kaira Walbiane Couto Costa, pela amizade e colaboração durante todo o percurso de estudos no mestrado.

A meu pai e minha mãe, pelo apoio incondicional e constante incentivo ao estudo.

À minha orientadora, Professora Cláudia Maria Mendes Gontijo, de modo especial, pela dedicação, parceria, disponibilidade e criticidade que demonstrou durante todo o processo de orientação e elaboração desta pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado faz parte de um conjunto de produções acadêmicas desenvolvidas no campo da linguagem, a partir de uma abordagem histórico-cultural, na linha de pesquisa Educação e Linguagens da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Trata de um estudo de caso que tem por objetivo investigar as dimensões do conceito de alfabetização privilegiadas nas práticas de alfabetização de duas turmas de primeiro ano, do Sistema Público Municipal de Ensino de Aracruz, ES. Parte do pressuposto de que a alfabetização é um processo dialógico, o qual visa inserir a criança no mundo da linguagem escrita, por meio de práticas de leitura, produção de textos orais e escritos e o ensino planejado e sistemático dos conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo as relações sons e letras e letras e sons. A partir de dados coletados mediante observação participante em salas de aula, entrevistas com sujeitos, gravações em audiovisual e fotografias, analisa eventos nos quais acontecem o ensino da leitura e de escrita em turmas de primeiro ano. Para análise desses eventos, toma por base a perspectiva bakhtiniana de linguagem, os estudos de Cagliari e o conceito de alfabetização defendido por Gontijo. Constata que as práticas alfabetizadoras investigadas privilegiam o ensino das unidades mínimas da língua, com ênfase na noção de sílaba. Desse modo, a leitura e a produção de textos são utilizados como pretexto para ensinar a ler e a escrever em sentido restrito.

Palavras-chave: Alfabetização. Prática. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

This paper is part of a group of academic works developed in the field of languages, considering the historical-cultural approach, in the area of Education and Languages of the Federal University of Espírito Santo (UFES). It is about a case study which is aimed at investigating the dimensions of the literacy concept privileged in the literacy practices in two first year groups of the Public Municipal Teaching System of Aracruz/ES. Literacy is seen as a dialogical process, which aims at inserting the child in the world of written language, through reading practices, production of written and spoken texts and planned and systematized knowledge teaching of the written system of the Portuguese language, including the relations between sounds and letters and letters and sounds. Based on the collection of data through participative classroom observation, interviews, audio recordings and photographs, events in which the teaching of reading happen in first year groups were analyzed. For the analyses of these events, the *bakhtiniana's* perspective of languages, Cagliari's studies and the literacy concept by Gontijo were used. The literacy practices observed privilege the teaching of small units of the language, emphasizing the syllable notion. Due to this, reading and writing are simply used to teach students to read and write in a restricted way.

Key words: Literacy. Practice. Reading. Writing.

LISTA DE FOTOS

Foto 1- Murais de entrada da Escola A.....	41
Foto 2- Mural de entrada da Escola A.....	41
Foto 3- Refeitório e mural da Escola A.....	41
Foto 4- Cartaz da Sala de leitura da Escola A.....	42
Foto 5- Cartaz de Regras da Biblioteca	42
Foto 6- Exposição de faixas relacionadas ao Projeto Paz, realizado na Escola ...	43
Foto 7- Mural do Dia da Árvore (Escola C)	43
Foto 8- Mural da primavera (Escola C)	43
Foto 9- Movimentação das crianças na sala de aula	49
Foto 10- Movimentação das crianças na sala de aula	49
Foto 11- Alfabeto da sala de aula (sala de aula da Escola A)	50
Foto 12- Alfabeto da sala de aula (sala de aula da Escola A)	50
Foto 13- Escolha de livros no cantinho da leitura.....	51
Foto 14- Escolha de livros no cantinho da leitura.....	51
Foto 15- Escolha de livros no cantinho da leitura.....	51
Foto 16- Mural do dia do meio ambiente.....	51
Foto 17- Painel dos aniversariantes	51
Foto 18- Capa do caderno volante	52
Foto 19- Folha de rosto do caderno volante.....	52
Foto 20- Justificativa e objetivos	52
Foto 21- Texto do caderno volante.....	52
Foto 22- Espaço interno da sala de aula da Escola C.....	53
Foto 23- Espaço interno da sala de aula da Escola C.....	53
Foto 24- Caderno de textos.....	55
Foto 25- Caderno de textos.....	55
Foto 26- Caderno de textos.....	55
Foto 27- Caderno de textos.....	55
Foto 28- Cartazes com a música “Nosso alfabeto” (25-03-2009)	79
Foto 29- Cartazes com a música “Nosso alfabeto” (25-03-2009)	79
Foto 30- Atividade realizada em (25-3-2009)	80

Foto 31- Atividade do quadro (28-4-2009)	81
Foto 32- Atividade realizada pela aluna THA	81
Foto 33- Atividade realizada pela aluna AIN (28-4-2009)	82
Foto 34- Atividade realizada pela aluna KA (1º-6-2009)	85
Foto 35- Atividade realizada pelo aluno JO.G (1º-10-2009)	87
Foto 36- Atividade realizada pelo aluno AD (25-5-2009)	93
Foto 37- Texto escrito no quadro pela PR. 2 (10-11-2009)	96
Foto 38- JO. G realizando a correção das palavras do ditado	98
Foto 39- Atividade realizada em 10-11-2009.....	99
Foto 40- Arquivo “morto” /depósito de materiais	103
Foto 41- Sala dos professores/biblioteca	103
Foto 42- Cronograma de atividades realizadas na biblioteca.....	103
Foto 43- Crianças escolhendo livros para empréstimo (20-11-2009)	104
Foto 44- Crianças escolhendo livros para empréstimo (20-11-2009)	104
Foto 45- Crianças escolhendo livros para empréstimo (20-11-2009)	104
Foto 46- Crianças interagindo com os livros da biblioteca (20-11-2009)	105
Foto 47- Crianças interagindo com os livros da biblioteca (20-11-2009)	105
Foto 48- Crianças interagindo com os livros da biblioteca (20-11-2009)	105
Foto 49- Atividade de Matemática (07-04-2009)	107
Foto 50- Atividade realizada por KAY (1º-6-2009)	112
Foto 51- Atividade realizada em 29-9-2009	115
Foto 52- Atividade realizada por THAI (29-9-2009)	117
Foto 53- Atividade realizada pelo aluno GAB. (30-9-2009)	119
Foto 54- Atividade realizada pelo aluno GAB (30-9-2010).....	119
Foto 55- Atividade realizada por MA (28-10-2010)	121
Foto 56- Aluno FI lendo cartaz (27-10-2010)	122
Foto 57- Atividade realizada pelo aluno YAR (28-10-2009)	126
Foto 58- Atividade realizada por RU (27-10-2009)	127
Foto 59 - crianças realizando escrita de texto que “se sabe de cor”	131
Foto 60- crianças realizando escrita de texto que “se sabe de cor”	131
Foto 61 - Atividade realizada por JO.G (29-10-2009).....	131
Foto 62- Atividade avaliativa (10-12-2009)	133
Foto 63- Atividade realizada em 29-09-2009.....	139
Foto 64- FI. lendo cartaz (18-11-2009).....	159

Foto 65- DA. lendo cartaz (18-11-2009)	159
Foto 66- Página do LD de Alfabetização (18-11-2009)	161
Foto 67- Atividade do livro (18-11-2009)	163
Foto 68- Atividade do livro (18-11-2009)	164
Foto 69- Texto do LD de Alfabetização (19-11-2009)	166
Foto 70- Texto do LD de Alfabetização (19-11-2009)	168
Foto 71- Produção de texto realizada pelo PE. H. em 19-11-2009	170
Foto 72- Atividade da página 118 do LD de Alfabetização (24-11-2009)	170
Foto 73- Atividade número 23 da página 118 trabalhada em 24-11-2009	172
Foto 74- Texto da página 115 do LD de Alfabetização	173
Foto 75- Atividades da página 119 do LD de Alfabetização	174
Foto 76- Atividade realizada por DV (31-3-2009)	179
Foto 77- Atividade realizada pela aluna HY (5-5-2009).....	181
Foto 78- Atividade realizada pela aluna LA (12-11-2009)	184
Foto 79- Atividade realizada por MAY (17-11-2009)	188
Foto 80- Atividade realizada pela aluna KA (6-5-2009)	191
Foto 81- Palavras ditadas pelas crianças (6-5-2009)	192
Foto 82- Palavras que completavam a história do “Menino Foguetinho”	195
Foto 83- Palavras escritas no quadro durante ditado de palavras	197
Foto 84- Cópia do texto realizado por CA. (5-9-2009)	200
Foto 85- Atividade realizada pela aluna KA (15-09-2009)	201
Foto 86- Agenda da turma utilizado pela PR. 1	203
Foto 87- Agenda da turma utilizada pela PR. 1	205
Foto 88- Atividade realizada por W.A (27-4-2009)	206
Foto 89- Atividade realizada por GAB em 12-2-2009.....	209
Foto 90- Atividade realizada por LÍ em 19-3-2009	210
Foto 91- Atividade realizada pela aluna KAM (1º-10-2009)	211
Foto 92- Autoavaliação do 1º bimestre (19-10-2009)	215
Foto 93- Ficha de comunicação (19-10-2009).....	215
Foto 94- Atividade realizada pela aluna LÍ (19-10-2009).....	216
Foto 95- Atividade realizada pela aluna K (19-10-2009)	217
Foto 96- Atividade do livro de alfabetização (24-11-2009)	221
Foto 97- Texto produzido por FI em 30/11/2009 (1º-12-2009)	226
Foto 98- FI lendo seu texto (1º-12-2009)	227

LISTA DE SIGLAS

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CBO – Classificação Brasileira das Ocupações

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LIED – Laboratório de Informática Educativa

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAEBES – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ALFABETIZAÇÃO: CONCEITO EM MUDANÇA	17
3 PERCURSO METODOLÓGICO	24
3.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	30
3.1.1 As salas de aula	48
3.1.2 As crianças-sujeitos da pesquisa	55
3.1.3 Caracterização dos profissionais das escolas	64
4 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO	70
4.1 O TRABALHO COM OS CONHECIMENTOS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA	76
4.1.1 O trabalho com as letras do alfabeto.....	79
4.1.2 O trabalho com a noção de sílaba	83
4.1.3 O trabalho com as relações entre sons e letras e letras e sons	91
4.2 O TRABALHO COM A LEITURA.....	101
4.2.1 Leituras em páginas xerocopiadas/mimeografadas e em cartazes	106
4.2.2 Leitura em livros de literatura infantil.....	143
4.2.3 A leitura nos livros didáticos.....	155
4.3 O TRABALHO COM A ESCRITA	177
4.3.1 Escrita de palavras.....	179
4.3.2 Escrita de frases.....	199
4.3.3 Atividades avaliativas (diagnóstico)	203
4.3.4 O trabalho com a produção de texto	219
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	233
6 REFERÊNCIAS	238

7 APÊNDICES	244
APÊNDICE A- PROTOCOLO DE PESQUISA	245
APÊNDICE B- CARTA DE APRESENTAÇÃO À UNIDADE DE ENSINO	248
APÊNDICE C- CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS..	250
APÊNDICE D- FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	252
APÊNDICE E- FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE AULA..	255
APÊNDICE F- FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	257
APENDICE G – ROTEIRO DA CONVERSA COM AS CRIANÇAS.....	262
APÊNDICE H – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA	266
APÊNDICE I – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PEDAGOGA.....	271
APÊNDICE J – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A AUXILIAR DE BIBLIOTECA	277
APÊNDICE K – FORMULÁRIO DE REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO	281
APÊNDICE L – CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DA ESCOLA A.....	282
APÊNDICE M – CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DA ESCOLA C	291
APÊNDICE N – CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS (ESCOLA A)	300
APÊNDICE O – CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS (ESCOLA C)	303
APÊNDICE P – CARACTERIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS	306
APÊNDICE Q – LEVANTAMENTO DE DIAS EM CAMPO	310
APÊNDICE R – TÉCNICAS DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	311
APÊNDICE S – DIMENSÕES DA ALFABETIZAÇÃO REGISTRADAS EM DIÁRIO DE CAMPO.....	313

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos vinte anos, no município de Aracruz, assim como em todo Brasil, têm ocorrido algumas mudanças nas propostas de ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, presentes inicialmente em documentos oficiais do Governo Federal e estendendo-se, depois, para os estados e município. Essas mudanças vão desde a reorganização do tempo escolar até o surgimento de “novas” perspectivas teóricas.

Como professora da Rede Municipal de ensino de Aracruz há quinze anos, atuando na Educação Infantil, principalmente em turmas de crianças entre cinco e seis anos de idade, temos acompanhado, nesse município, as mudanças ocorridas a partir da implantação do Bloco Único¹, na década de 1990, as discussões que enfatizam o retorno dos métodos fônicos em contraposição ao construtivismo e a polêmica acerca do uso dos termos alfabetização e letramento como processos diferenciados, porém interdependentes. Dessa forma, estamos diante de um cenário em que as práticas de alfabetização se tornam um campo muito fecundo para pesquisas.

Desse modo, percebemos a necessidade de pesquisar como a leitura, a produção de textos orais e escritos e os conhecimentos sobre os sistema de escrita se articulam/são trabalhados nas práticas alfabetizadoras das professoras de duas turmas de primeiro ano, do Sistema Municipal de Educação de Aracruz, ES. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, por considerarmos uma abordagem de pesquisa apropriada para aproximar o pesquisador de seu objeto de estudo e do contexto da sala de aula onde se desenvolvem os eventos mediados pelo ensino da leitura e da escrita. Os dados foram coletados no ano de 2009, no período de março a dezembro, totalizando 98 dias de observação participante, discriminados conforme APÊNDICE Q. Na coleta de dados, utilizamos técnicas como fotografias, entrevistas com pais, profissionais das escolas e crianças, análise de documentos, gravações

1 Este termo refere-se ao mesmo sistema de Ciclos que, inicialmente, foi adotado em São Paulo e que, no Espírito Santo, recebe o nome de Bloco Único. Nesse tipo de sistema, a criança não é reprovada da 1ª para a 2ª série, pois acredita-se que são necessários dois anos para concluir a alfabetização.

em áudio e filmagem de eventos mediados pelas práticas de alfabetização de professoras de duas turmas de 1º ano do Ciclo da Infância ².

Para compreendermos as práticas de alfabetização, foi necessário levarmos em consideração alguns conceitos-chave, como alfabetização, texto, leitura, produção de texto, numa concepção discursiva. Assim, as contribuições de Gontijo (2008) sobre alfabetização e a perspectiva bakhtiniana de linguagem foram fundamentais para a constituição de nosso eixo analítico.

Este trabalho foi dividido em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo, apresentamos em que contexto sócio-histórico surgiu a necessidade de investigarmos as práticas de alfabetização.

Para justificarmos o conceito de alfabetização que orienta esta pesquisa, buscamos mostrar, no segundo capítulo, a concepção de alfabetização presente na psicogênese da língua escrita e as contradições existentes no discurso que defende, de um lado, o uso de termo alfabetização como processo específico de aquisição e apropriação do sistema de escrita e, de outro, o uso do termo letramento como prática social da leitura e da escrita.

No terceiro capítulo, explicitamos quais as contribuições decorrentes da abordagem metodológica centrada no estudo de caso e como ocorreu nosso processo de inserção em campo e coleta de dados, para, em seguida caracterizarmos a instituição escolar, a sala de aula e os sujeitos que participaram da pesquisa.

Construímos, em seguida, o quarto capítulo, em que desenvolvemos as análises dos dados referentes às práticas de alfabetização observadas nas salas de aula. Nesse capítulo, apresentamos uma tabela que resume as três dimensões privilegiadas nas práticas de alfabetização das duas salas de aula pesquisadas. As informações evidenciadas nessa tabela permitiram que elaborássemos um roteiro de análises, com base nas dimensões sobre os conhecimentos do sistema de escrita, no trabalho

2 O Sistema Municipal de Ensino de Aracruz, em 2004, implantou o ensino fundamental de nove anos e, em 2007, implantou o sistema de ciclos de formação, que é constituído pelo ciclo da infância, ciclo da pré-adolescência e o ciclo da adolescência.

com a leitura e no trabalho com a escrita. Para cada dimensão, organizamos outras tabelas que contêm subcategorias que retratam, de forma apropriada, os eventos observados durante a pesquisa.

Nossas considerações finais são apresentadas no quinto e último capítulo deste trabalho. No entanto, esperamos que elas sejam consideradas finais apenas provisoriamente, pois, conforme Geraldi (1995), sabemos que esta pesquisa é um fio entre tantos outros fios já tecidos em torno da temática da alfabetização, o qual, estando à disposição de outros leitores, continuará a produzir outros fios, numa corrente ininterrupta de interação verbal.

2 ALFABETIZAÇÃO: CONCEITO EM MUDANÇA

Neste capítulo, buscamos discutir as ideias e concepções de alfabetização se fizeram hegemônicas nos últimos 20 anos. Nesse sentido, verificamos que, no Brasil, a época entre as décadas de 1980 e 1990 constituiu-se em um período em que, segundo Mortatti (2000, p. 257), “[...] as urgências sociais e políticas decorrentes das pressões pela ‘abertura política’ e pela reorganização democrática das instituições e relações sociais [...]”, ocorridas no final da década de 1970, levaram a sociedade civil a se reorganizar, dando especial consideração ao papel desempenhado pelos intelectuais de “esquerda”. Sendo assim, os profissionais da educação passaram a discutir os problemas educacionais brasileiros levando em conta os aspectos políticos, econômicos, sociais e pedagógicos sob a orientação da teoria dialético-marxista. Esse referencial teórico, conforme nos mostra a autora, visava a superar a “consciência ingênua”, que atribui à escola uma função “redentora” e, também, a “consciência crítica reprodutivista”, que confere à escola uma função “reprodutora”. Nesse contexto, o foco desse referencial teórico foi exatamente combater o fracasso escolar das camadas populares nas séries iniciais (particularmente, o período em que ocorre a alfabetização).

A alfabetização, conforme explica a autora, passa a ser reconhecida como importante estratégia para se atingirem os ideais democráticos. Diante disso, a resposta encontrada para os problemas sociopolíticos e educacionais vem de uma verdadeira “revolução conceitual”, na qual

[...], o eixo da discussão é deslocado para o processo de aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo, em detrimento dos métodos de alfabetização e da relevância do papel da escola e do professor nesse processo [...] (MORTATTI, 2000, p. 254).

No início da década de 1980, a divulgação dos estudos da psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1985), ancorada na teoria construtivista, passa a incorporar o discurso oficial-acadêmico, representando “[...] um crescimento da crença de que essa visão ajudaria a solucionar os problemas educacionais ligados à alfabetização na América Latina” (GONTIJO, 2005, p. 53), pois a psicogênese da língua escrita se contrapõe às práticas tradicionais de alfabetização vigentes, as

quais priorizavam os métodos que se baseavam em listas de aptidões necessárias para aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Mortatti (2000, p. 266-267), a psicogênese da língua escrita passa a conceber a língua escrita “[...] como um sistema de representação e objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e não como um código de transcrição de unidade sonoras e nem como objeto escolar [...]”. A aprendizagem, com base nessa nova concepção, supera a ideia de aquisição de uma técnica e passa ser vista como um processo interno e individual de compreensão e construção do sistema de escrita que ocorre por meio da interação do sujeito com o objeto de conhecimento. Ou seja, o processo de alfabetização passa ser compreendido como um processo em que a criança que aprende é reconhecida como “[...] sujeito cognoscente, ativo e com competência lingüística, que constrói seu conhecimento na interação com o objeto de conhecimento e de acordo com uma seqüência psicogeneticamente ordenada [...]” (MORTATTI, 2000, p. 267).

As propostas de alfabetização pautadas nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) passam a rejeitar qualquer tipo de método e a utilização das cartilhas, que até então eram os principais suportes práticos dos professores alfabetizadores. Dessa forma, conforme mostra Mortatti (2000), a ausência de métodos gera dificuldades para que as ideias da psicogênese da língua escrita se configurem de fato no fazer pedagógico da época. Nesse sentido, a prática alfabetizadora passa a agregar o discurso construtivista, considerado “novo”, e a “[...] elaboração pessoal dos alfabetizadores, valendo-se de sua história profissional [...]” (p. 280) e, assim, a tão esperada solução para os problemas do fracasso escolar, oriunda da psicogênese da língua escrita, é adiada, cedendo lugar às práticas de “caráter eclético”.

Já no final da década de 1990 e início dos anos 2000, as discussões sobre o ensino da leitura e da escrita passam a girar em torno do revigoramento dos métodos fônicos. De certo modo, o uso dos termos alfabetização e letramento como processos distintos, porém indissociáveis, contribui para o retorno das discussões sobre os métodos, porque, nesse contexto, é conferido à alfabetização conceito restrito, ou seja, processo de aquisição das habilidades de ler e de escrever, com ênfase nos aspectos fonético-fonológicos.

Conforme Belintane (2006), é publicado, em 2003, um relatório encomendado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, com o título *Relatório Final do grupo de trabalho Alfabetização Infantil: Novos Caminhos*, que tem como objetivo “[...] analisar a situação da Alfabetização no Brasil e apresentar ‘propostas para o avanço do debate e das políticas e práticas em nosso país’” (BRASÍLIA, *apud* BELINTANE 2006, p. 263).

Esse grupo de trabalho, constituído por estudiosos estrangeiros e brasileiros, como Fernando Capovilla, Cláudia Cardoso-Martins e João Batista Araújo e Oliveira, se reúne para discutir a alfabetização, num momento em que as avaliações nacionais apresentam resultados que comprovam imensas dificuldades de leitura e defasagens em relação às competências esperadas para as séries/ciclos. Belintane (2006) destaca que o resultado das avaliações aplicadas, em 2003, pelo Programa Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) evidencia que 55,4% dos alunos avaliados apresentam problemas sérios de leitura e, entre estes, há ainda 18,7% classificados em nível “muito crítico”, pois “[...] não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização; não foram alfabetizados adequadamente; não conseguem responder os itens da prova” (PROGRAMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, *apud*, BELINTANE, 2006, p. 263).

Belintane (2006) crítica a sugestão do documento, que indica o uso sistemático da “metodologia fônica”, principalmente por meio da utilização de livro didático preferencialmente controlado pelo Ministério da Educação, pois, segundo esse autor, tal metodologia revela uma

[...] avareza epistemológica, o foco reduzido sobre a decodificação, reedita as soluções, presentes nas cartilhas tradicionais, os esquemas cartesianos de sempre: partir da menor dificuldade (começar pelas sílabas mais fáceis), uma ordem rigorosa (famílias silábicas em seqüência, em ordem de dificuldade), redução das diferenças subjetivas, apagamento de quase todos os tipos de diferenças (BELINTANE, 2006, p. 272).

Nesse mesmo período, no qual há um movimento a favor do retorno dos métodos fônicos, Soares, em 2003, publica um artigo no qual trata a problemática da alfabetização no Brasil, defendendo a especificidade da alfabetização e a sua

indissociabilidade do processo de letramento. Porém, ela enfatiza a necessidade de atribuir conceitos diferenciados a esses dois processos, pois a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre

[...] simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento* [...] (SOARES, 2003, p. 14).

Soares (2003) explica que é necessário distinguir os termos alfabetização e letramento, pois, nas décadas de 1980 e 1990, a adoção do construtivismo comprometeu significativamente a especificidade da alfabetização, que, para ela, consiste na instrução intencional e direta dos sistemas alfabético, fonológico e ortográfico do sistema de escrita, em detrimento do pressuposto de que “[...] a criança é capaz de descobrir por si mesma as relações fonema-grafema, em sua interação com material escrito e por meio de experiências com práticas de leitura e de escrita [...]”. Dessa forma, a autora considera que o construtivismo priorizou apenas o letramento.

Mesmo defendendo a junção dos dois termos, alfabetização e letramento, como processos de naturezas distintas, porém indissociáveis, é possível perceber que o pensamento da autora está em perfeita consonância com as ideias defendidas no relatório encomendado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, pois ela admite a necessidade de uso de métodos distintos que atendam às especificidades dos processos de alfabetização e de letramento, declarando, em seu artigo, que

[...] é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um dos processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e de outro, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro uma vez que, no quadro desta concepção, não há um método para aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica [...] (SOARES, 2003, p.15-16).

Soares (2003) aponta ainda duas razões para a perda de especificidade da alfabetização. A primeira delas, de caráter político-pedagógico, está ligada à implantação do sistema de ciclos que, ao mudar o tempo escolar, possibilitou maior tempo para que o processo de alfabetização se concretizasse, fato que, possivelmente, resultou em falta de compromisso com as metas e as finalidades da aprendizagem escolar em cada ano escolar. A segunda razão está relacionada com a predominância dos paradigmas cognitivistas e sociocognitivistas no campo da alfabetização. Segundo essa autora, a predominância desses paradigmas levou à perda de especificidade da alfabetização, pois, para ela, a ênfase nos aspectos psicológicos colocou em segundo plano as dimensões fonética e fonológica da alfabetização.

Com relação à primeira causa, Gontijo (2005) diz que a implantação do sistema de ciclo, na verdade, não visava prioritariamente à melhoria na qualidade da Educação Básica no Brasil, mas, sim, fazia parte de um conjunto de programas de caráter compensatório colocados em vigor na década de 1990 com o objetivo de diminuir gastos por parte do Poder Público com a educação. Por outro lado, a autora defende que a adoção do construtivismo, no Brasil, não colocou em segundo plano os aspectos fonéticos e fonológicos. Pelo contrário, as teorizações de Ferreiro e Teberosky sobre a evolução da escrita na criança continuam a enfatizar essa dimensão, ao evidenciar como as crianças constroem as relações entre o oral e o escrito.

Ao distinguir o processo de alfabetização do processo de letramento, Soares (2005, p.16) conceitua alfabetização como um “[...] processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico”. O letramento é, então, considerado por ela como “[...] um estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 1999, p. 38).

Quando se admite que a alfabetização é apenas um processo específico de aquisição das habilidades de leitura e de escrita (decodificação e codificação), conseqüentemente, abre-se espaço para os métodos baseados nas unidades mínimas da língua. Historicamente, o conceito de alfabetização adotado por Soares

(2003) fundamentou as práticas de ensino com os antigos métodos, ou seja, a alfabetização era considerada como processo de codificação (escrever – transformar fonemas em grafemas) e decodificação (ler – transformar grafemas em fonemas). Os métodos sintéticos que enfatizam o ensino da leitura e da escrita a partir das unidades menores da língua (fonema, letras e sílabas) são os que concebem a alfabetização como processo de codificação e decodificação.

Desse modo, podemos concluir que os discursos oficiais e acadêmicos que circularam durante a década 1990 e nos anos 2000 não contribuíram para que ocorressem mudanças efetivas nas práticas de alfabetização, pois o conceito de alfabetização que está subjacente aos métodos fônicos, ao construtivismo e à invenção do termo letramento não rompe com o ensino da leitura e da escrita baseado apenas nas unidades mínimas da língua.

Diferentemente dessas visões, adotamos, neste estudo, um conceito de alfabetização que abrange as diferentes dimensões desse processo e que, portanto, procura superar a dicotomia dos termos alfabetização, como processo de codificação e decodificação, e letramento, termo supostamente utilizado para explicar a função social da leitura e da escrita, mas que, na verdade, serve apenas para reforçar a abordagem pragmática ou utilitarista do ensino da leitura e da escrita. Segundo Macedo (2000), essa abordagem visa atender às exigências básicas de leitura de uma sociedade industrializada. Sendo assim, essa perspectiva de alfabetização, de acordo com Giroux, citado por Macedo (2000, p.88),

[...] funciona bem para fazer adultos produtivos trabalhadores e cidadãos numa dada sociedade. A despeito de seu apelo à mobilidade econômica, a alfabetização funcional³ reduz o conceito de alfabetização, e a pedagogia a que ele se ajusta, aos requisitos pragmáticos do capital; conseqüentemente, as noções de pensamento crítico, cultura e poder desaparecem sob os imperativos do processo de trabalho e da necessidade de acumulação de capital.

Desse modo, queremos romper com o propósito atribuído, à alfabetização, de contribuir para “[...] integrar a sociedade e fomentar o progresso pela ligação de homens e mulheres em sua malha, neles introjetando diretrizes do comportamento

³ Entendemos que o termo letramento, como defendido por Soares (2003), assemelha-se ao conceito de alfabetização funcional, criticado por Macedo (2000).

correto [...]” (Graff, 1995, p. 70). Conforme nos aponta Pérez (2008), entendemos que o processo de alfabetização envolve múltiplas dimensões políticas, sociais, culturais, econômicas, epistemológicas, pedagógicas, etc., além de ser também um processo dialógico, “[...] pois, articula processos individuais e sócio-culturais de apreensão-apropriação das diferentes linguagens presentes no mundo contemporâneo” (p. 199).

Nesse sentido, entendemos, como Gontijo (2005, p. 48), que a alfabetização não deve se restringir apenas à compreensão “[...] das relações entre fonemas e grafemas e de passagem/recriação do discurso oral em discurso escrito e vice-versa [...]”, mas deve também ser entendido como um processo de produção de sentido, em que a linguagem escrita é encarada como um meio de interação com outro, ou seja, é necessário que a criança entenda para quem escreve, o que escreve e por que escreve. Dessa forma, conforme sugere a autora, o ler e o escrever passam a ser compreendidos como um processo dialógico. Portanto, defendemos, conforme Gontijo (2005) que um conceito de alfabetização precisa ser suficientemente aberto para abranger

[...] as diferentes práticas de produção de textos orais e escritos e as diferentes possibilidades de leitura produzidas e reproduzidas pelos diversos grupos sociais e a dimensão linguística da alfabetização. Nesse sentido, a alfabetização deve ser vista como prática sociocultural em que se desenvolvem as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e compreensão das relações entre sons e letras (GONTIJO, 2005, p. 66).

Assim, com base no conceito adotado neste trabalho e diante da constatação de que o conceito de alfabetização adotado pelos órgãos oficiais e por diversos centros acadêmicos reforçam práticas de alfabetização fundadas no ensino das unidades menores da língua, ou seja, nos aspectos mecânicos do ler e escrever, esta pesquisa teve por objetivo investigar as práticas de alfabetização de duas escolas do município de Aracruz, com vistas à identificação e à análise das dimensões da alfabetização que têm sido privilegiadas pelas professoras.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Por ser esta uma pesquisa que tem seu objeto inserido num contexto educacional, pretendemos, com os seus resultados contribuir com as reflexões e a compreensão dos processos educativos e, assim, também participar na melhoria das práticas de ensino da leitura e da escrita nas escolas. Desse modo, elegemos o estudo de caso como uma metodologia que orienta o presente estudo, pois, segundo Lüdke e André (1986), ele está ancorado numa abordagem qualitativa e busca compreender melhor os problemas da escola.

O estudo de caso, conforme nos mostram Bogdan e Biklen (1994), Sarmiento (2003) e André (2007), caracteriza-se, principalmente, por examinar um fenômeno específico, um programa, um acontecimento, um processo, uma instituição ou grupo social, enfatizando o particular, mas sem perder de vista o contexto e as suas inter-relações como um todo orgânico, como uma dinâmica, como um processo ou uma unidade em ação. Numa abordagem qualitativa e com enfoque sócio-histórico, o estudo de caso permite maior aproximação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa e, dessa forma, o pesquisador assume outra postura, pois

[...] encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem que falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se desta maneira, toda a situação, que passa de uma *interação sujeito-objeto* para uma relação *entre sujeitos* [...] (FREITAS, 2002, p. 24).

Segundo André (2005), o estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de pesquisa, que se utiliza de técnicas de coleta de dados muito usadas em estudos de caso sociológicos ou antropológicos. Assim, nesta pesquisa utilizamos a observação participante, a entrevista, análise de documentos, gravações em áudio e em vídeo e anotações de campo. Todos os métodos e instrumentos de coleta de dados utilizados partem do princípio, defendido por Sarmiento (2003), de que as coletas de informações oriundas das observações, das entrevistas e dos documentos permitem ao pesquisador fazer a triangulação dos dados adquiridos, para que, assim, seja possível realizar a confirmação das informações coletadas. De acordo com Sarmiento,

[...] o cruzamento de informação permite, deste modo, explicar o que eventualmente não converge, a partir de outras fontes ou ângulos de visão, e confirmar mais seguramente o que converge. Mas não apenas. A triangulação da informação permite detectar, sempre que ocorre a divergência entre os dados, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir, em suma a exceção que 'é sempre mais interessante de estudar do que a regra em si mesma'. Em síntese, a triangulação dos métodos de recolha de informação, bem como a manipulação de fontes, obedece ao duplo requisito da abrangência dos processos de pesquisa e da confirmação de informação (SARMENTO, 2003, p. 157, grifo do autor).

A partir da perspectiva metodológica que estamos adotando, a observação participante foi instrumento fundamental para a realização deste estudo. Ao adotarmos essa técnica de coleta de dados, assumimos a dimensão alteritária da pesquisa, uma vez que, segundo Freitas (2007, p. 32), “[...] o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mantém uma posição que lhe possibilita o encontro com o outro. E é este encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos [...]”. Como essa autora, acreditamos que o momento de observação deve ser concebido como um momento discursivo, dialógico e polifônico, e, ao tentar descrevê-lo, tentamos dar visibilidade aos “[...] eventos de linguagem marcados pela interlocução” (FREITAS, 2007, p.34).

Vale ressaltar que, no decorrer do processo de observação em sala de aula, procuramos adotar uma postura ética, evitando que os sujeitos participantes da pesquisa se sentissem avaliados ou inspecionados. Por isso, todos os recursos de coleta de dados foram introduzidos gradativamente, por meio de acordos feitos previamente com as professoras participantes da pesquisa e autorização dos pais ou responsáveis, conforme o APÊNDICE C.

Inicialmente, utilizamos as gravações em áudio, pois, a nosso ver este, seria um instrumento que não chamaria a atenção das crianças, mas, para nossa surpresa, elas ficavam bastante curiosas ao se depararem com o aparelho de áudio e perguntavam se era celular. Nesses momentos, eu respondia que ele servia para gravar o que as crianças e a professora falavam. As crianças não demonstraram estranhamento com a utilização da máquina fotográfica e da filmadora; apenas em alguns momentos esporádicos, elas pediam para tirar fotos de suas atividades e delas mesmas fazendo poses, e também, algumas vezes, quando finalizavam

alguma atividade, elas iam até a filmadora para observar de perto como funcionava aquele aparelho.

À medida que percebíamos maior entrosamento das professoras e das crianças com os recursos audiovisuais utilizados para registrar os eventos ocorridos em sala de aula, nós aumentávamos a permanência desses recursos no processo de coletas de dados. Dessa forma, conforme APÊNDICE R, captamos 47 eventos gravados em audiovisual. Desse total, 13 eventos foram registrados somente em áudio, resultando em 8 horas e 18 minutos de áudio, e os outros 34 eventos foram filmados, gerando, assim, 35 horas de filmagens, os quais foram transcritos conforme as normas apresentadas por Fávero, Andrade e Aquino (2005)

Todas as situações observadas em campo eram frequentemente registradas em arquivo Microsoft Word, constituindo-se em um diário de campo com 409 páginas. Nesse diário de campo, não apenas registramos os momentos de observação participante, mas também incluímos relatos descritivos de situações e de outras atividades realizadas em campo, como os primeiros contatos de inserção em campo, a participação em dias de estudo e planejamentos, momentos de conversas informais, aspectos da rotina escolar, visita às famílias, reunião de pais, entrevistas e coleta de dados relativos a fotos dos espaços escolares e de materiais escritos utilizados pelos professores e crianças. Ao todo registramos 168 eventos relacionados a observações de várias atividades de rotina das escolas pesquisadas, incluindo as observações das práticas de alfabetização.

Nesse sentido, o processo de observação participante nos permitiu organizar um acervo de dados que nos revela as dimensões do conceito de alfabetização adotado neste estudo privilegiadas nas práticas dos professores alfabetizadores. Possibilitou também captar os princípios teóricos e metodológicos que orientam as práticas e as formas de avaliação do processo ensino aprendizagem, o modo como as crianças se comportam diante das atividades propostas e a maneira como os tempos e espaços são organizados em torno do ensino da leitura e da escrita.

As entrevistas também foram utilizadas, com intuito de caracterizar as escolas e os sujeitos envolvidos na pesquisa. Por meio dessa técnica de pesquisa, buscamos

fazer um levantamento de dados que nos permitisse descrever e analisar como se dão os usos da leitura e da escrita no contexto escolar e familiar. De acordo com os pressupostos que orientam este estudo, as entrevistas são marcadas pela dimensão social, que, segundo Freitas (2002), não “[...] se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como produção de linguagem, portanto, dialógica [...]”, ou seja, “[...] na entrevista é o sujeito que se expressa, mas a sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social ”(p. 29). Concordando com o que diz Sarmiento (2003), concebemos a entrevista como um momento no qual os sujeitos têm a oportunidade de falar de si com espontaneidade, explicando por que agem e vivem.

Assim sendo, entrevistamos por meio de roteiros semiestruturados, conforme APÊNDICES D, F, G, H, I, J, as professoras, as diretoras, as pedagogas, uma auxiliar de biblioteca, os familiares e as crianças envolvidas no estudo. Registramos esses momentos de diferentes formas, conforme as circunstâncias e a disponibilidade dos entrevistados. Por isso, algumas respostas foram registradas pelos próprios entrevistados, como no caso dos familiares e da pedagoga da Escola C. Já os demais sujeitos da Escola A e da Escola C como denominaremos as escolas campo da pesquisa, tiveram suas respostas registradas em formulário e em gravações em áudio com transcrições. Nas entrevistas com as professoras e pedagogas, incluímos questionamentos oriundos de situações não previstas, que emergiram durante o processo de observação participante e que, a nosso ver poderiam contribuir para o processo de triangulação e análise dos dados.

Durante a pesquisa, também analisamos documentos como Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Projeto político pedagógico, diário de classe, livro didático, plano anual e em materiais que têm orientado a formação continuada dos professores alfabetizadores no município de Aracruz. Os documentos que foram analisados contêm o que Sarmiento (2003) denomina de textos projetivos da ação, visto que neles estão inscritas orientações prévias à ação e, ao mesmo tempo, neles se articulam as intenções formalmente assumidas. Porém, conforme nos alerta Sarmiento (2003), essas propostas, inseridas em documentos oficiais ou presentes em livros didáticos, não podem ser consideradas como reveladoras das práticas,

pois são anteriores a elas, mas há que considerá-las como produto de lógicas “dominantes”, segundo as quais, se comparadas com as da ação, é possível confirmar, contradizer ou reinterpretar o que está posto “oficialmente”. Sendo assim, com a análise desses documentos, pretendemos contextualizar, historicamente, as propostas de alfabetização que orientam o fazer pedagógico dos professores alfabetizadores, refletir sobre o que se propõe e o que de fato se realiza e dispor de mais elementos que nos permitam fazer uma boa triangulação de dados.

Conforme levantamento apresentado no APÊNDICE Q, este estudo foi realizado no ano letivo de 2009, em duas escolas do município de Aracruz, ES, tendo início no dia 12 de março e sua finalização no dia 15 dezembro. Foram 98 dias em campo. Desses, 32 dias foram destinados a diversas atividades dentro e fora da escola, incluindo primeiros contatos, entrevistas nas casas das crianças, entrevistas com as professoras e pedagogas, entrevistas com as crianças, participação em planejamentos e estudos, objetivando a coleta de dados que caracterizassem as escolas nos aspectos físicos, teóricos e metodológicos. Durante 66 dias, estivemos presente em sala de aula, observando o processo de ensino-aprendizagem e participando desse processo. Em alguns momentos, foi necessário estarmos presente em duas escolas no mesmo dia, uma no turno matutino e na outra no turno vespertino. As observações eram realizadas duas a três vezes por semana, de acordo com a organização do calendário letivo. Os períodos de observação participante em sala de aula e em outras atividades realizadas em campo totalizaram aproximadamente 300 horas.

Para a escolha das escolas onde realizamos a pesquisa, tomamos como base os resultados do ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Ideb), obtidos em 2007. Sendo assim, a pesquisa foi realizada em duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental de duas escolas do sistema municipal de ensino de Aracruz, uma escola de menor e outra de maior Ideb. O uso desse indicador como critério de escolha das escolas se baseou, em princípio, na hipótese de que, independente dos índices alcançados pelas escolas, as práticas de ensino aprendizagem não se diferiam enormemente, mas que outros fatores ligados à exclusão, à discriminação e à marginalização social influenciam diretamente esses índices. No decorrer da coleta de dados e das análises, percebemos a pouca

importância desse critério e da comprovação ou não da hipótese, tendo em vista o objetivo central deste estudo – analisar práticas de alfabetização.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Para caracterização das escolas pesquisadas, tomamos como referência os registros feitos nos formulários utilizados nas entrevistas com a diretora e com a pedagoga (APÊNDICES D e I), os documentos recolhidos nas escolas, como Pensando e Fazendo Educação – Fundamentos e concepções que norteiam a política educacional no Município de Aracruz (2006), Plano de Implantação – Ciclos de Formação do Ensino Fundamental em Aracruz (2007) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (2007-2008). Nossas observações em campo também contribuíram para caracterizarmos o perfil da escola, levando em conta os seguintes aspectos: localização, histórico, espaço físico, rotina escolar, organização administrativa e pedagógica e o trabalho com a linguagem escrita no contexto escolar.

No documento, “Pensando e Fazendo Educação – Fundamentos e concepções que norteiam a política educacional no Município de Aracruz”, encontramos dados que revelam o movimento de implantação do Projeto Bloco Único ⁴, em 1992, e de extinção desse Projeto em 2002; em 2004, a ampliação do ensino fundamental de oito anos para nove anos. Também verificamos, nesse mesmo documento, o anúncio dos primeiros princípios que levam a escola a repensar “[...] sobre os mecanismos de aprovação e reprovação utilizados em relação ao desenvolvimento humano e à aprendizagem dos alunos [...]” (Secretaria Municipal de Educação, 2006^a, p. 77), os quais culminaram na implantação dos Ciclos de Formação, em 2007.

Para melhor caracterizarmos como se deu esse movimento, traremos, a seguir, recortes do referido documento, pois acreditamos que, por meio deles, será possível situar o contexto em que se deu nossa pesquisa. Sendo assim,

[...] destacamos que, no ano de 1992, foi implantado no Município o Projeto Bloco Único, proposto pela Secretaria Estadual de Educação, com o objetivo de rever o processo de ensino aprendizagem na alfabetização e reverter o elevado índice de reprovação da 1^a para a 2^a série. Nesse projeto, foram difundidos os princípios da teoria construtivista, o que

⁴ O projeto Bloco Único não previa a reprovação dos alunos da 1^a para a 2^a série.

propiciou movimentos de reflexão coletiva sobre o fazer pedagógico, principalmente no que se referia ao processo de alfabetização, ao planejamento e desenvolvimento de atividades escolares, ao conhecimento e à avaliação dos alunos, entre outros. Foram muito questionadas as metodologias que predominaram durante muitos anos na educação, como a utilização de cartilhas e o método silábico nas séries iniciais. [...]

Em 2000, a Semed aderiu ao Programa Escola Campeã e redirecionou a política educacional dando ênfase à gestão escolar e municipal. A implantação desse modelo de gestão estava pautada em princípios de eficiência, eficácia e sucesso. [...]

Nesse contexto, foi difundida a ideia de que o sucesso da alfabetização estava pautado no método fônico utilizado pelos professores. Em 2002, a maioria das escolas, representadas por seus diretores, decidiu com a Semed pelo fim do Projeto Bloco Único.

Também no período, foi proposta aos alfabetizadores a utilização do método fônico e da cartilha Alfa e Beto. Em que pesem os esforços, os resultados da alfabetização não foram diferentes em relação aos anteriores, conforme constatado pelo Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental de Aracruz (Saefa), um sistema de avaliação criado com o objetivo de verificar o desempenho escolar dos alunos, formado por equipe da Semed, responsável pela elaboração e aplicação de testes, tabulação e análise dos dados e encaminhamento de orientações às escolas. [...]

Em 2004, foi aprovado o Plano Municipal de Educação, que previa estudos para ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, incluindo as crianças de seis anos de idade. As atividades letivas tiveram início nesse mesmo ano, mais precisamente, em 14 de julho de 2004, sendo aproveitada a frequência dos educandos da educação infantil para o ensino fundamental. Tal ação possibilitou uma retomada nas discussões/reflexões referentes às práticas de alfabetização utilizadas no Município e a ampliação do acompanhamento/avaliação das turmas de alfabetização, principalmente, nos dois primeiros anos escolares. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006 a, p. 74-76).

Mediante os dados supracitados, verificamos que, nos últimos dezoito anos, as discussões em torno da alfabetização giraram em torno de três eixos: avaliação (aprovação/reprovação), tempo mínimo de escolarização (ensino fundamental de nove anos) e metodização/desmetodização da alfabetização. Desse modo, constatamos que as mudanças educacionais ocorridas no cenário educacional de Aracruz são semelhantes às que têm acontecido, de modo geral, no cenário educacional brasileiro nos últimos vinte anos, o que foi pontuado por nós no capítulo sobre a contextualização do problema. Foi nesse contexto que, desde 2004 as escolas do sistema municipal de ensino de Aracruz passaram a oferecer ensino fundamental de nove anos.

Nesse sentido, o documento de implantação dos ciclos de formação, mostra que a implantação do ensino fundamental de nove anos, com ênfase nos dois primeiros anos de alfabetização, representou uma inovação em termos de proposta:

A obrigatoriedade da implantação do ensino fundamental de 9 anos, de acordo com a lei 11.274, de 06/12/2006, reacendeu o debate nacional da organização escolar em ciclos, pois tal obrigatoriedade significa dizer que todos têm a prerrogativa de frequentar a escola nesse espaço e tempo e qualquer mecanização que dificulte sua formação escolar deve ser objeto de avaliação. (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACRUZ, 2007, p.11).

Desse modo, o processo de implantação dos ciclos de formação começou a ser pensado no ano de 2006, quando os professores da rede municipal de ensino passaram a estudar, na formação continuada, temas relacionados à organização do trabalho pedagógico, ao desenvolvimento humano e sobre tempo e espaços de aprendizagem na escola. De acordo com o documento de implantação dos ciclos de formação, as escolas do município de Aracruz, no ano de 2007, puderam optar pela implantação dos ciclos ou continuar trabalhando em regime seriado, amparadas pela LDB (Lei nº 9394/96, art. 23). Sendo assim, os ciclos de formação consiste em

[...] uma proposta político-pedagógica de flexibilização do tempo escolar que favorece ao processo de aprendizagem. O trabalho com ciclo exige um conjunto de medidas e condições para construir uma nova escola em que o significado de aprender não é “passar de ano” ou “tirar nota”, mas o de incorporar novos conhecimentos que permitam ver, sentir e entender o mundo de forma mais complexa. As séries deixam de existir e a aprendizagem torna-se um processo contínuo, que não precisa ser interrompido ano a ano. É uma medida coerente com o discurso assumido pela maioria dos educadores que defendem acesso, a permanência e o sucesso de todos numa escola democrática, de qualidade social e preocupada com a construção da cidadania (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACRUZ, 2007, p.12).

Por meio de leituras do documento que orienta a implantação dos ciclos de formação no município de Aracruz, verificamos que a organização dos tempos nesse sistema se dá da seguinte maneira:

A organização dos ciclos será feita respeitando-se as fases de desenvolvimento humano dos educandos. Nessa estrutura teremos três ciclos de formação, com três anos letivos cada ciclo, assim organizados:

- **Ciclo da Infância (CI)** – período característico da infância, absorverá os educandos que estiverem na faixa de idade de 6-7; 7-8; 8-9 anos;
- **Ciclo da Pré-Adolescência (CPA)** – período característico da pré-adolescência, absorverá os educandos que estiverem na faixa de idade de 9-10; 10-11; 11-12 anos;

Ciclo da Adolescência (CA) – período característico da adolescência e juventude, absorverá os educandos na faixa de idade de 12-13; 13-14; 14-15 anos (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACRUZ, 2007, p.32).

De acordo com esse documento, as escolas de ensino fundamental do município poderiam se organizar em sistema de ciclos, de forma opcional, gradual e contínua. Dessa forma, o regime de ciclos poderia coexistir com o regime seriado. As escolas envolvidas em nossa pesquisa estavam organizadas apenas em Ciclo da Infância, tendo o 4º e o 5º ano organizados em regime seriado.

Quanto ao processo de alfabetização, o documento defende que o domínio do sistema alfabético pela criança se dê no primeiro ano de escolaridade, independentemente de o sistema ser seriado, ciclado ou de progressão continuada. Para isso, o documento se utiliza do seguinte discurso:

[...] temos orientado e demonstrado que é possível, sim, que quase todas as crianças aprendam a correspondência letra/som, formar palavras, escrever, ler frases e textos no primeiro ano de escola [...] quando é garantida a prática de uso social de textos (principalmente os que contêm rimas, ludicidade, imagens...), uma alfabetização com letramento, momentos musicais, tudo a que qualquer criança tenha direito [...] (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACRUZ, 2007, p.32).

Concordamos que uma criança deva ser alfabetizada em seu primeiro ano de escolaridade, por meio do lúdico e de práticas de uso social da leitura e da escrita. No entanto, é preciso refletir que, no processo de alfabetização do todo para as partes ou do específico para o geral, conforme defende o documento, o trabalho com textos fica dificultado, porque, como poderemos verificar nas práticas analisadas a ênfase continua a ser predominantemente nas partes, isto é, nas unidades mínimas da língua (palavras, sílabas e letras).

Ainda ao analisarmos os documentos que orientam as práticas das escolas públicas municipais de Aracruz, encontramos, também, os seguintes princípios “[...] de inclusão social, participação democrática e qualidade educacional [...]” (Secretaria Municipal de Educação, 2006a, p. 25). Com base nesses princípios, sugere-se a participação de todos por meio de Conselhos Escolares e outros órgãos colegiados. Nesse sentido, as escolas são orientadas a transformarem

[...] os momentos semanais de planejamento coletivo em fóruns avaliativos das práticas executadas no cotidiano escolar, além do desenvolvimento de atividades necessárias para melhoria da gestão da sala de aula, adotando uma dinâmica do movimento contínuo de avaliação ação-reflexão-ação, para que sejam alcançadas individual e coletivamente, a conquista e a

consolidação da autonomia pedagógica, financeira e administrativa das escolas [...] (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006a, p, 29).

Quanto à dimensão pedagógica desses princípios, participamos ou tomamos conhecimento, durante a pesquisa, de ações desenvolvidas tanto na Escola A como na Escola C, que envolveram momentos de planejamento coletivo, formação continuada organizada pela equipe pedagógica das escolas ou pela equipe da Secretaria Municipal de Educação de Aracruz (SEMED). Nessas ações, incluíram-se pró-letramento, encontros de professores alfabetizadores e seminários.

No decorrer da pesquisa, participamos, na Escola A, de planejamentos e de dois momentos de formação continuada, em que as escolas foram orientadas a realizar estudos pautados na coletânea de textos enviados pelo MEC, intitulado “Indagações sobre o currículo”. Essa coletânea era constituída de cinco fascículos que tinham como temática central o currículo. Os fascículos traziam os seguintes textos: “Educandos e educadores: seus direitos e o currículo (ARROYO, 2008); “Currículo, conhecimento e cultura” (MOREIRA, 2008); “Diversidade e currículo” (GOMES, 2008); “Currículo e Avaliação (FERNANDES, 2008) e “Currículo e desenvolvimento humano” (LIMA, 2008).

No segundo semestre do ano de 2009, quando já realizávamos a pesquisa na sala de aula da Escola C, participamos do “1º Seminário de Ciclo de Formação de Aracruz”. Esse evento envolveu a participação de professores do 1º ao 5º ano dos ciclos de formação, pedagogos e diretores das escolas do sistema municipal de ensino de Aracruz e, conforme encontramos no registro 95, do diário de campo, datado de 27-11-2009. O evento, a nosso ver, teve como objetivos consolidar os princípios encontrados no plano de implantação dos ciclos de formação e, ao mesmo tempo, divulgar experiências bem sucedidas de escolas que têm aplicado as orientações desse documento na prática.

A partir daqui, passaremos a caracterizar mais especificamente as escolas participantes da pesquisa. Sendo assim, a Escola A, onde realizamos a primeira parte da pesquisa, pertence ao Sistema Municipal de Ensino de Aracruz. Essa escola fica localizada na região litorânea desse município, a mais ou menos 35 km de distância da sede. Para chegarem ao distrito mais próximo (Coqueiral) ou à sede,

os moradores utilizam transportes coletivos ou outros meios de transporte para atravessar a ponte que cobre o rio Piraqueaçu ⁵. Essa região também fica próxima à fábrica Fibria ⁶, por isso, sua paisagem é coberta por grandes áreas de plantação de eucalipto.

Segundo relato oral ⁷ de moradores, o bairro onde fica localizada a Escola A surgiu mais ou menos no início da década de 1990 com a invasão de algumas famílias que vinham do norte do estado ou de municípios da Bahia que fazem divisa com o norte do Espírito Santo e, assim, anos depois, a prefeitura passou a doar alguns lotes e a urbanizar essa área.

Dessa forma, tomamos conhecimento, por meio de entrevista com a diretora, de que a escola foi fundada em 1996, para atender prioritariamente as crianças que moram nesse bairro, o qual é constituído por casas, alguns estabelecimentos comerciais, igrejas e um Centro Municipal de Educação Infantil. No ano em que a pesquisa foi realizada, atendia cerca de 115 crianças, distribuídas em 5 turmas, em três das quais eram atendidas crianças do 1º, 2º e 3º anos do ciclo da infância e nas outras duas eram atendidas crianças do 4º e 5º ⁸ anos, em dois turnos de funcionamento, com uma média que variava de 22 a 25 crianças por turma.

O prédio escolar tem apenas um andar, com 4 salas de aula e duas salas ambiente (biblioteca/sala de professores e um laboratório de informática ⁹). Além desses espaços, havia um espaço onde funcionava a secretaria e a direção, um pátio, três banheiros, cozinha, refeitório, um corredor entre as salas de aula onde ficavam

⁵ No município de Aracruz, há vários rios de porte, sendo o principal o rio Piraqueaçu que nasce na Reserva Ecológica da Nova Lombardia, a uma altitude de 1000m, no município de Santa Tereza, passa por João Neiva, alcançando o município de Aracruz pela localidade de Santa Maria, onde há uma barragem que foi utilizada para obtenção de energia elétrica. O Rio Piraqueaçu é a principal fonte de abastecimento de água para a região, fazendo parte da Bacia do Piraquê, junto com o Rio Piraquê-Mirim. O primeiro possui 50 km de extensão, e o segundo 22 Km. A confluência desses dois rios forma o Piraquê propriamente dito, cuja foz se encontra a 4 Km do ponto de confluência, na Vila de Santa Cruz. O rio Piraqueaçu forma o quinto maior manguezal das Américas, e o seu nome significa rio do peixe grande.

⁶ Antiga Aracruz Celulose, a qual produz a matéria prima para produção do papel (celulose).

⁷ Não encontramos nenhum registro escrito que comprove esses relatos.

⁸ As turmas do 4º e 5º anos funcionavam em regime seriado, e, do 6º ao 9º ano, os alunos passavam a ser atendidos em outras escolas da região.

⁹ O laboratório de informática foi instalado quando já estávamos finalizando a pesquisa na sala de aula da Escola A.

algumas mesas, uma estante com livros didáticos e, nesse local, as crianças cantavam hino, participavam de momento social e assistiam a vídeos.

A equipe da escola estava constituída, considerando os dois turnos, por seis professores (quatro professoras referência, uma articuladora e um professor de educação física), uma pedagoga, três profissionais de apoio, uma diretora e quatro auxiliares de serviços gerais. Quanto aos recursos materiais, a escola dispunha de jogos, livros de literatura, livros didáticos, fantoches, CD, DVD, mimeógrafo e materiais de papelaria. Dispunha, também, de recursos audiovisuais, como aparelhos de som, televisores, aparelhos de DVD, retroprojetor e dois computadores para uso administrativo e pedagógico.

Com relação à organização da rotina da Escola A, observamos que, no turno em que a pesquisa foi realizada, as atividades se iniciavam às 12h30min, com a chegada das crianças, que se dirigiam diretamente para as salas de aula, organizando-se para escrita do cabeçalho e cópia da pauta do dia. Às 14h30min, o sinal do recreio era tocado. Nesse momento, as crianças seguiam para o refeitório, juntamente com as professoras, e, à medida que acabavam de se alimentar, elas podiam se dirigir para brincar nas áreas externas da escola ou no pátio, sendo o chão, nesse espaço, sem piso e sem cobertura. Esse intervalo de alimentação e recreação tinha duração de 20 minutos. Em seguida todos retornavam às salas de aula para dar continuidade às atividades, e, às 17 horas, encerravam-se as atividades letivas. Nesse momento constatamos que muitas crianças iam embora sozinhas, visto que muitas delas moravam próximo à escola. Durante o período em que realizamos a pesquisa, observamos que, uma vez por semana, as crianças eram orientadas a se organizarem em fila para cantar o hino nacional.

Nos encerramentos dos bimestres, a Escola A promovia atividades de integração entre as crianças dos turnos matutino e vespertino. Nesse momento, as professoras priorizavam o planejamento de atividades lúdicas, como brincadeiras dirigidas, espaços para utilização de jogos pedagógicos e apresentação de filmes em DVD, e, nesse dia, eram preparadas guloseimas para comemorar os aniversariantes daquele bimestre. A escola também planejava eventos de integração com a família, como jantar do dia das mães e festa junina. Para esses eventos, as crianças

confeccionavam lembranças, materiais escritos, além de se prepararem para participar de apresentações.

Na Escola A, encontramos, na sala dos professores, um cartaz que continha o plano de ação da escola para 2009. Nesse plano de ação, constava a apresentação de tabelas que mostravam os objetivos, metas, ações e o nome do líder. Dessa forma, o cartaz expunha um conjunto de ações planejadas pela equipe pedagógica da escola que visavam:

- elevar o nível de desempenho das crianças nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;
- melhorar as práticas pedagógicas da escola, sobretudo, as práticas de leitura e matemática;
- melhorar a integração entre a família e a escola.

Em entrevista, a pedagoga da Escola A informou que esse plano de ação havia sido elaborado, no final do ano de 2008, com base em orientações contidas em um documento enviado pelo MEC. Inicialmente, o coletivo da escola listava os problemas e, em seguida, planejava os objetivos, as metas, as ações e os responsáveis pela execução de cada ação (o líder). A pedagoga informou que, depois de elaborado, o plano de ação era avaliado pela Secretaria Municipal de Educação e que esse plano deveria conter aspectos relacionados ao desempenho acadêmico das crianças, à qualidade das práticas pedagógicas e à integração escola-família. Sendo assim, na Escola A, o desempenho acadêmico e a qualidade das práticas focavam problemas de ensino-aprendizagem em leitura, escrita e matemática. Com relação à integração escola-família, a escola planejou ações que visavam, sobretudo, à participação das famílias nas atividades escolares das crianças.

A Escola C, onde realizamos a segunda parte da pesquisa, também pertence ao Sistema Municipal de Ensino de Aracruz. Está localizada na sede, numa região central e urbanizada do município, com intensas atividades comerciais e de fácil

acesso a outros bairros da sede e até mesmo a localidades rurais mais próximas. A comunidade onde a escola está inserida é assistida, na área da educação, por uma escola e faculdade particulares; na área da saúde, com hospital, posto de atendimento e outros serviços especializados. Conta também com vários estabelecimentos comerciais e serviços em geral.

Mediante análise do histórico da escola e de entrevista com a diretora, tomamos conhecimento de que a Escola C foi inaugurada no início da década de 1970 e pertenceu ao Sistema Estadual de Educação do Estado Espírito Santo, sendo municipalizada em 12-7-2005 com a publicação do convênio nº 119/2005, que regulamenta a municipalização do ensino fundamental com ação cooperativa Estado/Município – publicada em diário oficial do dia 12-7-2005.

Sendo assim, em 2008, a Escola C aderiu à proposta de implantação de ciclos somente no Ciclo da Infância, ou seja, do 1º ao 3º ano as crianças eram atendidas em sistema de ciclo de formação; no 4º e 5º ano, em regime seriado. No ano em que foi realizada a pesquisa, a escola atendia 247 crianças, distribuídas em três turmas de primeiro ano, duas de 2º ano, duas de 3º ano, duas de 4º ano e uma de 5º ano, em dois turnos de funcionamento, com uma média que variava de 20 a 30 crianças por turma. O atendimento era destinado a crianças que residiam no bairro onde a escola está localizada e nos demais bairros vizinhos.

No histórico escolar, também encontramos informações sobre recentes reformas ocorridas em todo o prédio escolar. Dessa forma, atualmente a Escola C funciona em apenas um andar, onde funcionam 6 salas de aula amplas e arejadas, uma biblioteca, um laboratório de informática (LIED), coordenação pedagógica, secretaria, uma sala para o trabalho da professora articuladora, um pátio central onde estavam localizados os banheiros femininos e masculinos, a cozinha e o refeitório. Na área externa da escola, havia um jardim na entrada, na lateral esquerda uma pequena horta, na parte de trás um espaço com areia cercada com pneus e na lateral direita um parquinho com bancos de cimento e alguns brinquedos.

Assim como na Escola A, a Escola C era constituída, considerando os dois turnos, por 17 professores. Desse total, havia 2 professoras articuladoras, um professor de

educação física, duas professoras-mediadoras ¹⁰ do Laboratório de Informática Educativa (LIED) e 12 professoras referência. O corpo técnico-administrativo era composto por duas pedagogas, a diretora, uma secretária, 3 profissionais de apoio de secretaria e 7 auxiliares de serviços gerais. Quanto aos recursos materiais, a escola dispunha de boa quantidade e qualidade de material pedagógico, como jogos, livros de literatura, fantoches, materiais de papelaria, livros didáticos e agendas para comunicação com as famílias. Durante, a pesquisa, observamos a circulação de uma boa quantidade de recursos audiovisuais, como aparelhos de som, televisores, DVD, mimeografo, datashow, microfone, amplificador, laboratório de informática com 21 computadores, computador na sala dos professores e secretaria e máquina de xerox para uso administrativo pedagógico.

Em relação à rotina da escola, observamos que o sinal era tocado às 12h30min e que as crianças iam direto para a sala de aula. A formação de fila só acontecia uma vez por semana, antes do horário de recreio, momento em as turmas se reuniam para cantar o hino nacional e o do município de Aracruz. Às 15 horas, o sinal era tocado mais uma vez; todas as turmas iam para o recreio e, durante 20 minutos, as crianças se alimentavam e brincavam tanto na parte externa da escola como no pátio interno. Às 17 horas, eram encerradas as atividades letivas. Nesse momento uma funcionária da secretaria era responsável por ficar no portão acompanhando as crianças saírem, e estas, por sua vez, saíam na companhia de seus pais, irmãos mais velhos, ou ainda iam para casa por meio de transporte escolar.

Em entrevista, a diretora da Escola C relatou que a escola desenvolveu projetos conforme calendário municipal, participou do concurso internacional de astronomia, do projeto trânsito e do projeto Paz. Além disso, as datas comemorativas também eram trabalhadas em sala de aula e, uma vez por mês, no momento social, as turmas faziam apresentações de jogral, coral, danças, teatro e recital de poesias

¹⁰ O professor-mediador é “[...] responsável por articular, auxiliar e propor ideias e sugestões aos professores sobre o que desenvolver com os educandos, com o propósito de melhorar a qualidade do ensino e o desenvolvimento de outras habilidades, por intermédio de diversos programas e recursos disponíveis, proporcionando aos nossos educandos diferentes formas de aprender [...]” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006a, p. 67).

para o coletivo da escola. Segundo a diretora, todos esses eventos focavam atividades de incentivo à leitura e à escrita.

Para caracterizarmos como eram os usos da escrita nas escolas A e C, tomamos como referência a observação dos espaços, tempos e modos destinados à circulação de material escrito no ambiente escolar. Sendo assim, constatamos que, nessas escolas, a circulação de material escrito ocorria por meio de murais, varais, agendas das crianças e biblioteca. Além disso, as salas e demais ambientes escolares eram identificados com placas que informavam o tipo de atividade realizada naqueles locais.

Ao procurar identificar evidências de aspectos escolares relacionados a fatores promotores de aprendizagem de leitura, em espaços como salas de leitura, murais e cantinhos de leitura. Texeira (2009, p. 232), baseada em Vidal (2005) e Viñao Frago e Escolano (2001), explica que

[...] a observação dos espaços e objetos escolares pode revelar características de práticas escolares que acontecem no interior dos estabelecimentos de ensino, aumentando assim o entendimento do conjunto de saberes e de práticas ativadas na escola. Dessa forma, os aspectos materiais dos estabelecimentos de ensino compõem um fator relevante na constituição de determinadas práticas que podem constringer ou estimular certos conhecimentos [...]

Nesse sentido, verificamos que, na Escola A, havia três murais localizados na entrada da escola. Nesse local, funcionava a secretaria e o refeitório. Sendo assim, no corredor em frente à secretaria, encontramos dois murais, um dos quais de madeira, forrado com T.N.T verde, onde eram expostos cartazes informativos e algumas vezes materiais confeccionados pelas crianças; ao lado deste, havia um pequeno mural azulejado, que continha o nome da escola e mensagem de boas vindas (cf. fotos 1 e 2). No refeitório, também encontramos dois murais: um com revestimento de azulejo, que continha a palavra “refeitório”, escrita em E.V. A, e um cartaz informativo (cf. foto 3); e um outro mural móvel decorado por funcionários da escola, considerando calendário de datas comemorativas.



Foto 1- Murais de entrada da Escola A.



Foto 2- Mural de entrada da Escola A.



Foto 3- Refeitório e mural da Escola A.

Em outros espaços da Escola A, como sala dos professores e biblioteca/sala de leitura, também encontramos a circulação de materiais escritos. Na sala dos professores, estava exposto cartaz de aniversariantes e o plano de ação da escola para 2009, e, na biblioteca/sala de leitura, havia cartaz de boas vindas e de regras de utilização dos livros, conforme apresentamos nas fotos 4 e 5, a seguir:



Foto 4- Cartaz da Sala de leitura da Escola A.

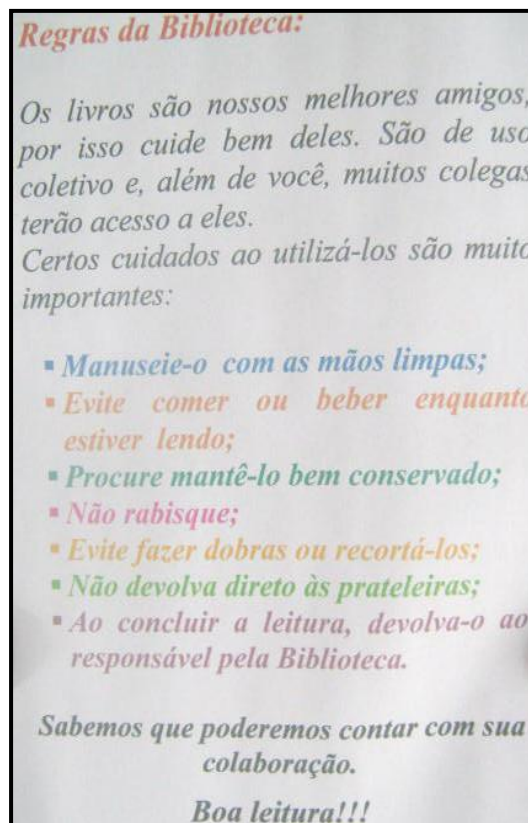


Foto 5 – Cartaz de Regras da Biblioteca.

Desse modo, durante o período em que realizamos a pesquisa na Escola A, observamos que os materiais escritos afixados nos murais e paredes dessa escola não tinham relação direta com os assuntos tratados em sala de aula. Os conteúdos desses materiais eram, em sua maioria, de natureza informativa ou tinham como objetivo controlar o uso dos espaços, como no caso da foto 5.

Na Escola C, observamos a presença de murais na biblioteca, na sala dos professores e, principalmente, no pátio, local onde estava o refeitório e também onde as crianças se organizavam para cantar o hino uma vez por semana e para participar das apresentações de momento social, que aconteciam bimestralmente. Além dos murais, encontramos também, nesse espaço, a exposição de varais com faixas em T.N.T branco, em que crianças e professoras desenharam e escreveram mensagens de paz.

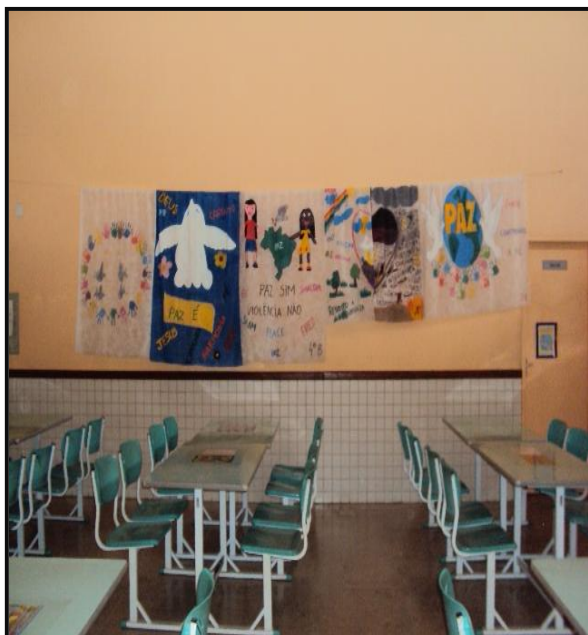


Foto 6- Exposição de faixas relacionadas ao Projeto Paz, realizado na Escola C.



Foto 7- Mural do Dia da Árvore (Escola C).



Foto 8- Mural da primavera (Escola C).

Mediante as fotos acima apresentadas, é possível constatar que os murais e varais presentes na Escola C estavam relacionados a datas comemorativas e projetos desenvolvidos pela escola e que eles poderiam ser elaborados apenas pelos adultos ou conter as produções dos adultos juntamente com as produções das crianças. Durante a realização da pesquisa nessa escola, observamos que esses suportes eram bem conservados e que os temas aí expostos eram constantemente atualizados. Na sala de aula pesquisada, percebemos que, em alguns momentos, a Professora Referência 2 aproveitava esses temas para trabalhar atividades de leitura e escrita e ensaiar danças para apresentação em momento social.

No capítulo dos pressupostos teórico-metodológicos do Projeto Político Pedagógico da Escola C, verificamos que a utilização da agenda tinha como objetivo manter uma comunicação permanente com as famílias. Desse modo, os bilhetes enviados para a casa das crianças eram elaborados pela direção e pela equipe pedagógica da escola, e, em alguns momentos, presenciamos a Professora Referência 2 colando os bilhetes nas agendas das crianças, e ao mesmo tempo, lendo com elas a mensagem contida nos bilhetes; entretanto, podemos inferir que esse não era um momento privilegiado de prática de leitura, o qual demandasse um planejamento intencional e sistematizado.

A rotina escolar dos crianças da Escola C incluía outros espaços de leitura, o Laboratório de Informática Educativa (LIED), onde as crianças tinham aulas uma vez por semana, a biblioteca ¹¹, onde elas também tinham aulas uma vez por semana e onde contavam com um acervo considerável de obras devidamente catalogadas para empréstimo; além disso, esse espaço era dotado de jogos pedagógicos e recursos audiovisuais como televisor e DVD.

Apesar de a Escola C possuir mais espaços e tempos para a circulação de materiais escritos do que a Escola A, constatamos que, em ambas as escolas, a circulação da escrita servia para três finalidades em comum: exposição dos trabalhos das crianças, orientação e organização do trabalho escolar ¹². Desse modo, mesmo reconhecendo o esforço dos profissionais das escolas em organizarem esses espaços, sobretudo os murais e varais, percebemos que não eram proporcionadas situações intencionais e planejadas que, de fato, contribuíssem para que as crianças se apropriassem dos usos e funções sociais da leitura e da escrita.

Quanto ao referencial teórico (método) utilizado pelas escolas pesquisadas, verificamos, conforme já citado, que, no município de Aracruz, houve, nos últimos dezoito anos, muitas mudanças relacionadas sobretudo á organização dos tempos de escolarização (Projeto Bloco Único, ensino fundamental de nove anos e

¹¹ Sobre a utilização da biblioteca tanto na Escola A como na Escola C, traremos maiores detalhes no capítulo sobre o Trabalho com a Leitura.

¹² Em relação aos usos e espaços de circulação de materiais escritos, encontramos, na pesquisa de Piffer (2006), intitulada “O trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil”, dados que se assemelham a situações registradas no presente trabalho investigativo.

implantação dos ciclos), fato que, em um primeiro momento, colocou em xeque as discussões sobre o construtivismo e trouxe à tona o revigoramento dos métodos fônicos e, num segundo momento, provocou a discussão e a implementação de ações como as seguintes:

[...] organização, aplicação e tabulação de diagnósticos de escrita e leitura para educandos; [...] realização de um programa de formação específico para professores de 1º ano com foco na alfabetização com letramento; [...] oferta de cursos para professores: Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER/MEC); Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa/MEC); Projeto de Formação em Rede nos Municípios de Atuação da Aracruz Celulose (Formar/RIED/ARACRUZ CELULOSE S/A/municípios parceiros); Programa de Capacitação de Professores (Procap/Sedu). SECRETARIA MUNICIPAL DE ARACRUZ, 2006a, p. 80)

Nesse sentido, parece-nos que o sistema municipal de ensino de Aracruz adere ao discurso hegemônico que, aparentemente, repele o construtivismo e os métodos fônicos e adota o uso dos termos alfabetização e letramento, os quais, na verdade, representam a conciliação dos métodos (alfabetização) e do construtivismo (letramento). Dessa forma, podemos inferir que as mudanças nos tempos de escolarização não foram suficientes para que, de fato, houvesse mudanças nas práticas de alfabetização.

Desse modo, em entrevistas, as pedagogas demonstraram que as práticas alfabetizadoras das escolas A e C estão em consonância com pressupostos teóricos adotados pelo sistema municipal de ensino, pois assim enunciou a pedagoga da Escola A:

PE. 1¹³: eu vejo aqui muito... Emília Ferreiro... usa muita a questão do construtivismo ainda do Piaget... eu não vejo um método específico... eu vejo misturas de métodos... não tem uma coisa específica (...) o professor busca tudo... e eu vejo aqui os professores tem muita vontade... eles saem buscando o que eles podem (...) mas eu vejo o professor trabalhando aqui o antigo também... por quê?... porque se aqui ele não tá conseguindo fazer isso... ele vai ter que buscar um novo recurso pra atingir determinada criança... tá? então eu acho que aqui é uma mistura... não só aqui... se você observar bem todas as escolas trabalham dessa forma (...)(ENTREVISTA, 4/8/2009)

O discurso proferido pela pedagoga da Escola A revela o que ela observa nas práticas das professoras e a tentativa desse grupo de professores de se adequarem

¹³ Todos os enunciados proferidos pela a Pedagoga da Escola A serão identificados com as iniciais PE.1.

aos pressupostos teóricos que orientam as propostas de ensino do município. No entanto, ao nosso ver, essa busca de novos recursos (novos métodos) ocorre, primeiramente porque, a psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky não defende o uso de métodos para alfabetizar; depois, porque essa teoria secundariza o professor como importante mediador entre a criança e o processo de apropriação da escrita. Sendo assim, abre-se espaço para as “misturas de métodos”, ou conforme menciona Mortatti (2000), abre-se espaço para práticas de “*caráter eclético*”.

A pedagoga da Escola C ¹⁴ respondeu que a escola se apoia no “*referencial teórico construtivista, utilizando textos para reflexões baseados em Vigotsky* ¹⁵, *Emília Ferreiro, Magda Soares e outros*”. Dessa forma, constatamos que essa pedagoga faz a mesma associação do construtivismo à teoria histórico-cultural defendida por Vigotsky, que é feita pelo documento Pensando e Fazendo Educação – Fundamentos e concepções que norteiam a política educacional no Município de Aracruz (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006a, p. 50-51). Dessa forma, encontramos, nesse documento, as seguintes orientações:

Concordamos com Vigotsky quando ele afirma que existe um processo de maturação dos indivíduos, mas que não é “mecânico”, não é igual e nem ocorre ao mesmo tempo para todos os indivíduos. Segundo o psicólogo, há um percurso de desenvolvimento humano, sobretudo no aspecto intelectual dos indivíduos, sobre o qual a aprendizagem exerce intensa influência. A aprendizagem, para Vigotsky, é gerada a partir das relações do indivíduo com o ambiente sociocultural em que vive e com os indivíduos de sua espécie. [...]

Se considerarmos também a contribuição de Piaget, constatamos que, para este psicólogo, o ser humano vivencia quatro períodos que podem ser distintos no seu processo evolutivo: sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais. Cada uma dessas fases é caracterizada por formas diferentes de organização mental que possibilitam as diferentes maneiras do indivíduo relacionar-se com o meio. De forma geral, todos os indivíduos vivenciam estas etapas na mesma sequência, porém o início e o término de cada uma podem sofrer variações em funções de características da estrutura biológica de cada indivíduo e da riqueza (ou não) de estímulos que lhe são proporcionados. [...]

¹⁴ A pedagoga da Escola C preferiu responder ao questionário da entrevista de forma escrita.

¹⁵ Em virtude da existência de diferentes traduções do sobrenome original desse pensador bielorrusso, nas referências, como: Vygotskij, Vygotski, Vigotsky, Vygotsky e Vigotski. Daí, a presença, neste trabalho, sobretudo das três últimas grafias, por terem sido encontradas nas obras de referência.

A partir da citação acima, verificamos uma tentativa de junção das teorias de Vigotisky e Piaget. Entretanto, Duarte (2006, 91) considera essa junção complicada, pois, para Piaget, o processo de desenvolvimento da inteligência pressupõe processo “[...] biológico de interação adaptativa entre organismo e meio ambiente [...]”. Sendo assim, nesse modelo, não há diferença qualitativa entre psiquismo humano e os processos puramente biológicos. Contrários a essa perspectiva de desenvolvimento, Vigotisky e seu seguidores defendem, como faz Leontiev, que

[...] o sucesso do desenvolvimento humano pode consistir, para um homem, não numa adaptação mas em sair dos limites do seu meio imediato que, no caso, constituiria simplesmente um obstáculo a uma expressão eventualmente, mais completa da natureza das suas propriedades e aptidões verdadeiramente humanas [...] (LEONTIEV, apud DUARTE, 2006, p. 105).

Outro aspecto que consideramos divergente entre as teorias de Piaget e Vigotisky diz respeito à secundarização do ensino para o desenvolvimento humano, pois, no construtivismo, focaliza-se o problema no “como” o indivíduo aprende. Na citação abaixo, percebemos que a proposta do município até chega a citar o papel do professor, porém como aquele que propicia situações de aprendizagem.

Partindo desse pensamento, acreditamos que o papel do professor é o de organizador, na medida em que planeja, executa e avalia todo um percurso de aprendizagem; e também de articulador, na medida em que motiva novas aprendizagens e incentiva o empenho nas tarefas, o respeito pelo outro e pelo ambiente em que vive. Ele intervém por meio do diálogo, da experimentação, da problematização, da interpretação dos “erros” que surgem nas produções dos educandos, de modo que eles possam aprender a aprender, ou seja, buscar compreender o próprio percurso de construção de seu conhecimento. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006a, p. 52)

Nesse sentido, os princípios que orientam as práticas alfabetizadoras estão associados ao lema “aprender a aprender”, que abarca o discurso construtivista, o qual, segundo Duarte (2006), valoriza a aprendizagem que o indivíduo obtém por si mesmo em detrimento da apropriação do conhecimento que se dá socialmente, por meio de um trabalho planejado e intencional do professor:

É nesse contexto que o lema ‘aprender a aprender’ passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às

alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema ‘aprender a aprender’ é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo [...] (DUARTE, 2001, p. 9).

3.1.1 As salas de aula

Para realizar a caracterização dos espaços de trabalho nas salas de aula pesquisadas, tomamos por referência os indicadores escritos no roteiro do APÊNDICE E e as nossas anotações no diário de campo, realizadas no decorrer da observação participante em sala de aula. Dessa forma, descreveremos, inicialmente, a sala de aula da Escola A, onde realizamos a primeira parte de nossa pesquisa e, em seguida, passaremos a descrever o espaço da sala de aula da Escola C, onde realizamos a segunda parte de nossa pesquisa.

A primeira sala de aula envolvida no estudo era composta por uma turma de 27 crianças entre seis e sete anos, do turno vespertino. A sala de aula era ampla e arejada, com quatro janelas grandes, duas das quais davam para o corredor da escola e as outras duas para o pátio. As paredes tinham suas partes inferiores pintadas de azul e as superiores pintadas de branco. Dentro da sala, havia um banheiro que permanecia constantemente fechado, pois apresentava defeito. A mobília da sala de aula era assim composta: mais ou menos por 27 mesas e cadeiras em tamanho apropriado para crianças nessa faixa etária, mesa e cadeira da professora, quadro branco, dois ventiladores de teto e um de parede, dois cavaletes, estante fixa para cadernos, livros didáticos, jogos e outros materiais pedagógicos, uma estante de aço com portas onde ficava o televisor e o DVD. Nas fotos 9 e 10, podemos observar como era o espaço interno da primeira sala de aula pesquisada.



Fotos 9 e 10- Movimentação das crianças na sala de aula.

As professoras organizavam as carteiras de várias maneiras, de modo que as crianças podiam sentar-se em duplas, em grupo ou individualmente. Havia regras de convivência na sala de aula. Essas regras não estavam registradas em cartaz, mas, quando era necessário, a Professora Referência 1 as lembrava e, às vezes, ao fazer isso, fazia o registro das regras no quadro e conversava com as crianças a respeito dessas regras. Em algumas circunstâncias, quando a criança, por motivo de indisciplina, não terminava a atividade, a Professora a Referência 1, no momento do recreio, recomendava que ela fosse lanchar, mas que depois, deveria retornar à sala para finalizar a atividade. Nesse contexto onde o professor supostamente detém o controle sobre as crianças, podemos inferir que ficar sem brincar por indisciplina ou por não cumprimento das atividades constitui-se em uma estratégia de controle e castigo.

A rotina iniciava-se às 12h30min, com a ida das crianças para a sala de aula. Geralmente, a rotina inicial do dia tinha a seguinte sequência: oração, cópia do cabeçalho e da pauta do dia e realização de atividade mimeografada. Às 14h30min, as crianças iam para o refeitório para lanchar e depois brincar. Às 15 horas, as atividades de sala de aula eram retomadas até as 17 horas, quando eram encerradas as atividades na escola. Às segundas e terças feiras, as crianças tinham

aula com a professora articuladora ¹⁶ e, uma vez por semana, tinham aula com o professor de educação física.

Os materiais escritos expostos no interior da sala de aula eram livros de literatura infantil, atividades xerocopiadas, cartazes com lista dos nomes das crianças, com nome dos dias da semana, dois cavaletes com a letra de uma música intitulada “Nosso Alfabeto”. Nas fotos 11 e 12, apresentamos o alfabeto, que ficava afixado na parte superior do quadro. O alfabeto dispunha dos quatro tipos básicos de categorização gráfica das letras.

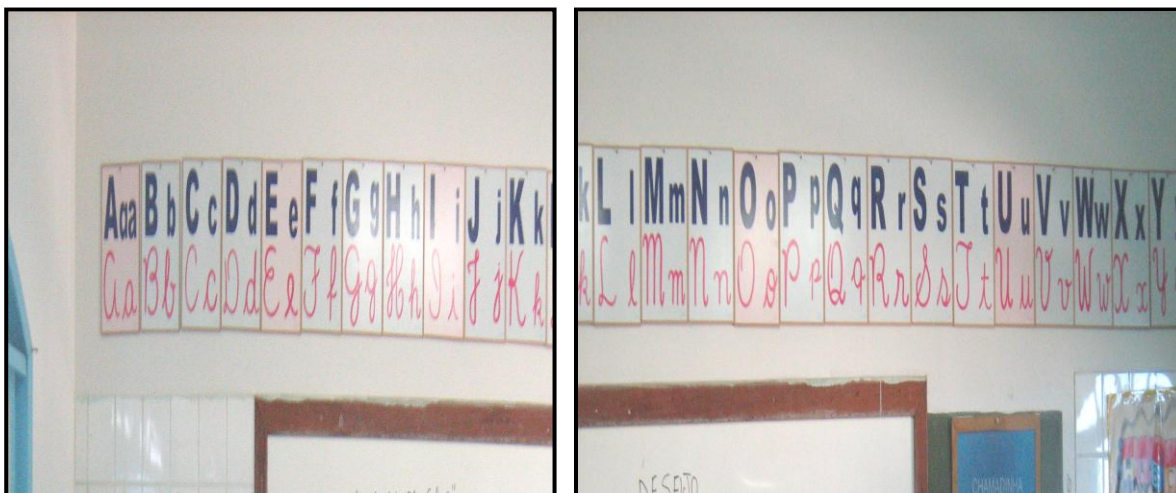


Foto 11 e 12 – Alfabeto da sala de aula (sala de aula da Escola A).

No período em que estivemos em campo na sala de aula da Escola A, observamos que o contato das crianças com os livros se dava nos momentos em que elas terminavam as atividades e iam até o cantinho da leitura. Como nesses momentos a Professora Referência 1 se ocupava com aquelas crianças que precisavam de sua ajuda nas atividades de escrita, esse contato delas com os livros ocorriam sem a intervenção sistemática e planejada de um usuário mais experiente da leitura e da escrita. Conforme podemos observar nas fotos 13, 14 e 15, as crianças escolhiam os livros, para ler sozinhas ou interagir com os seus pares.

¹⁶ No capítulo sobre as práticas de alfabetização, descreveremos melhor a atuação desse profissional.



Fotos 13, 14 e 15 – Escolha de livros no cantinho da leitura.

Também havia, nessa primeira sala de aula, um painel de aniversariantes em E.V.A, montado na parede, e, do outro lado, encontramos um mural azulejado, que era utilizado mais especificamente pela Professora Articuladora 1, para expor os materiais produzidos pelas crianças. Essas produções estavam baseadas em desenhos relacionados a histórias contadas e a datas comemorativas, conforme apresentamos nas fotos 16 e 17.



Foto 16 – Mural do dia do meio ambiente.

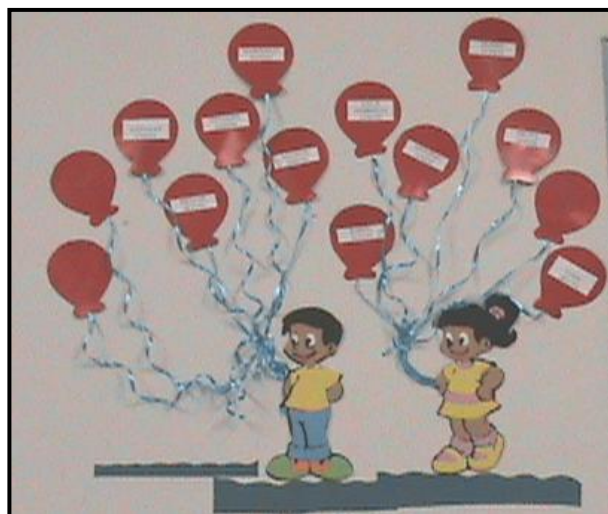


Foto 17 – Painel dos aniversariantes.

De todos os materiais escritos que circulavam na sala de aula da Escola A, os mais utilizados pela turma com a mediação intencional da Professora Referência 1 eram o cartaz com a música do alfabeto e o cartaz com o nome das crianças. Os demais

serviam de decoração ou para serem utilizados pelas crianças em momentos em que não ocorriam atividades direcionadas pelas professoras.

Conforme já citamos, o plano de ação da escola previa ações para melhoria do desempenho acadêmico das crianças em Língua Portuguesa e a parceria escola-família. Desse modo, no início do segundo semestre, começou a circular entre as famílias o caderno volante. Nesse caderno, eram colados vários textos e, a cada dia, uma criança levava para casa para ler com a família e preencher uma ficha, conforme apresentamos nas fotos a seguir:

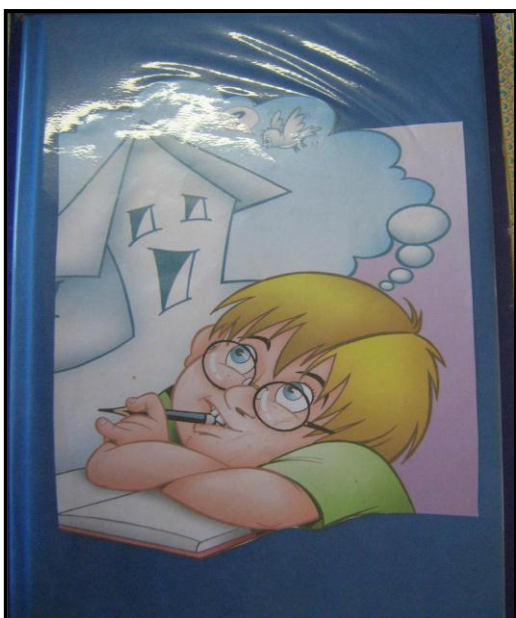


Foto 18- Capa do caderno volante.

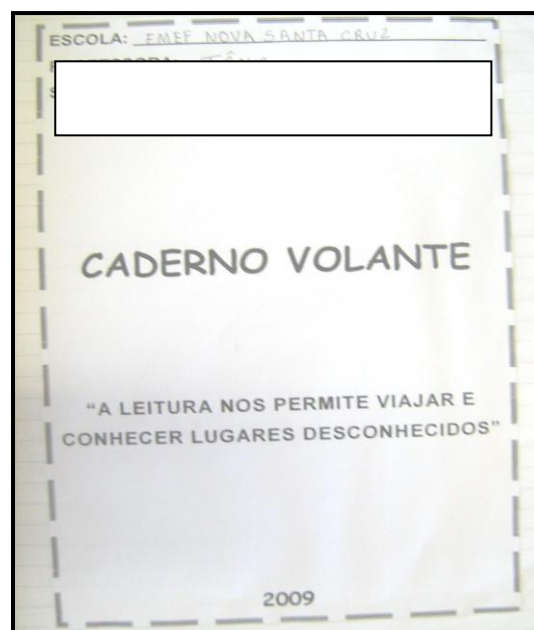


Foto 19- Folha de rosto do caderno volante.

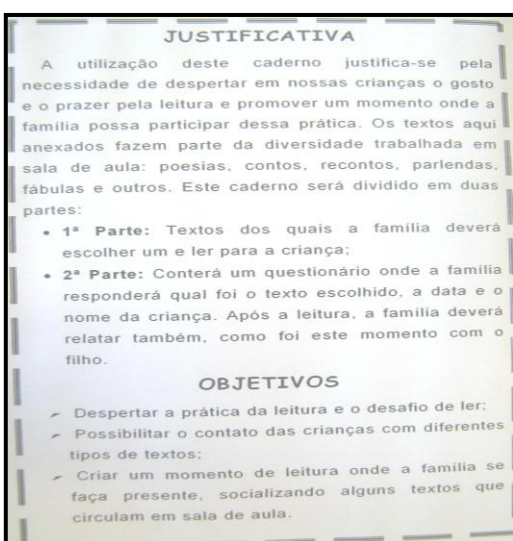


Foto 20- Justificativa e objetivos.



Foto 21 – Texto do Caderno Volante.

A sala de aula da Escola C, onde realizamos a segunda parte deste estudo, era composta por uma turma 21 crianças entre 6 e 7 anos, do turno vespertino. Essa sala de aula, também era ampla e arejada; possuía duas janelas grandes que davam para o lado do pátio. As paredes tinham sua parte inferior pintadas com um tom de azul mais escuro e as partes superiores pintadas com um tom de azul mais claro. A mobília da sala de aula da Escola C era assim composta: mais ou menos 21 mesas e cadeiras em tamanho apropriado para criança nessa faixa-etária, mesa e cadeira da professora, quadro branco com duas partes laterais verdes, cavalete, uma pequena estante que continha materiais diversos, dois armários de aço com portas, dois ventiladores de teto e um espelho. Nas fotos 22 e 23 a seguir, podemos observar como era o espaço interno da segunda sala de aula pesquisada.



Foto 22 e 23- Espaço interno da sala de aula da Escola C.

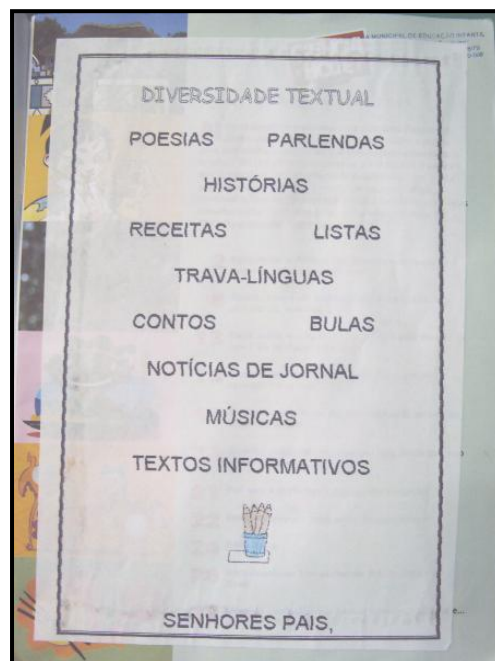
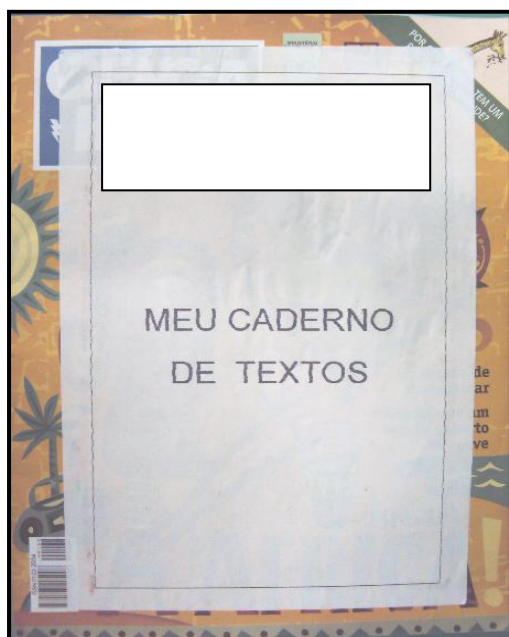
A organização das mesas variava de acordo com o planejamento da Professora Referência 2. Durante a pesquisa nessa turma, observamos duas formas mais recorrentes de organização da mesas, em fila, de modo que as crianças ficassem sentadas individualmente ou organizadas em dupla. Nos momentos das atividades em dupla, percebíamos a preocupação da Professora Referência 2 em fazer com que as crianças de fato interagissem entre si. Para isso, ela dava orientações que reforçavam a necessidade de trocas entre as crianças ou planejava situações em que as duplas realizavam uma única atividade.

Durante a pesquisa, não percebemos a existência explícita de regras de convivência. No entanto, a falta dessas regras não comprometia o clima harmonioso

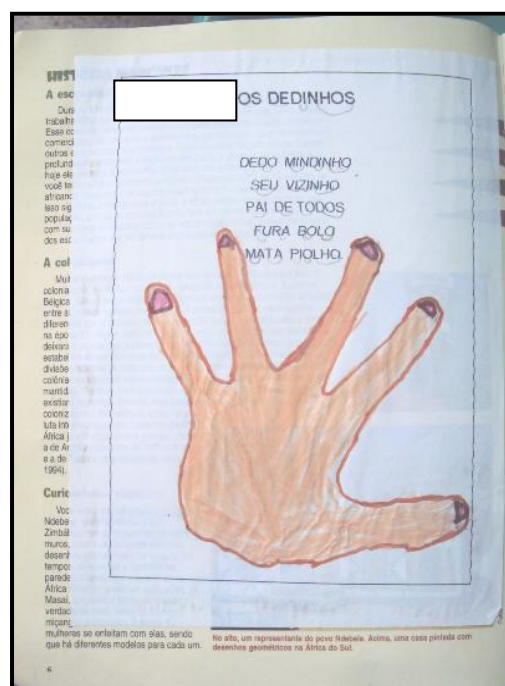
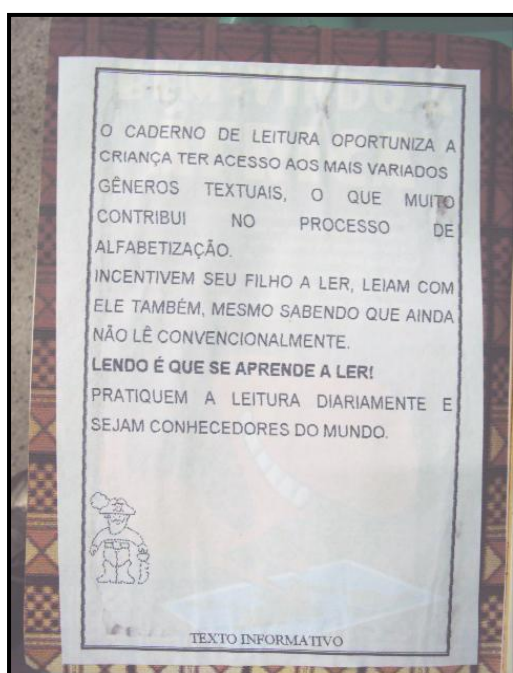
entre a professora e as crianças; talvez isso se deva ao fato de a Professora Referência 2 ter uma rotina de trabalho bem definida, na qual ela, o tempo todo, propunha a realização de várias atividades que não perdiam de vista o aspecto lúdico do processo ensino-aprendizagem. Desse modo, chamava-nos a atenção o envolvimento e a participação das crianças em quase todas as atividades propostas pela professora.

A rotina da sala de aula também começava por volta das 12h30min, com a chegada das crianças, que se organizavam para iniciar a aula fazendo oração. Logo em seguida, esse momento inicial era marcado por atividades em que professora e as crianças cantavam e gesticulavam, pelo momento de leitura compartilhada e por diálogos a cerca das leituras realizadas. Na sequência, eram realizadas as atividades planejadas, até as 15 horas, quando as crianças saíam para lanche e brincar. Por volta das 15h20, elas retornavam à sala de aula para dar continuidade às atividades até as 17 horas, quando eram encerradas as atividades na escola. As crianças também tinham garantidas, na rotina, aulas na biblioteca, atividades no LIED e aulas de educação física.

A circulação de materiais escritos na sala de aula da Escola C se dava, sobretudo, pelo direcionamento que a Professora Referência 2 dava às leituras dos cartazes expostos nos cavaletes, dos livros de literatura emprestados na biblioteca, das atividades mimeografadas/xerocopiadas, do livro didático, de revistas e jornais trazidos pela professora e do caderno de textos. Sendo assim, o foco do trabalho da Professora Referência 2 era a leitura, e, para isso, além de mediar todas situações de leitura em sala de aula, ela ainda organizou o caderno de textos, onde quase todos os textos estudados em sala eram colados e levados para casa. Nas fotos 24, 25, 26 e 27 mostramos como era estruturado esse caderno.



Fotos 24 e 25- Caderno de textos.



Fotos - 26 e 27- Caderno de textos.

3.1.2 As crianças-sujeitos da pesquisa

Para realizarmos a caracterização das crianças-sujeitos da nossa pesquisa, consultamos as tabelas que foram organizadas nos APÊNDICES L, M, N e O, com base nas informações obtidas nas entrevistas com os pais e com as próprias

crianças. Esses dados nos permitiram maior aproximação com o contexto social das crianças, indicando importantes aspectos relacionados com idade, gênero, experiência escolar, local de moradia, composição familiar, características socioeconômicas da família, costumes cotidianos das crianças e suas preferências, relações com a escola. Os índices percentuais tomaram por base 26 sujeitos da Escola A e 21 sujeitos da Escola C que participaram da pesquisa e que nos permitiram quantificar aspectos que considerados relevantes para a construção de nosso percurso investigativo. A análise desses aspectos nos revela, no contexto dessa pesquisa, como as experiências sócio culturais das crianças-sujeitos trazem implicações para o trabalho com a alfabetização.

A sala de aula da Escola A era composta por 26 crianças, sendo dez meninas (38,5%) e dezesseis meninos (61,5%). Durante o processo de coleta de dados nessa sala de aula, observamos um rodízio constante de crianças que iam para outras escolas e que eram matriculadas, tanto que, quando estávamos finalizando a pesquisa, a turma já estava constituída por 30 crianças. A sala de aula da Escola C era composta por 21 crianças, sendo nove meninas (45%) e onze meninos (55%).

Com relação à idade, na sala de aula da Escola A, 15,5% das crianças tinham 6 anos completos, 19% completaram sete anos no primeiro semestre e 65,5% completaram sete anos no segundo semestre do ano letivo. Desse modo, tínhamos um nível de idade equilibrado na sala de aula. Todas as crianças já haviam frequentado a educação infantil em anos anteriores: 77% das crianças estudaram no CMEI da comunidade e 23% estudaram em CMEI's de outras comunidades. Na sala de aula da Escola C, das 21 crianças 86% já haviam frequentado a educação infantil em anos anteriores e 14% nunca frequentaram a educação infantil. Desse modo, 47,61% das crianças frequentaram o EMEI da comunidade onde está localizada a Escola C, 51,14% frequentaram CMEI's ou EMEI's de outras comunidades.

O contexto familiar das crianças da sala de aula da Escola A apresentava as seguintes características: 43,3% das crianças moravam com os pais e irmãos; 19,23%, com um dos pais e outros parentes; 7,69%, com apenas um dos pais; 19,23%, com pais, irmãos e outros parentes; 3,84%, com um dos pais e irmãos; 3,84%, com avós e tios, e 3,84%, com pais e outros parentes. Já na sala de aula da

Escola C, o contexto familiar apresentava as seguintes características: 33,5% das crianças moravam com pais e irmãos; 4,75%, com um dos pais; 4,75%, com pais, irmãos e outros parentes; 19%, com um dos pais e irmãos; 9,5%, com avós e tios, e 28,5 %, com um dos pais, irmãos e outros parentes. Sendo assim, os dados relativos ao contexto familiar dos sujeitos da Escola A e da Escola C mostram que o modelo de família nuclear está cada vez mais se diversificando: em alguns casos esse modelo se estende para o convívio com demais parentes; em outros, os avós assumem a responsabilidade sobre a criança, e há ainda famílias constituídas apenas pela figura de um dos pais e a criança.

Quanto às ocupações dos familiares dos sujeitos da Escola A, os dados mostraram que, dos 26 pais, 34,5% não informaram sua ocupação, mas, ao mesmo tempo, nenhum declarou estar desempregado. Com relação às mães, num total de 26 sujeitos, considerando que 7,5% não declararam sua ocupação, 46% disseram ser donas de casa, o que representa um total de doze mães que não atuavam diretamente no mercado de trabalho. De acordo com a Classificação Brasileira das Ocupações (BRASIL, 2002), do Ministério do Trabalho e Emprego, o maior índice das ocupações dos pais (19%) incidiu sobre o grupo de trabalhadores agropecuários, florestais, da caça e da pesca e (19%) sobre o grupo de trabalhadores da produção de bens e serviços industriais voltados à forma dos produtos. Outros grupos com maior número de ocupações são os trabalhadores da produção de bens e serviços industriais (11,5%). O maior índice de ocupação das mães incidiu sobre o grupo de trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados (33,5%), acompanhado pelo grupo de trabalhadores de serviços administrativos (7,5%) e técnico de nível médio (3,5%).

Os dados relativos às ocupações dos sujeitos da Escola C mostraram que, dos 20 pais entrevistados, assim como na Escola A, 20% não informaram sua ocupação e também não declararam estar desempregados. Com relação às mães da sala de aula da Escola C, num total de 20 sujeitos, considerando 10% que não informaram sua ocupação, 20% declararam ser donas de casa, o que representa um total de apenas duas mães que também não atuavam diretamente no mercado de trabalho. De acordo com a Classificação Brasileira das Ocupações (BRASIL, 2002), do Ministério do Trabalho e Emprego, o maior índice das ocupações dos pais (25%)

incidiu sobre o grupo de trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados e (20%) sobre o grupo de trabalhadores da produção de bens e serviços industriais voltados à forma dos produtos. Outros grupos com maior número de ocupações são os técnicos de nível médio (15%). O maior índice de ocupação das mães incidiu sobre o grupo de trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados (70%).

A renda familiar declarada pelos sujeitos da Escola A, em entrevista que fizemos com os pais, se caracterizava por índices que giravam em torno de um a dois salários mínimos (34,5% dos sujeitos), menos de um salário mínimo (31%), três a quatro salários mínimos (7,5%), sete a oito salários mínimos (4%). Esses dados mostram que 19 crianças faziam parte de famílias cuja renda mensal estava abaixo de quatro salários mínimos, levando-se em conta que 23% dos sujeitos não informaram a renda familiar mensal.

Os índices de renda familiar encontrados nas informações declaradas pelos sujeitos, da sala de aula da Escola C, não se diferenciam muito dos dados coletados na sala de aula da Escola A, pois 55% possuíam renda familiar de um a dois salários mínimos, 20% de três a quatro salários mínimos, 5% de cinco a seis salários mínimos. Desse modo, assim como constatamos na Escola A, na Escola C, 15 crianças faziam parte de famílias cuja renda mensal estava abaixo de quatro salários mínimos. Se considerarmos o valor do salário mínimo no Brasil, tínhamos 73% da população da Escola A e 75% da população da Escola C sobrevivendo com uma renda mensal baixa.

O nível de escolarização dos pais pode ser caracterizado com base nos seguintes índices: 38,5% (dez pais) não chegaram a completar o ensino fundamental, 4% (um pai) tinha o ensino fundamental completo. Apenas 7,5% (dois pais) tinham o ensino médio completo e 50%¹⁷ não informaram. Com relação ao nível de escolarização das mães das crianças da sala de aula da Escola A, obtivemos os seguintes índices nas entrevistas: 57,75% (15 mães) tinham o ensino fundamental incompleto, 3,8%

¹⁷ Essa falta de informação se dava, sobretudo, porque boa parte dos pais não conviviam com as crianças, e a mãe ou outro responsável a quem entrevistávamos não soube informar alguns dados específicos dos pais.

(uma mãe) ensino fundamental completo, 7,7% (2 mães) não concluíram o ensino médio, 23,07% (6 mães) possuíam ensino médio completo e 7,7% (2 mães) não informaram seu nível de escolarização. Se considerarmos que, na Escola A, a população pesquisada se constituiu de 52 sujeitos, entre pais, mães e outros responsáveis; chegaremos a uma população de 48,07% (25 sujeitos) que não concluíram o ensino fundamental.

Com relação aos participantes da pesquisa da Escola C, chegamos aos seguintes índices: 40% (8 pais) possuíam ensino fundamental incompleto, 15% (3 pais) ensino fundamental completo, 10% (2 pais) ensino médio incompleto, 15% (3 pais) ensino médio completo, 5% (um pai) ensino superior completo, e 15% (3 pais) não informaram seu nível de escolarização. Os dados relativos ao nível de escolarização das mães participantes da pesquisa da sala de aula da Escola C indicaram que 30% (6 mães) tinham ensino fundamental incompleto, 5% (uma mãe) ensino fundamental completo, 5% (uma mãe) ensino médio incompleto, 45% (9 mães) ensino médio completo, 5% (uma mãe) ensino superior incompleto, 10% (2 mães) ensino superior completo.

Ao compararmos os níveis de escolarização da população participante da pesquisa na Escola A com a população participante da pesquisa da Escola C, constatamos que os sujeitos da Escola C tiveram mais oportunidade de frequentar o ensino médio e superior do que os sujeitos da Escola A. Entretanto, se considerarmos que, na Escola C, a população pesquisada se constituiu de 40 sujeitos, entre pais, mães e outros responsáveis; chegaremos a uma população de 35% (14 sujeitos) que também não completaram o ensino fundamental. Diante desse número significativo de sujeitos que não concluíram o ensino fundamental tanto na Escola A como na Escola C, buscamos verificar até que série do ensino fundamental esses sujeitos chegavam a frequentar. Para isso, conforme segue na tabela 88 abaixo, tomamos como referência os 25 sujeitos da Escola A e os 14 da Escola C que informaram possuir ensino fundamental incompleto.

Tabela 91 – Distribuição dos sujeitos, considerando a última série do ensino fundamental frequentada

Última série do ensino fundamental	ESCOLA A		ESCOLA C	
	F	%	F	%
1ª série	1	4	0	0
2ª série	4	16	1	7,15
3ª série	4	16	2	14,30
4ª série	4	16	3	21,40
5ª série	5	20	5	35,70
6ª série	6	24	2	14,30
7ª série	1	4	1	7,15
Total	25	100	14	100

Desse modo, os dados da tabela acima revelam que a maioria dos sujeitos que informaram possuir ensino fundamental incompleto tiveram, em média, de 4 a 6 anos de escolaridade. Sendo assim, um número considerável de familiares não possuíam um nível de instrução que pudesse promover condições favoráveis de interação com materiais escritos no contexto familiar, pois, conforme encontramos no 5º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF/2005), realizado pelo Instituto Paulo Montenegro¹⁸, em parceria com a Ação Educativa e o IBOPE, sem o ensino fundamental completo, é baixa a probabilidade de consolidar um nível pelo menos básico de alfabetização. Esse contingente de sujeitos da Escola A e da Escola C que nem se quer conseguiram concluir o ensino fundamental comprova os dados do INAF (2005), os quais também indicam que grande parcela da população brasileira entre 14 e 64 anos não tem o nível escolar mínimo que a Constituição afirma ser direito de todos os cidadãos.

Sabemos, no entanto, que, além do nível de escolarização dos familiares das crianças-sujeitos de nossa pesquisa, seria necessário considerarmos outras variantes do universo sociocultural que pudessem nos fornecer mais informações acerca dos modos de interação com materiais escritos fora do contexto escolar. Dessa forma, entre os programas de rádio e televisão preferidos, estavam as músicas (44% na Escola A e 47,61 na Escola C), desenhos (76% na Escola A e 76,15% na Escola C), programas infantis (12% na Escola A e 14,27% na Escola C), jornal (20% na Escola A e 4,76% na Escola C), novela (16% na Escola A e 4,76% na

¹⁸ Disponível em <www.acaoeducativa.org.br>. Acesso em: 6 set. 2010.

Escola C). Além desses, as crianças citaram os seriados, os programas evangélicos, Fala Prefeito (programa de rádio) e programas de auditório. O brincar foi a diversão preferida, citada tanto pelas crianças da Escola A (100%) como pelas crianças da Escola C (95,19%). Entre as brincadeiras mais citadas, estavam jogar bola, pique, pular corda, brincar de boneca e de casinha, pular elástico, andar de bicicleta. Também foram citadas, como diversões preferidas, passear, assistir a televisão, parque aquático, andar a cavalo, dançar e ir ao shopping.

Com relação à interação das crianças com materiais escritos no ambiente familiar, os dados de que dispomos nas tabelas indicaram o seguinte:

a) quanto ao tipo de materiais que os familiares possuíam em casa, cerca de 85% dos sujeitos pesquisados em ambas as escolas disseram ter disponíveis em casa livros (21 sujeitos na Escola A e 16 sujeitos na Escola C), revistas (45,83% na Escola A e 57,89% na Escola C), jornais (37,5% na Escola A e 68,42% na Escola C), Bíblia (20,83% na Escola A e 68,42% na Escola C), gibis (20,83% na Escola A e 36,84% na Escola C), correspondências pessoais (20,83% na Escola A e 26,31% na Escola C).

b) de acordo com os pais, entre os materiais mais utilizados pelas crianças para a leitura em casa, os livros de literatura infantil foram os mais citados, 75% (18 sujeitos da Escola A) e 89,47% (17 sujeitos da Escola C), seguidos dos gibis (37,5% na Escola A e 21,05% na Escola C), revistas (45,83% na Escola A e 26,31% na Escola C). Os jornais, segundo os pais, também eram utilizados pelas crianças em casa, num total de 29,16% na Escola A e 36,84% na Escola C.

c) na Escola A e na Escola C, a pessoa que lia para as crianças em casa era a mãe, sendo ela indicada por 48% dos sujeitos da Escola A e 42,85% da Escola C, seguida da irmã ou do irmão (36% na Escola A e 14,28% na Escola C), do pai (24% na Escola A e 14,28% na Escola C). Além dessas pessoas, as crianças ainda citaram padrasto, tia, avós, primos e prima. Na Escola A, apenas duas crianças disseram que ninguém lê para elas, e, na Escola C, 47,61% (10 crianças) disseram ler sozinhas.

Para captarmos com mais precisão as interações com a linguagem escrita no contexto familiar, seria necessário nossa inserção nesses espaços de convivência; porém, considerando que esse não é um fator determinante de nosso estudo, os aspectos observados nas entrevistas foram bastante significativos, uma vez que nos permitiram uma aproximação com o contexto familiar das crianças e suas histórias de vida.

A caracterização dos aspectos relacionados à cultura escrita apontou formas de interação com essa linguagem no contexto familiar das crianças pesquisadas que também foram levantadas nas pesquisas realizadas pelo INAF (2005). Segundo esse estudo, as informações sobre as relações com a escrita no ambiente familiar são também essenciais para identificar as diferenças nas habilidades de leitura e escrita da população. Desse modo, a pesquisa evidenciou que a disponibilidade de materiais escritos nos lares e os hábitos de leitura dos pais, especialmente das mães, influem no desempenho dos filhos.

De acordo com os dados apresentados pelo INAF, a mãe ou responsável do sexo feminino foram apontadas como sendo a pessoa que mais influenciou no gosto pela leitura da população entrevistada. Esse aspecto também foi evidenciado no contexto familiar das crianças pesquisadas tanto da Escola A como da Escola C, pois a mãe, em ambos os contextos, foi apontada como sendo a pessoa que mais realizava leituras em casa, além de ser a que mais colaborava nas tarefas escolares (Tabelas 20 e 48, Apêndices L e M).

Com relação aos tipos materiais escritos mais utilizados e disponibilizados no contexto familiar das turmas pesquisadas, observamos que os livros de literatura infantil tiveram predominância sobre os demais tipos citados. Quanto a esse aspecto, a pesquisa do INAF indicou a Bíblia, livros sagrados, livros escolares e dicionário como sendo os tipos de materiais escritos mais indicados pela população entrevistada. Em nossa pesquisa, esse dado foi revelado com bem menos intensidade. O destaque desses materiais de leitura dedicados ao público infantil no contexto familiar ocorre, sobretudo, porque, de certa forma, a família incorpora as práticas de leitura da escola e, considerando que se trata de turmas de primeiro ano

do ensino fundamental, é possível, portanto, compreender o predomínio da literatura infantil.

Para os familiares das crianças participantes da pesquisa, a aprendizagem da leitura e da escrita era muito importante ¹⁹. Desse modo, a maior ocorrência de respostas (100% na Escola A e 52,61% na Escola C) incidiu sobre a projeção para o futuro com vistas à realização individual por meio do crescimento profissional e mobilidade social. Os familiares demonstraram, também, uma preocupação com o exercício da cidadania (4,16 % na Escola A e 11,52% na Escola C), com a vida escolar (12,48% na Escola A e 37,83% na Escola C) . Segue a amostra de alguns recortes das transcrições de entrevistas realizadas com os familiares da Escola A e da Escola C:

Responsável por AIN: ... pra que ela consiga estudar... se formar... fazer faculdade... conseguir um bom emprego... se estabilizar profissionalmente.

Responsável por O: com certeza (...) porque como o pai dele morou na ro::ça.... morava na ro::ça não teve essa oportunidade de estudar... ago::ra que ele sabe pouca coisinha que aprendeu na escola à noite no serviço... aí quer dizer... eu não quero que o meu filho repete a mesma coisa... né?... é triste (...) ele sofreu muito até:: consegui uma boa profissão como ajudante... porque não tem estudo....foi difícil (...) tanto que meu filho mais velho fala assim... ah.... mãe eu não quero ser ajudante de pedreiro... eu não quero ser pedreiro.

Responsável por RA: com certeza (...) ah... eu acho importante... porque pelo menos sabe...né... lê::.... sabê escrevê::.... mais tarde pode ser alguma coisa na vida...

Responsáveis por Mat. J: ah... pra mais tarde quando ele tivé grande aprender alguma coisa... né?... arranjar um serviço... fixo... serviço bom... ser alguma coisa na vida... porque sem a leitura não arranja serviço bom... né? (...) sem a leitura hoje nós não somos ninguém... até pra varrê rua pessoa precisa tê o primeiro grau::.... até pra isso.

Responsável por HY: é... porque eu não tive estudo... não gostei de estudar... então eu quero que ele seja melhor... porque eu saí da escola cedo... mal mal sei meu nome...

Responsável por JO. G: com certeza (...) porque é o futuro dele né?... é o passo adiante que ele vai dá (...) ser um homem de verdade... não ficá (sonhando)... saí fora... não sai fora ... entendeu? ... não ser alguma coisa errada na vida.

A necessidade de superar a realidade social vivida pelos familiares, a conquista do ensino superior, o bom emprego, a estabilidade profissional e o ser alguém na vida

¹⁹ Esse aspecto também foi analisado nos trabalhos de Côco (2006), Gontijo (2002) e Piffer (2006). Os dados dessas pesquisas revelaram que a maioria dos familiares entrevistados associavam a importância dessa aprendizagem a motivações de ascensão social, econômica e profissional, ou seja, apresentavam uma visão pragmática de aquisição dessa forma de linguagem.

são alguns indícios presentes nos discursos acima citados que revelam a presença significativa de uma concepção pragmatista e utilitarista da alfabetização. Segundo Gontijo (2002, p. 50), esses enunciados demonstram “[...] visões estereotipadas e denotam a ilusão de que a escolarização é suficiente para modificar a vida das pessoas [...]”. Desse modo, a expectativa da aprendizagem da leitura e da escrita, para esses sujeitos, está muito mais relacionada à adaptação às exigências da sociedade moderna e à busca de realizações individuais do que à possibilidade de mudança. De acordo com a autora,

[...] assim, os sentidos atribuídos pelos sujeitos à alfabetização estão fundidos em um sistema de significações que exprime um conteúdo ideológico ligado a esse fenômeno, o qual mascara e oculta a significação da consciência crítica. A alfabetização, assim como qualquer processo de educação, deve desenvolver a tomada de consciência de si mesmo e da realidade que o circunda, de modo que possibilite que ele reflita conscientemente sobre essa realidade, transformando-se e a transformando como sujeito agente sócio-histórico (GONTIJO, 2002, p. 53-54).

3.1.3 Caracterização dos profissionais das escolas

Para realizar a caracterização dos profissionais das escolas, consideramos como sujeitos aqueles que planejaram e desenvolveram alguma atividade de ensino aprendizagem de leitura e escrita nas turmas de primeiro ano pesquisadas. Assim, participaram da pesquisa duas professoras referência, duas professoras articuladoras, uma professora do projeto “Escola em Rede”²⁰, duas pedagogas e uma auxiliar de biblioteca, resultando, entre a Escola A e a Escola C, um total de oito sujeitos participantes da pesquisa.

A caracterização desses profissionais se deu por meio de entrevistas previamente agendadas durante o processo de coleta de dados. As entrevistas tiveram por objetivo obter informações relativas à trajetória profissional, a concepções de alfabetização, a pressupostos teóricos e metodológicos que orientam as práticas e às interações que esses profissionais tinham com a leitura e a escrita. Dessa forma,

²⁰ No capítulo sobre as práticas de alfabetização, descreveremos qual era a função de cada um desses profissionais, tomando como referência os documentos de implantação do ciclo e as entrevistas realizadas com as diretoras. Neste momento, nosso foco será descrever a trajetória e o perfil profissional das professoras, pedagogas e auxiliar de biblioteca.

acreditamos que essas informações nos ajudariam a compreender como os aspectos do contexto sociocultural desses profissionais influenciaram suas práticas. Essas entrevistas foram orientadas mediante questionários constantes nos Apêndices H, I e J deste trabalho, que contemplavam questões objetivas e dissertativas acerca da temática. Na primeira parte desse instrumento de pesquisa, estavam organizadas as questões objetivas referentes a dados de identificação, formação acadêmica, experiência profissional, objetos de leitura e atividades culturais que esses educadores costumavam participar. Na segunda parte, estavam algumas questões que buscavam conhecer algumas memórias dos profissionais relacionadas com experiências pessoais de leitura e escrita ²¹.

No momento das entrevistas, as profissionais entrevistadas responderam a questões objetivas. Suas respostas serviram para subsidiar a organização das tabelas constantes no Apêndice P. As respostas dissertativas foram gravadas em áudio, com autorização prévia dos sujeitos, e, posteriormente, transcritas pela pesquisadora para análise. A pedagoga da Escola C preferiu prestar todas as informações por escrito.

Assim, os dados coletados revelaram que todas as profissionais pertenciam ao sexo feminino. Com relação à idade os dados indicaram que 12,5% (um sujeito) tinha idade menor que 25 anos, 12,5% (um sujeito) idade entre 31 e 35 anos, e 75% (6 sujeitos) idade acima de 40 anos.

Essas profissionais explicitaram que tinham larga experiência, pois a maioria, isto é, cinco, que representavam 62,5%, atuava no Magistério havia mais de dez anos. As outras três profissionais estavam distribuídas entre três diferentes faixas: uma tinha entre seis e sete anos de experiência na profissão, a outra, entre dois e cinco anos, e apenas uma tinha experiência inferior a dois anos. Tanto na Escola A como na Escola C, todas as profissionais atuavam havia menos de dez anos nessas unidades de ensino. Sendo assim, na Escola A, a Professora Referência 1 declarou que atuava nessa escola havia quatro anos, a Professora Articuladora 1 informou que

²¹ A descrição e análise desses dados já foram e serão apresentados não só nesta parte do trabalho, mas também em outras partes em que julgamos ser importante caracterizar e contextualizar as práticas de alfabetização pesquisadas nas salas de aula da Escola A e da Escola C.

trabalhava aí havia oito anos, a Professora Articuladora 2 tinha três anos de trabalho nessa escola, a professora do projeto “Escola em rede” trabalhava nessa escola havia dois anos e apenas Pedagoga 1 atuava pela primeira vez nessa escola. Já na Escola C, a Professora Referência 2 foi a única que evidenciou mais tempo de atuação nessa escola; a Pedagoga 1 e a auxiliar de biblioteca atuavam pela primeira vez.

Com relação à situação funcional das profissionais, os dados indicaram que 50% (quatro sujeitos) eram efetivos, 37,5% (três sujeitos) contratados e 12,5% (um sujeito) atuava sob a forma de prestação de serviço. A maioria das profissionais atuava em dois turnos, ou seja, 87,5% (7 sujeitos) trabalhavam nas escolas pesquisadas e também em outras unidades ensino; apenas a auxiliar de biblioteca atuava em um turno, com uma carga horária de 30 horas semanais.

No aspecto da formação acadêmica, a maioria das profissionais apresentava titulação de especialista em nível de pós-graduação, ou seja, 62,5 % (cinco sujeitos). Das demais, uma possuía mestrado em Ciências da Educação e duas concluíram o ensino médio. Também 87,5% (sete profissionais) declararam que participavam de diferentes cursos de formação continuada, congressos, seminários e palestras. Esse dado revela o envolvimento dos sujeitos na procura por aperfeiçoamento profissional, sobretudo na área em que atuam e uma preocupação em manter-se atualizados com as questões educacionais.

Os dados apontaram aspectos relacionados à vivência cultural dos sujeitos entrevistados. Desse modo, 75% dos sujeitos declararam que tinham hábito de assistir a televisão e 50% costumavam assistir a DVD; 87,5% (sete sujeitos) admitiram ir às vezes ao teatro e ao cinema, e apenas 37,5 % (três sujeitos) informaram que ouviam rádio.

Observamos que as profissionais eram assinantes de diferentes periódicos. Entre esses periódicos, a revista é que apresentou maior incidência, pois 62,5% das profissionais admitiram ser assinantes da revista *Nova Escola*, em seguida 50% indicaram a revista *Veja* e o jornal local *A Gazeta*, e outros títulos também foram apontados, com menor incidência. Com relação às práticas de leitura, os dados

indicaram que 75% dos sujeitos liam jornais locais e 50% periódicos diversos. Os dados indicaram que o livro didático era também bastante utilizado, visto que 75% das entrevistadas indicaram esse material. Os livros e periódicos da área de educação foram indicados por 37,5% dos sujeitos, respectivamente.

Conforme já mencionamos, na segunda parte da entrevista os sujeitos responderam a várias questões de cunho dissertativo. Desse modo, nesta parte do trabalho, nós nos deteremos em dois aspectos: relativo à importância da aprendizagem da leitura e da escrita para as entrevistadas e o referente ao maior desafio enfrentado pelos educadores na tarefa de alfabetizar. As questões que envolveram esses aspectos só foram respondidas pelas professoras e pelas pedagogas. Sendo assim, os dados coletados foram calculados a partir da participação de sete sujeitos.

Considerando a influência que os discursos dos educadores exercem sobre os sentidos que as crianças produzem em relação à importância da aprendizagem da leitura e da escrita, procuramos captar, nesta parte do trabalho, quais os sentidos sobre a leitura e a escrita estavam presentes nos discursos dessas profissionais participantes de nossa pesquisa. Desse modo, ao analisarmos as falas das entrevistadas, percebemos que, em síntese, o processo de alfabetização garante, para 42,85% (três sujeitos), a inserção da criança no mundo letrado; para 28,56% (dois sujeitos), mobilidade e ascensão social; para 14,28% (um sujeito), desenvolvimento da consciência crítica; para 14,28% (um sujeito), desenvolvimento da capacidade de compreensão e interpretação. Seguem alguns recortes das respostas dadas pelas educadoras a essa questão:

Professora Articuladora 2: com certeza (...) pra mim é... não tem não como explicar isso... tipo assim... ele aprendeu a ler... pra mim ele tem o que precisa pra viver... não é mais cego...surdo e mudo... né?... ele é capaz... ele pode fazer o que ele quiser... se ele souber ler ele pode ir aonde ele quiser... né? (...) eu penso assim... poxa...deve ser horrível ... tá vendo e não saber o que tá ali...pra mim é mesma coisa que me levar pro Japão... eu vou ficar perdida... não vou saber nada... não vou poder fazer nada... vou ficar travada... e a pessoa quando sabe ler... quando aprende a ler... pra mim ela ganhou mundo... (ENTREVISTA, 31-7-2009).

Professora do projeto "Escola em Rede": com certeza (...) o futuro... tudo depende disso aí (...) o crescimento por completo... tudo... por que se você não sabe ler e escrever minha filha... não sabe nada e nun:::ca vai crescer... tem uns sortudos que ainda consegue... mais isso é coisa rara... né? (ENTREVISTA, 24-9-2009).

Professora Referência 2: com certeza (...) olha... a gente vive num mundo letrado... a gente vive né?... num mundo letrado... então onde você vai qualquer lugar no hospital... se você vai numa loja... TUdo é... é... com palavras... com indicações é... orientações...então a criança é um ser humano ... vamos dizer assim... é...é... ela está iniciando...ela...ela... como eu poderia falar?... ela está caminhan:::do para ter uma vida adulta... é uma fase que ela tá vivendo como criança... ou seja... e se ... ai fora... fora da casa dela... é (...) é... tudo permeia em torno das letras... das palavras... (das informações)... então a criança tem que ter... ela tem que se localizar... então... é um direito que ela tem né?... e necessidade (ENTREVISTA, 26-11-2009).

Em relação a essa questão, os discursos das educadoras não se distanciam dos discursos produzidos pelos familiares das crianças, já apresentado neste trabalho, ou seja, elas também apresentam uma concepção pragmática e utilitarista da alfabetização. Isso porque os discursos das educadoras e dos familiares estão permeados de vozes presentes no discurso hegemônico, o qual defende a alfabetização como “[...] veículo para a melhoria econômica, o acesso ao trabalho e o aumento do nível de produtividade [...]” (MACEDO, 2000, p. 88).

Com relação à questão dos desafios encontrados pelos sujeitos na tarefa de alfabetizar, os dados indicaram que 57,14% (quatro sujeitos) apontaram a falta de apoio familiar, 28,57% (dois sujeitos) apontaram a dificuldade de lidar com a falta de interesse da criança, e 42,84% (três sujeitos), a quantidade de crianças na sala de aula, trabalhar em mais de uma escola e lidar com uma turma heterogênea. Dessa forma, a maioria dos desafios explicitados pelos sujeitos revelaram que, como mostra Patto (2008, p. 120), as dificuldades da escola pública são deslocadas da escola para o “[...] aluno, seu ambiente familiar e cultural [...]”. Seguem abaixo alguns recortes das respostas dadas pelas educadoras a essa questão:

Professora Articuladora 2: fazer a criança querer... essa é a maior dificuldade... eu tenho essa dificuldade (ENTREVISTA, 31-7-2009).

Professora do projeto “Escola em Rede”: lidar com crianças que não tem interesse (ENTREVISTA, 24-9-2009).

Professora Referência 2: o maior desafio pra mim::... é o apoio dos pais... é o MAIOR porque... a DA eu sinto que se ela tive::sse um apoio em::: casa... ela ia... assim outros também... agora é o apoio dos pais... é ló::gico que tem crian::ça que não tem::: apoio em casa e vai... mas se já é uma criança que já TEM dificuldade... igual ela tem dificuldade em se dispersar... FA::cildade... minto né?... não seja dificuldade de se dispersar...FAcilidade em se dispersar (...) tarefa dela va::i... tem vez que do jeito que vai volta ou ela fez... fez lá de qualquer jei::to ou alguém fez pra ela com le:::tra de mão ainda que não se preocupa nem em disfarçar (...) então... se a gente tem o

apoio dos PAIS... é mais um recurso... né?... ou seja... se a criança não tem dificuldade... se ela tem o apoio dos pais... ótimo... se ela não tem também... se ela não tem dificuldade ela caminha... agora se é uma criança que TEM dificuldade... não TEM o apoio dos pais (...) então eu acho que o maior desafio é o apoio dos pais porque a gente... com o apoio dos pais a gente consegue tudo (ENTREVISTA, 26-11-2009).

Pedagoga 1: eu acho ainda... continuo achando... que o número de alunos em sala de aula... é uma coisa que eu não consigo... pra alfabetizar tem que pensar na quantidade de alunos numa sala de aula... tá?... acho que trinta alunos... já é impossível (...) eu acho que a família é:::... não tá cobrando do aluno... não tá participando da alfabetização do aluno... deixa toda responsabilidade na escola... antigamente as famílias eram mais participativas na questão da alfabetização (ENTREVISTA, 9-7-2009).

Os discursos acima transcritos comprovam a ideia de transferir para a criança e para sua família os problemas enfrentados pela escola. Assim, outros desafios relacionados à falta de políticas de valorização do professor e de investimentos na sua formação inicial e continuada ficam invisibilizados. Dessa forma, o que prevalece, segundo Patto (2008), é o discurso que vem se constituindo historicamente por meio de uma ideia ambígua, que, de um lado, afirma a inadequação do ensino no Brasil como sendo incapaz de motivar as crianças, e, por outro, atribui o desinteresse das crianças à inferioridade cultural do grupo social de onde eles provêm. Quanto a esse aspecto, a autora argumenta que

[...] essas interpretações do fracasso da escola, são, a nosso ver, inconciliáveis. Da maneira como estão enunciadas, não é possível nem mesmo afirmar que a uma escola desinteressante vem se somar a um aluno desinteressado; é uma simples questão de lógica: enquanto a primeira não melhorar, não se pode afirmar a falta de motivação como inerente ao segundo [...] (PATTO, 2008, p. 120).

4 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

A partir deste capítulo, analisaremos as práticas de alfabetização desenvolvidas em duas salas de aula de duas escolas do município de Aracruz. Para análise das práticas de ensino da leitura e da escrita, construímos categorias que permitirão, à luz do conceito de alfabetização adotado neste estudo, investigar as dimensões da alfabetização privilegiadas pelos professores. Desse modo, elegemos, para essa análise, o trabalho com a produção de textos orais e escritos, o trabalho com a leitura e o trabalho com os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa. Explicaremos como compreendemos cada uma dessas dimensões ao mesmo tempo que analisaremos o trabalho com essas dimensões nas salas de aula.

Conforme já descrevemos no capítulo sobre o percurso metodológico, as duas salas – campo da pesquisa – faziam parte de duas instituições de ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Aracruz. Em ambas as escolas, as crianças são atendidas, do 1º ao 5º ano, pelo sistema de ciclo de formação. A sala de aula da escola A era constituída por 27 crianças entre seis e sete anos, e a da escola C era composta por 21 crianças, também entre seis e sete anos.

Procuramos, assim, reunir, neste estudo, eventos que consideramos relevantes para retratar as práticas de alfabetização das duas salas de aula. Para isso, optamos por organizar os dados tomando como base na noção de evento, conforme discutida por Bakhtin e interpretada por Sobral (2007, p. 26). Assim, segundo este último autor, o evento ocorre num dado lugar e num dado espaço, ou seja, acontece num processo súbito “[...] de entidades ou objetos no plano histórico concreto (*geschichtlich*) como a presentificação, ou apresentação, dos seres à consciência viva, isto é, situada no concreto”. Nesse sentido, o evento é, segundo o autor, “[...] um ato abarcador que inclui os vários atos da atividade humana ao longo desse diálogo permanente que é a vida” (SOBRAL, 2007, p. 27).

Na perspectiva bakhtiniana de evento, está implícita uma concepção de sujeito que não é “[...] fantoche das relações sociais, mas um agente um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro [...]” (SOBRAL, 2007 p. 24). Dessa forma, o sujeito produz e se produz no evento. E assim, segundo esse

autor, Bakhtin e seu Círculo não admitem “[...] considerar os sujeitos apenas como seres biológicos, nem como seres empíricos [...]” (p. 23), por isso, sugerem que a análise dos atos produzidos pelos sujeitos deve levar em conta sua situação social e histórica concretas.

A concepção de sujeito apresentada por Sobral à luz da teoria bakhtiniana de linguagem, está intrinsecamente relacionada a uma das principais ideias dessa teoria, que está relacionada ao princípio dialógico de linguagem. Nesse sentido,

[...] pensar o contexto complexo em que se age, implica considerar tanto o princípio dialógico – que segue a direção do interdiscurso, constitutivo do discurso, mas não se esgota aí –, como os elementos sociais, históricos etc. que formam o contexto mais amplo do agir [...] (SOBRAL, 2007, p. 22-23).

Durante nosso percurso investigativo, participamos de situações vividas e praticadas por sujeitos sociais e historicamente situados, e isso pressupõe a necessidade e a responsabilidade do pesquisador em captar e analisar os dois planos que envolvem todas as ações humanas, a saber “[...] o dos atos concretos, irrepetíveis, praticados por sujeitos concretamente definidos, e o dos atos como atividade, ou seja, daquilo que há em comum, e que é portanto repetível, entre os vários atos de uma dada atividade [...]” (SOBRAL, 2007, p. 11). Isso porque, segundo esse autor, toda generalização dos atos humanos precisa dar visibilidade ao específico sem deixar de apreender o que há de comum entre os vários atos. Desse modo,

[...] a ênfase no aspecto situado e irrepetível dos atos não nega os elementos repetíveis, constantes, da estrutura processual dos atos humanos, base da possibilidade de generalização a partir do específico, que é um dos pontos altos de toda arquitetura dialógica bakhtiniana: todo enunciado cria o novo, mas só o pode fazer a partir do já existente [...] (SOBRAL, 2007, p.25).

Ao investigarmos as práticas alfabetizadoras das salas de aula – campo de pesquisa faz-se necessário considerar que essas práticas refletem uma elaboração teórica e uma materialidade concreta, ou seja, um processo e um produto. Nesse sentido, Bakhtin, segundo Sobral (2007, p. 28, grifos do autor), “[...] propõe uma concepção que entende o ato como junção necessária de *processo* e *conteúdo* ou *sentido* [...]”. Desse modo, interessou-nos apreender não só os resultados dessas práticas, mas

também o processo no qual elas se desenvolveram, ou seja, os eventos desenvolvidos e produzidos por professores, crianças e pesquisadora.

Durante o processo de observação e de participação nos eventos, constatamos que, nas salas de aula da Escola A e da Escola C, as práticas de alfabetização eram mediadas pela denominada professora “referência” e por outra profissional que recebia o nome de professora “articuladora”. A atuação articulada dessas duas profissionais está prevista no plano de implantação do ciclo de formação do ensino fundamental no município de Aracruz. O professor referência é, segundo esse documento, o professor regente que convive com o cotidiano da classe, e a ele são atribuídas as seguintes funções:

- planejar conjuntamente com seus pares, as atividades de acordo com os pressupostos teóricos-metodológicos definidos para o ciclo de formação;
- replanejar suas ações a partir das dificuldades apresentadas na sala de aula;
- acompanhar o processo de construção do conhecimento do educando;
- possibilitar o surgimento dos vínculos afetivos positivos na relação professor-aluno, possibilitando o exercício da auto-estima como aspecto fundamental para o sucesso escolar;
- utilizar jogos, brincadeiras, materiais alternativos e outros espaços além da sala de aula para o desenvolvimento das ações curriculares;
- adotar a organização espacial de sala de aula de acordo com os objetivos estabelecidos para situação de aprendizagem (individual, circunferência, ou em pequenos grupos), favorecendo ao máximo a troca de saberes pela interação;
- utilizar a heterogeneidade do nível de conhecimento dos alunos nas atividades, como suporte para garantir intercâmbio no cotidiano escolar;
- considerar o erro como indicador para novas intervenções didáticas, respeitando o processo cognitivo de cada um;
- posicionar-se de forma mediadora, utilizando, na prática pedagógica, a problematização e o confronto de ideias como estratégias metodológicas que facilitam a construção do conhecimento;
- estabelecer parcerias com os pais e funcionários, pois na escola organizada em ciclos todos trabalham juntos para o sucesso do educando (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACRUZ, 2007, p.63-64).

De acordo com o plano de implantação do ciclo, a escola pode ter, para cada quatro turmas, um professor articulador. Sendo assim, ele não possui uma turma fixa; trabalha com grupos de educandos ou turmas de acordo com o planejamento da escola. Também é ressaltado, nesse documento, que o professor articulador não é substituto do professor regente. Seu trabalho deve ser encarado como resultado de uma construção realizada no coletivo e pelo coletivo “[...] cuja essência é o planejamento de ações integradas que visam atender às necessidades de

aprendizagem de grupos específicos dos educandos/ turmas em consonância com a proposta da escola [...]” (p.64). O foco de trabalho desse profissional deve ser o desenvolvimento de projetos de leitura e escrita. Desse modo, são-lhe atribuídas as seguintes funções:

- investigar o processo de construção de conhecimento e desenvolvimento do educando e atuar com base nos dados e aspectos encontrados nessas investigações;
- criar estratégias de atendimento educacional complementar, integradas às atividades desenvolvidas pelo professor referência;
- proporcionar diferentes vivências visando ao resgate da auto-estima, à identidade cultural, à integração no ambiente escolar e à construção dos conhecimentos;
- utilizar os mais diferenciados multimeios na sala de aula e em outros espaços;
- participar das reuniões pedagógicas, planejando com os demais professores as intervenções necessárias para cada grupo de alunos, bem como as reuniões com pais e conselho de classe;
- registrar as atividades desenvolvidas, a frequência dos diferentes grupos e os avanços, colaborando com o professor referência na avaliação dos educandos. (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACRUZ, 2007, p.65).

Apesar de haver essas prescrições que orientam a atuação dessas duas profissionais nas escolas, percebemos, durante a pesquisa, que os sujeitos agiam de forma ativa responsiva diante do que lhes era prescrito, pois tanto a Escola A como a Escola C recriavam o proposto de modo que essas profissionais atendessem às necessidades específicas de cada escola. Sendo assim, constatamos que, na sala de aula da Escola A, a professora articuladora atuava duas vezes por semana para trabalhar com atividades lúdicas, de leitura e artes, enquanto a professora referência realizava o planejamento individual²² de seu trabalho semanal. Já na sala de aula da Escola C, a professora articuladora trabalhou, no primeiro semestre, com o desenvolvimento de projetos planejados no coletivo da escola e, no segundo semestre, ela focou o trabalho com crianças que estavam apresentando maiores dificuldades para aprender a ler e a escrever, enquanto a professora referência ficava na sala de aula com as demais crianças.

Na Escola A, existia também o Projeto Escola em Rede. Ele consistia em uma ação financiada pelo Governo Federal com o objetivo principal de atender crianças com *deficit* de aprendizagem, defasagem idade/série e risco social. As crianças

²² Em ambas as escolas, as professoras realizavam, uma vez por semana, um planejamento individual e um coletivo.

participantes desse projeto passavam, todos os dias, duas horas a mais na escola. Nesse caso, elas entravam duas horas antes do horário previsto para o início das aulas regulares. Na Escola A, o foco do projeto era trabalhar atividades de leitura e escrita. Como havia crianças da turma pesquisada sendo atendidas por esse projeto, nós, também durante o processo de observação participamos, no turno matutino, das práticas de alfabetização mediadas por uma professora contratada especificamente para trabalhar no projeto Escola em Rede.

Mediante a presença desses vários sujeitos responsáveis pelo ensino da leitura e da escrita nas salas de aula pesquisadas é, que, conforme já mencionamos, registramos, em nosso *corpus* de pesquisa, cerca de 115 eventos mediados pelas práticas de alfabetização, tendo sido registrados, na sala de aula da Escola A, 49 eventos e, na sala de aula da Escola C, 66.

Inicialmente, tentamos organizar esses eventos em três categorias de análise, considerando as três dimensões do conceito de alfabetização adotado neste estudo: a leitura, a produção de textos orais e escritos e os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa. Entretanto, as práticas de alfabetização observadas nas salas de aula da Escola A e da Escola C revelaram que a dimensão da produção de textos orais e escritos não era privilegiada em ambas as salas de aula. Dessa forma, o trabalho com a escrita seria uma categoria que melhor retrataria as práticas de alfabetização observadas nas salas de aula pesquisadas. Nesse sentido, os dados constantes na Tabela 86, a seguir, retratam as dimensões que de fato eram privilegiadas nas salas de aula da Escola A e da Escola C.

TABELA 86 - Dimensões do conceito de alfabetização identificadas nos registros de diário de campo das escolas A e C.

Dimensões	ESCOLA A		ESCOLA C	
	F	%	F	%
Leitura	18	36,73	42	63,63
Trabalho com a escrita	21	42,85	24	36,36
Conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa	32	65,30	26	39,39

Durante a pesquisa, observamos que os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa estavam presentes nos eventos mediados por atividades de

leitura e de escrita; por isso, registramos um número reduzido de eventos que focalizassem apenas essa dimensão. Desse modo, os 65,3% de eventos relativos aos conhecimentos sobre sistema de escrita da língua portuguesa, encontrados na sala de aula Escola A, e os 39,39% encontrados na sala de aula da Escola C não foram tomados isoladamente, ou seja, essa dimensão esteve presente nos 49 eventos observados na sala de aula da Escola A e, nos 66 eventos observados na sala de aula da Escola C ²³.

Os dados da tabela 86 indicam que, na Escola A, 65,3% dos 49 eventos (32) privilegiaram o trabalho com os conhecimentos sobre o sistema de escrita. Na Escola C, 63,63% dos 66 eventos (42) privilegiaram o trabalho com a leitura. Também podemos observar, mediante os dados constantes nessa tabela, que, na sala de aula da Escola C, 39,39% dos 66 eventos (26) contemplaram o trabalho com os conhecimentos sobre o sistema de escrita, ou seja, aparentemente, o trabalho com essa dimensão foi menos recorrente do que na sala de aula da Escola A.

Nesse sentido, os dados apresentados na tabela 86 mostram alguns distanciamentos e aproximações entre as práticas alfabetizadoras observadas na Escola A e na Escola C. Desse modo, o panorama presentificado na tabela 86 nos instiga discutir as seguintes questões: Como são orientadas as atividades de leitura e escrita em ambas as escolas? Qual/is é/são a/s unidade/s de ensino da leitura e da escrita privilegiada/s nas escolas?

Tendo em vista esses questionamentos, analisaremos, primeiramente, como os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa estiveram presentes em quase todos os eventos observados na sala de aula da Escola A e na sala de aula da Escola C. Depois, analisaremos os eventos de leitura, os quais estiveram mais presentes na Escola C e, por último, os eventos que envolveram o trabalho com a escrita.

²³ Diante disso, vale ressaltar que a soma dos dados presentes na tabela 86, ultrapassam o total 100 por cento, pois, como já mencionado, em um mesmo evento era possível observar mais de uma dimensão sendo trabalhada.

4.1 O TRABALHO COM OS CONHECIMENTOS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA

Conforme já mencionamos, a alfabetização, para nós, assim como para Gontijo (2008, p. 32), é um processo “[...] histórico-social de inserção da criança no mundo da linguagem escrita ou da cultura escrita [...]” no qual se desenvolve a formação da consciência crítica e as capacidades de leitura, de produção de textos orais e escritos e os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa. Pensamos que esse conceito nos ajuda a romper com práticas alfabetizadoras que

[...] tomam por base apenas o ensino e a aprendizagem de unidades menores, como letras, sílabas, palavras e frases descontextualizadas [...] Um ensino desse tipo isola as unidades menores da língua para analisá-las. Na verdade, trata-se de um modo de ensinar que desconsidera que essa fragmentação não ocorre na fala [...] (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 82).

Nesse sentido, se considerarmos que a criança já faz uso da linguagem antes de entrar na escola, ou seja, que ela não se comunica pronunciando palavras e frases isoladas “[...] mas, sim, produzindo textos [...]” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 83), por isso, faz-se necessário adotar o texto como unidade de ensino na alfabetização, pois é “[...] no texto que as unidades menores da língua encontram seu significado mais pleno [...]” (p. 83).

Para Gontijo e Schwartz (2009), a formação da consciência crítica, a leitura, a produção de textos orais e escritos e a compreensão dos conhecimentos sobre sistema de escrita da língua portuguesa são eixos norteadores do trabalho de ensinoaprendizagem realizado nas salas de aula. Dessa forma, essas autoras defendem que o ensino dos conhecimentos sobre o sistema da escrita da língua portuguesa ocorra de forma articulada com a leitura e a produção de textos orais e escritos. Para nós, com o apoio em Geraldi (2006, p. 67), o trabalho com o texto se coaduna com a concepção de linguagem como atividade constitutiva

[...] cujo lócus de realização é a interação verbal. Nesta relacionam-se um *eu* e um *tu* e na relação constroem os próprios instrumentos (a língua) que lhes permitem a intercompreensão [...] é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos como sujeito que somos, e, com as palavras que dispomos, trabalhamos na construção de novas palavras. Também aqui um trabalho ininterrupto. Por isso, a língua não é um sistema fechado, pronto, acabado de que poderíamos nos apropriar. No próprio ato de falarmos, de nos comunicarmos com os outros, pela forma como o

fazemos, estamos participando, queiramos ou não, do processo de constituição de língua.

Os dados da tabela 86 revelam, como já foi mencionado, que os conhecimentos sobre o sistema de escrita estiveram presentes em quase todos os eventos de leitura e escrita observados nas salas de aula pesquisadas. Sendo assim, a partir dessa etapa da pesquisa, propomo-nos analisar como e quais conhecimentos sobre o sistema de escrita estiveram presentes nos eventos observados.

A dimensão dos conhecimentos sobre sistema de escrita representa, segundo Gontijo e Schwartz (2009), um conjunto de conhecimentos necessários à aprendizagem da leitura e da escrita, a saber: aos sistemas de escrita, a história dos alfabetos, a distinção entre desenho e escrita, o nosso alfabeto (categorização gráfica das letras, categorização funcional das letras, direção dos movimentos da escrita ao escrever as letras), a organização da página escrita nos diversos gêneros textuais, os símbolos utilizados na escrita, os espaços em branco na escrita, as relações entre letras e sons e entre sons e letras. No entanto, durante a pesquisa, observamos que esses conhecimentos não apareciam nos eventos. Por isso, organizamos a tabela que se segue, considerando os aspectos privilegiados nas práticas das professoras.

TABELA 87 – Os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa identificados nos registros de diário de campo das escolas A e C.

Conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa	ESCOLA A		ESCOLA C	
	F	%	F	%
Compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons	05	15,5	08	30,5
As letras do nosso alfabeto	21	65,5	00	0
- O nome das letras do alfabeto				
- Sequência alfabética				
Sílaba	06	19	10	38,5
Rimas	00	0	05	19,5
Compreensão da finalidade dos espaços em branco	00	0	02	7,5
Símbolos utilizados na escrita	00	0	01	4
Total	32	100	26	100

Nesse sentido, os dados presentes na tabela 87 revelam que, na sala de aula da Escola A, 65,5% dos 32 eventos relacionados aos conhecimentos sobre o sistema

de escrita (21) envolviam o trabalho com as letras do alfabeto. Já na sala de aula da Escola C, 38,5% dos 26 eventos mediados por atividades relacionadas aos conhecimentos sobre o sistema de escrita (10) privilegiavam o trabalho sobre a noção de sílaba.

Por meio da análise dos dados constantes nessa tabela, verificamos que apenas a compreensão sobre as relações entre sons e letras e letras e sons e a noção de sílaba foram conhecimentos trabalhados tanto na sala de aula da Escola A como na sala de aula da Escola C. Assim sendo, os demais dados mostram que as salas de aula pesquisadas privilegiavam categorias diferenciadas entre si.

Essas diferenças foram observadas porque as professoras da sala de aula da Escola A utilizavam a palavra como unidade de ensino e a professora da sala de aula da Escola C utilizava, na maioria das vezes, o texto como pretexto para trabalhar as unidades mínimas da língua. Por isso, foi possível registrar eventos em que a Professora Referência 2²⁴ trabalhou a rima, a compreensão da finalidade dos espaços em branco e os símbolos utilizados na escrita.

Conforme já mencionamos, a maioria dos eventos relacionados aos conhecimentos sobre sistema de escrita foram trabalhados em eventos de leitura e escrita. Desse modo, as categorias apontadas na tabela 87 serão apresentadas neste e nos demais capítulos, intitulados “O trabalho com a leitura” e “O trabalho com a escrita”. Por isso, neste capítulo, analisaremos os eventos mediados por atividades que envolvem as letras do alfabeto²⁵, a noção de sílaba²⁶ e o trabalho com as relações entre sons e letras e letras e sons, observados tanto na sala de aula da Escola A como na sala de aula da Escola C.

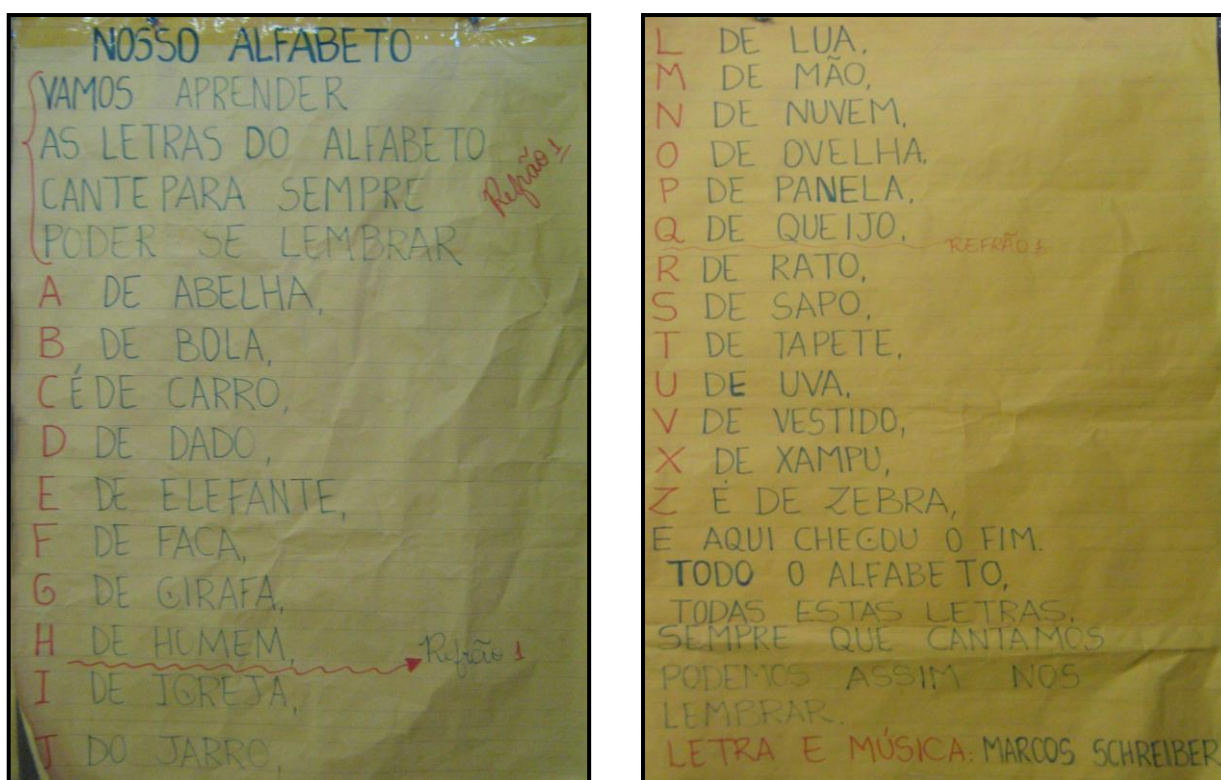
²⁴ A denominação Professora Referência 2 é uma referência à professora regente da sala de aula da Escola C.

²⁵ Essa categoria não foi encontrada nos eventos observados na sala de aula da Escola C.

²⁶ No capítulo sobre o trabalho com a leitura, será possível constatar que, na sala de aula da Escola C, a noção de sílaba era trabalhada sobretudo por meio da leitura com “ajuste”.

4.1.1 O trabalho com as letras do alfabeto

Durante a pesquisa, na sala de aula da Escola A, deparamo-nos com situações nas quais as crianças repetiam as letras do alfabeto em sequência, associando-as a palavras que começavam com cada letra. Para isso, a Professora Referência 1²⁷ costumava cantar com as crianças, no início da aula, a música “Nosso Alfabeto”, de Marcos Schreiber. Nesse momento, ela apresentava os cartazes que seguem, nas fotos 28 e 29.



Fotos 28 e 29 – Cartazes com a música “Nosso alfabeto”(25-03-2009).

No registro 4, do diário de campo datado de 25-3-2009, encontramos um evento em que a Professora Referência 1 trabalhou essa música e em seguida pediu que as crianças copiassem as letras do alfabeto. Desse modo, cantar a música do alfabeto e copiar as letras na sequência possibilitaria a realização da atividade apresentada na foto 30 a seguir.

²⁷ A denominação Professora Referência 1 é uma referência à professora regente da sala de aula da Escola A.



Foto 30 – Atividade realizada em 25-3-2009.

Como podemos ver nessa foto, as crianças tinham que encontrar a trilha em que as letras apareciam na sequência correta para poder levar “o Patinho feio até a sua mãe”. Sendo assim, a sequência de atividades até agora analisadas tinham como foco a memorização mecânica das letras do alfabeto e a sua sequência.

Nessa mesma perspectiva, encontramos, no registro 14, do diário de campo de 28-4-2009, um evento no qual a Professora Referência 1 solicita que as crianças escrevam as letras do alfabeto e em seguida pintem as letras do seu nome. Antes da realização dessa atividade, a professora alerta para o fato de que o alfabeto deverá

ser escrito em letra maiúscula e, nesse momento, ela orienta as crianças a recitarem em coro os nomes das letras e, por último, solicita que todos cantem a música “Nosso alfabeto”, de Marcos Schreiber. Nas fotos a seguir, apresentamos o enunciado da atividade escrita no quadro pela professora e o caderno de uma aluna.

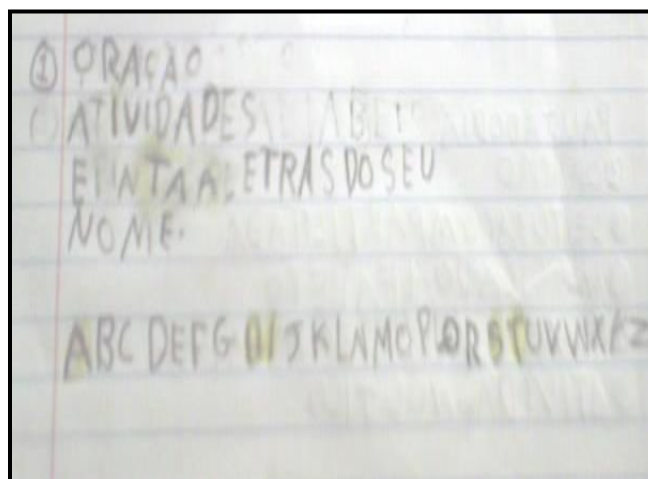
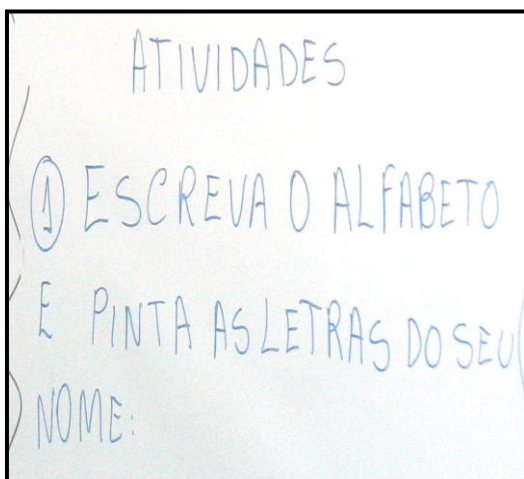


Foto 31 – Atividade do quadro (28-4-2009). Foto 32 – Atividade realizada pela aluna THA.

Assim como nos eventos anteriores, essa atividade enfatizou a cópia das letras do alfabeto em sequência, além de relacionar as letras do alfabeto às letras do nome das crianças. Desse modo, percebemos, mediante a análise desses eventos, uma permanência dos antigos métodos de soletração, os quais, segundo Gontijo e Schwartz (2009, p. 34),

[...] tinham uma grande preocupação em ensinar, primeiramente, os nomes das letras. Esse ensino era baseado na repetição, ou seja, todos os dias, em algum momento da aula, o mestre fazia com que as crianças repetissem em coro ou individualmente o nome das letras na ordem em que aparecem no alfabeto [...]

Nesse mesmo registro 14, encontramos um evento em que a Professora Referência 1, orienta a realização de um alfabeto ilustrado, conforme apresentamos na foto 33 a seguir:

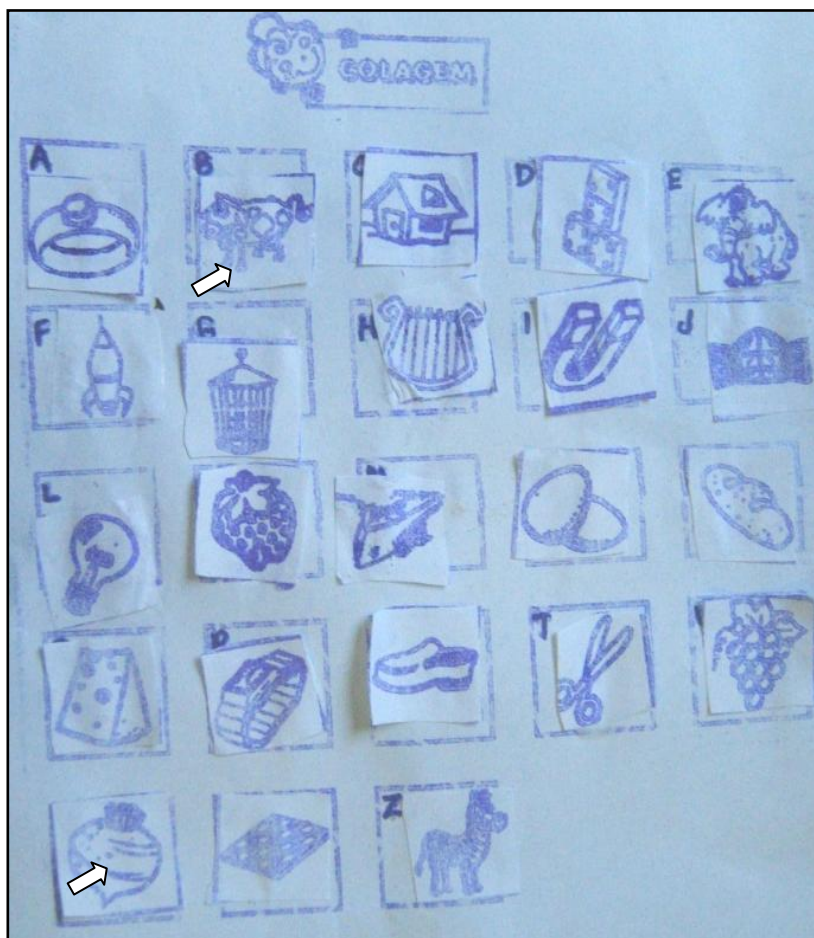


Foto 33– Atividade realizada pela aluna AIN (28-4-2009).

Nessa atividade, as crianças teriam que recortar as figuras e colá-las de acordo com a letra inicial, ou seja, elas deveriam relacionar cada figura a uma letra do alfabeto. Antes de as crianças começarem a fazer essa atividade, a Professora Referência 1 explica:

PR. 1²⁸: olha só eu entreguei essa tarefa pra vocês (...) que que é pra vocês fazerem... nós vamos olhar onde tá a le:::tra nós vamos olhar onde que tá... a le:::tra... nós temos aqui no dese:::nho... aonde que tá o desenho que começa com a letra a:::? eu vou recortar essa outra folha que eu (de:::i)... eu dei duas folhinhas... uma com a le:::tra... e a outra com os desenhos... vocês vão recortar e cola o desenho (EVENTO 22, 28-04-2009).

Durante a realização dessa atividade, observamos que as crianças precisavam associar à figura ao som presente nos nomes das letras, ou seja, partir de seu

²⁸ Todos os enunciados proferidos pela Professora Referência 1 serão identificados com as iniciais PR. 1.

princípio acrofônico ²⁹, para chegar às figuras correspondentes. Para muitas crianças, porém, isso representou um desafio, fato que acabou gerando uma intensa movimentação na sala de aula, pois elas tiveram necessidade de buscar ajuda da professora e de outros colegas.

Na associação dos nomes das letras a palavras ou gravuras, tal como foi trabalhado no alfabeto ilustrado e na leitura do cartaz contendo a música “Nosso alfabeto”, constatamos que, nessa forma de trabalhar tal conhecimento, “[...] leva-se em conta apenas o sistema de escrita e desconsidera-se a fala. Desconhece-se, ainda, que a criança, a todo tempo, procura estabelecer relações entre a fala e a escrita [...]” (Gontijo; Schwartz, 2009, p. 53). Desse modo, quando, por exemplo, se mostra à criança que a letra E é de elefante, desconsidera-se que essa letra pode representar o som de [i] no final de palavras, como ocorre com o último e de elefante.

Os eventos relacionados ao ensino das letras do alfabeto, observados na sala de aula da Escola A, apresentavam uma tendência a estabelecer uma regularidade entre sons e letras que, segundo Gontijo e Schwartz (2009, p. 55), existe em poucos casos, isto é, as letras eram apresentadas com base em uma ideia de sempre haver uma “[...] regularidade baseada na correspondência biunívoca entre som e letra [...]”. Se pegarmos, por exemplo, a letra S, que foi apresentada como sendo “s de sapo” e “s de sapato”, constataremos que a Professora Referência 1 desconsiderou o fato de essa letra poder representar diferentes sons a depender da posição em que ela se encontra na palavra.

4.1.2 O trabalho com a noção de sílaba

Nesta parte do trabalho, apresentaremos algumas análises de eventos mediados por atividades que tinham como foco a noção de sílaba. Contudo, é importante ressaltar, conforme já mencionado, que a sílaba foi uma categoria do conhecimento sobre o sistema de escrita encontrada em vários momentos do trabalho com a leitura e com

²⁹ Segundo Cagliari (1998, p. 124) o princípio acrofônico diz respeito ao som mais característico da letra por meio do qual “[...] num primeiro momento, atribuímos a cada letra o som que é dado pelo seu nome [...]”.

a escrita. Por isso, nesta, e, em outras partes da pesquisa, encontraremos análises acerca desse conhecimento.

Durante a pesquisa, não encontramos eventos em que as professoras trabalhassem com as famílias silábicas, como nos antigos moldes da cartilha. Entretanto, a noção de sílaba era trabalhada de forma recorrente em ambas as salas de aula, por meio de atividades que tomavam a palavra ou texto como pretexto para dividi-los em unidades menores (sílabas). Na sala de aula da Escola A, essa noção era sempre trabalhada a partir da escrita ou leitura de palavras. Já na sala de aula da Escola C, a Professora Referência 2 utilizou, na maioria dos eventos observados, a leitura de textos, para trabalhar essa noção.

Essa forma de trabalho centrado na sílaba (sem enfatizar as famílias silábicas) reflete ecos do discurso construtivista, que circula no cenário educacional brasileiro desde o final da década de 1980, visto que, a partir desse discurso, o uso de qualquer método ou cartilha passou a ser repudiado. Nesse sentido, verificamos que, de fato, as cartilhas e os métodos de alfabetização não se encontram materializados, conforme Cagliari (1998) nos moldes do antigo bá-bé-bi-bó-bu; todavia, essa forma de fragmentar a língua em unidades menores ainda pode ser encontrada em práticas como as que passaremos, agora, a analisar.

Nos registros 26 e 27, do diário de campo datado entre os dias 1º-6-2009 e 2-6-2009, encontramos impressões de dois eventos nos quais a Professora Referência 1 trabalhou a atividade que segue na foto 34 a seguir:

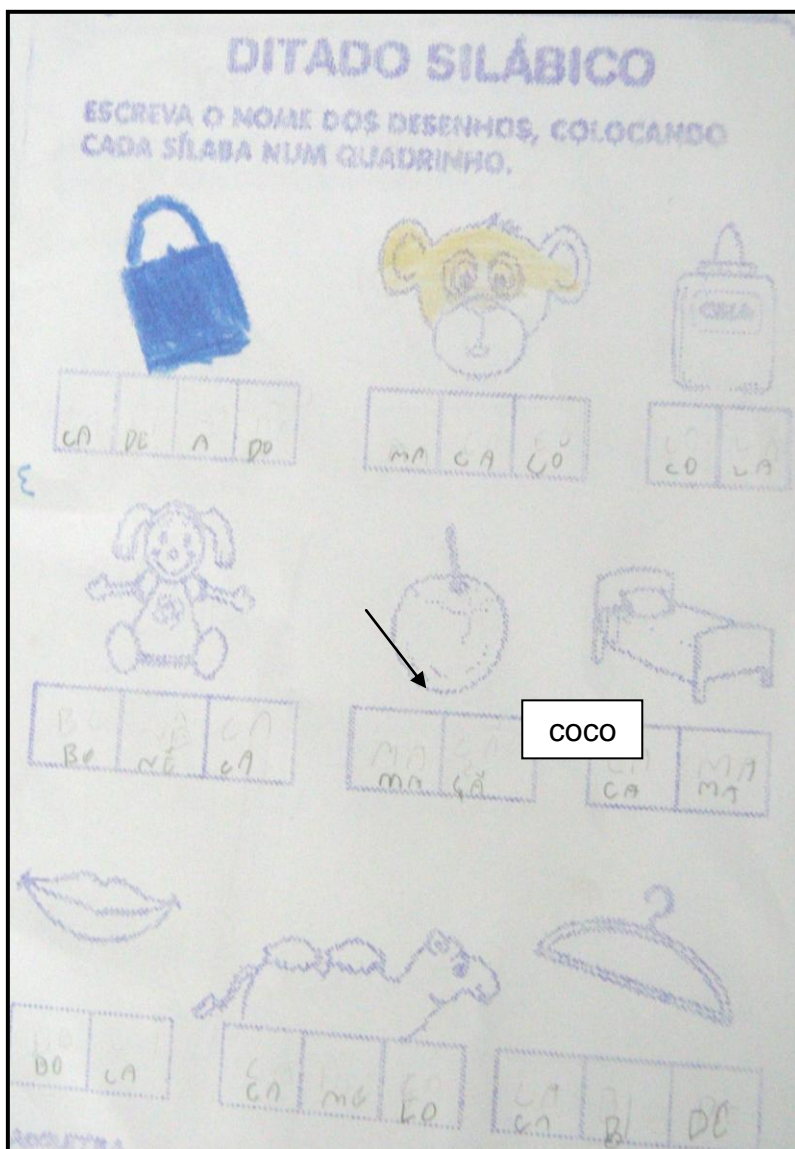


Foto 34 – Atividade realizada pela aluna KA (1-6-2009).

A foto 34 apresentada acima, mostra que essa atividade consistia na escrita de palavras por meio do registro de uma sílaba para cada quadrinho. Ao entregar essa atividade, a Professora Referência 1 explicava, conforme transcrição abaixo, como a atividade deveria ser realizada e, ao mesmo tempo, dialogava com as crianças sobre quais letras compunham as sílabas, a quantidade de vezes que se “abre a boca” para pronunciar as palavras e a quantidade de letras que constituíam as palavras:

PR. 1: hoje nós vamos fazer um é... ditado silábico... né?... a tia não vai ditar(...) nós temos os dese::nhos e... os quadrinhos aí (...) e o lugarzinho pra vocês escreverem pa-la::vras... tá?... e as palavras nós vamos escrever em sílaba... tá?... em sílabas... é em sílaba... por exemplo...eu vou falar aqui a palavra... pe-te-ca... oh... eu tenho aqui... ((nesse momento vai ao quadro e faz três traços)) uma... duas... três... né? (...) eu falei palavra aqui... peteca... né?... na palavra peteca.. oh... PE::TE::CA::... a primeira sílaba aqui é... o pê e o...

Criança: a

PR. 1: é o pê e o a... vai ficar PA?...

Criança: e

PR. 1: ah... é o... ê... então formou a primeira sílaba... não é isso? pê... TE... TE

Crianças: tê e o é

PR. 1: ahn?...

Crianças: tê e o é

PR. 1: o tê e o...

Crianças: ê:::

PR. 1: pe-te::ca:::

Crianças: é o cê e o a

PR. 1: ah::: é o cê e o...

Crianças: a::

[

PR. 1: a... então vamos ler aqui agora?

Crianças: pe:::te:::ca:::

PR. 1: quantas sílabas eu tenho aí?...quantas vezes eu abri a boquinha pra falar a palavra peteca?...

Crianças: trê:::is

PR. 1: tre:::is vezes... não é isso? então... tenho tre:::is sí-la-bas... agora se eu perguntasse aqui... se eu perguntasse aqui pra vocês... quantas letras tem a palavra peteca?...

Crianças: se:::is

PR. 1: tenho... seis... mais eu perguntei o quê?... quantas si:::labas... né? (...) então eu tenho... três sílabas... então aqui eu tenho o que escrito aqui mesmo D.?

Crianças: pe:::te:::ca:::

PR. 1: essa primeira sílaba aqui como que a gente lê mesmo?

Crianças: pe

PR. 1: pe... e aqui?...

Crianças: te:::

Todos: te:::ca:::

PR. 1: não é isso? pe-te ... agora olha aqui... aqui nós vamos fazer um ditado... é... silábico... então vocês vão estar falando o nome do dese:::nho... e escrevendo no quadrinho as sílabas... sabemos agora o que que é sílaba... não é isso?... (EVENTO 40 – 1º-6-2009)

Depois de dar essas orientações, a Professora Referência 1 passou a ajudar as crianças que a procuravam, utilizando o alfabeto móvel. Com esse material, ela ia questionando como era formada cada sílaba das palavras e, quando a palavra já estava montada no alfabeto móvel, a professora pedia que a criança copiasse na folha mimeografada.

Desse modo, quando a Professora Referência 1 conduz as crianças a escreverem as palavras segmentando-as em sílabas e depois lendo-as também de forma segmentada, ela repete o processo de silabação inerente ao que Cagliari (1998, p.85) chamou de método das cartilhas, e isso, segundo esse autor,

[...] faz com que o aluno passe a pensar que, para ler, é preciso silabar (silabar para decifrar a escrita e silabar para ter uma pronúncia bonita, bem-articulada) [...]. Ao fazer isso, o ritmo e a entonação (para não falar de outros elementos prosódicos da fala) ficam totalmente modificados, descaracterizando a fala natural [...].

Na sala de aula da Escola C, encontramos, no registro 72, do diário de campo datado de 1º-10-2009, um dos poucos eventos em que a Professora Referência 2 trabalhou a noção de sílaba de forma isolada do texto. Conforme apresentamos na foto 35 a seguir, essa atividade consistia na leitura de palavras para identificar a quantidade de sílabas e letras.

Leia as palavras e complete o quadro:

Palavras	Quantas letras	Quantos sons (sílabas)
BLUSA	5	2
BIBLIOTECA	10 e	5 e
NEBLINA	7 c	3 e
FLORESTA	8 c	3 e
PLATAFORMA	10 e	4 e
FLOR	4 e	1 e
BLUSÃO	6 e	2 e
PLANETA	7 e	3 e

Foto 35 – Atividade realizada por JO.G.

Antes de começar a contagem de sílabas e letras das palavras que aparecem no quadro acima, a Professora Referência 2 orientou a leitura de todas as palavras, e,

durante a leitura, surgiram palavras cujo significado a professora fez questão de perguntar. Sendo assim, mediante as respostas dadas pelas crianças, ela explicava o que de fato significavam as palavras:

PR. 2³⁰: ... alguém sabe o que é neblina?

Uma criança: é um negócio branco

PR. 2: ah. é um negócio branco que fica no ar assim né? a gente não enxerga muita coisa né? geralmente dá de manhã

Uma criança: neblina é um negócio branco que faz a gente ficar cego

PR. 2: não... não é que faz a gente ficar cega... a gente só não enxerga muito bem... geralmente é de manhã né?
[...]

Na palavra "plataforma", a professora proporcionou, mais uma vez, a reflexão sobre o sentido dessa palavra, conforme segue abaixo a transcrição desse diálogo:

[...]

PR. 2: alguém sabe o que é plataforma? (...) aonde a gente procura uma palavra quando a gente não sabe o significado de uma palavra?

Crianças: ditado ((é que conseguimos entender, mas a professora entende dicionário))

PR. 2: di-cio-ná-rio... dicionário... ó eu sei... eu sei o que é plataforma pra mim eu sei mas pra (...) mim explicar pra vocês deixa eu procurar aqui no dicionário
[...]

A professora encontrou a palavra no dicionário e pediu que KL lesse. Em seguida, ela leu novamente e explicou:

[...]

PR. 2: ... então é uma construção plana mais ou menos elevada... vocês já ouviram falar sapato plataforma aquele que tem o salto todo reto né?... e lá no fundo do mar também existe as plataformas... então é uma construção plana mais ou menos elevada

MAT: lá no fundo do mar tem petróleo né?

PR. 2: é::: boa oh... heim MAT as plataformas eles constroem lá no fundo do mar pra conseguir extrair ((incompreensível)).

[...]

Com base nesse primeiro recorte, foi possível perceber que a Professora Referência 2, ao contrário da Professora Referência 1, partiu da leitura das palavras sem a

³⁰ Todos os enunciados proferidos pela Professora Referência 2 serão identificados com as iniciais PR. 2.

utilização de gravuras. Observamos também que as palavras foram apresentadas em sua estrutura convencional, ou seja, sem segmentação. A discussão acerca do significado das palavras possibilitou que as crianças, por meio do diálogo, demonstrassem o que pensavam sobre o sentido delas.

Observamos, no entanto, que as palavras que compunham a atividade não tinham nenhuma relação entre si, a não ser o fato de todas elas apresentarem a letra (L) entre consoante e vogal. Sendo assim, essas palavras foram utilizadas fora do contexto de interação verbal. Para Bakhtin (2009, p. 136), essa forma de trabalhar a significação das palavras representa um estágio inferior da capacidade de significar. Nesse caso, a investigação da significação da palavra se deu a partir “[...] do sistema da língua, ou em outros termos a investigação da palavra dicionarizada [...]”.

Desse modo, a investigação da significação das palavras “neblina” e “plataforma” não ocorreu em um contexto de interação verbal, ou seja, a professora e as crianças não buscavam compreender ativamente a enunciação de outrem, mas buscavam apenas o significado de palavras soltas e desarticuladas. De acordo Bakhtin (2007,2009, p.137).

[...] é por isso, que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos. Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo, é como se quisessem acender a uma lâmpada depois de terem cortado a corrente. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz de sua significação.

No segundo recorte desse evento, a Professora Referência 2 passou a orientar as crianças a realizarem a contagem de sílabas e letras contidas nas palavras apresentadas na foto 35. Para isso, as crianças eram orientadas a fazerem uma leitura apontada, na qual sílaba por sílaba era apontada com o dedinho. Mediante a transcrição abaixo, é possível perceber como se deu a explicação dada pela professora:

[...]

PR. 2: ... não adianta... como que eu vou fazer uma tarefa aqui oh... tendo que ver quantas letras... quantos sons... quantas vezes a gente fala no dedinho se eu não leio a palavrinha né? então o MAT leu bi:bli:o:te:ca... vamos fazer o ajuste de biblioteca

[...]

Nesse momento, a professora estava no quadro e, conforme as crianças iam lendo, ela fazia um traço embaixo de cada sílaba que compunha a palavra. Logo em seguida, as crianças e a professora passaram a conferir a quantidade de letras e sílabas:

[...]

PR. 2: ... agora eu vou responder... quantas letras?

Todos: uma... duas... três... quatro... cinco... seis... sete... oito... nove... dez

PR. 2: dez letras... Mat. quantos sons você fez no dedinho?

[...]

Dessa forma, a professora passou a questionar MAT sobre a quantidade de “ajustes” que ele fez, isto é, quantas sílabas foram encontradas, porém MAT, não consegue dar a resposta desejada, sendo assim, a professora mostrou apontando com o dedo como deveria ser o “ajuste”.

[...]

PR. 2: fala assim com o dedinho... bi: faz... bem forte bi

MAT.: bi::bli::o::te::ca (fala e conta nos dedos)

PR. 2: muito bem... então bi:bli:o:te:ca... vocês repararam pessoal... que tem (...) sílaba aqui que tem três letras oh bli e tem outro que tem um som só (EVENTO 89 – 1º-10-2009).

E, assim, esse mesmo procedimento foi adotado na correção de todas as palavras que compõem o quadro que aparece na foto 35. Dessa forma, podemos constatar que a Professora Referência 2 passou a fragmentar a fala, assim como fez a professora Referência 1, ao trabalhar a noção de sílaba na sala de aula da Escola A. Nesse sentido, a fala e a escrita são utilizadas, nas salas de aula pesquisada, de forma desarticulada do real uso que fazemos dela em nosso cotidiano. Quanto a esse aspecto, Cagliari (1999, p. 81), explica:

[...] Essa ideia fragmentária da linguagem e da escrita, que reduz tudo a sílabas e letras, não constitui a estratégia comum dos usuários da

linguagem. Quando falamos e quando escrevemos, guiamo-nos pelo sentido do que queremos falar ou escrever e não pelos sons e pelas letras.

4.1.3 O trabalho com as relações entre sons e letras e letras e sons

Conforme já mencionamos, as relações entre sons e letras e letras e sons são, para nós, um dos conhecimentos necessários para que a criança aprenda a ler e escrever. De acordo com Gontijo (2008 b), esse conhecimento não se dá de forma isolada das outras dimensões do conceito de alfabetização defendido neste trabalho. Antes, a criança precisa se apropriar do significado social da escrita. É o que afirma Gontijo (2002, p.129):

A linguagem escrita, como objetivação do gênero humano, é exterior ao homem. Assim para que as crianças se objetivem nesse conhecimento é necessário que se apropriem de sua significação. Em outras palavras, que apropriem da prática social humana que está cristalizada nesse conhecimento.

Segundo Gontijo (2008b, p. 198), precisamos ter em mente que a aprendizagem desses conhecimentos pela criança não se dá de forma mecânica e nem de forma espontânea. Assim sendo, “[...] é necessária uma mediação qualificada dos professores que, por sua vez, só é possível se houver um planejamento, organização intencional e sistemática do trabalho a ser realizado com as crianças na sala de aula [...]”.

Para a criança compreender as relações entre sons e letras e letras e sons, ela precisa saber as diferenças entre a fala e a escrita. No caso da fala, ela é regida pelo dialeto, e a escrita, como diz Cagliari (1999), é “congelada” pela ortografia. Portanto, o professor precisa explicar as regras que determinam essas duas formas de linguagem. Quanto a esse aspecto, Cagliari (1999, p. 225) esclarece:

[...] Explicações técnicas não assustam as crianças. Pelo contrário, elas têm uma certa expectativa de que a escola vá explicar o porquê das coisas que aprendem ou aprenderam. Saber fazer e saber explicar como se faz e como não deve ser feito é a melhor forma de conhecimento, é saber as causas e os efeitos e suas razões. Negar a transmissão do conhecimento, restringindo ou até mesmo negando a atividade de ensinar do professor, é um grande equívoco educacional. Ser “mediador” não pode ser entendido apenas como sendo um aplicador de pacotes educacionais ou um mero

constatador do que o aluno faz ou deixa de fazer. Ser mediador deve significar, antes de mais nada, estar entre o conhecimento e o aprendiz e estabelecer um canal de comunicação entre esses dois pontos.

Durante a pesquisa, observamos que as práticas pesquisadas davam ênfase aos conhecimentos relativos às unidades mínimas da língua; entretanto, nem sempre os conhecimentos sobre as relações entre sons e letras e letras e sons aconteciam de forma sistematicamente planejada. Na sala de aula da Escola A, esse conhecimento era trabalhado, sobretudo, a partir da escrita de palavras ou de atividades nas quais as crianças precisavam completar palavras com letras faltosas. Nesses momentos, porém, a Professora Referência 1 não levava em conta as diferenças existentes entre a fala e a escrita. Suas intervenções passavam ideia de que é possível haver uma correspondência biunívoca entre som e letra, embora saibamos, que em nosso sistema de escrita, isso só é possível em apenas em alguns casos.

Já na sala de aula da Escola C, esse conhecimento era trabalhado por meio de atividades diversas, como escrita de palavras, cruzadinhas, leitura e produção de textos. Às vezes, a Professora Referência 2 se utilizava dessas atividades para ensinar algum tipo específico de relação entre som e letra. Outras vezes esses conhecimentos eram ensinados considerando algum questionamento feito pelas próprias crianças. Por isso, nessa sala, foi possível perceber algumas tentativas de explicação das regras ortográficas que regem essas relações entre fonema e grafema e grafema e fonema.

No registro 24 e 25, do diário de campo, datado entre os dias 25-5-2009 e 26-5-2009, encontramos impressões de um evento mediado pela escrita de letras e sílabas para completar palavras, conforme vemos na foto 36 a seguir:

]



Foto 36 – Atividade realizada por AD (25-5-2009).

Mediante a foto mostrada acima, é possível perceber que a maioria das palavras apresentam estrutura CV (consoante + vogal). Segundo Cagliari (1999, p. 72), a organização desse tipo de atividade parte do mesmo princípio adotado pelos métodos de que há palavras mais fáceis e mais difíceis de serem aprendidas. Nesse caso, essa atividade aproxima-se do método silábico, muito utilizado pelas antigas cartilhas.

Conforme Cagliari (1999, 73), em termos linguísticos, não há razões que justifiquem a escolha de uma palavra ou outra ou a escrita de uma letra ou outra. Sendo assim, os interesses da criança seria o único critério que justificaria essa escolha, visto que, para ela

[...] tudo é igualmente difícil no começo [...] o que significa, em outras palavras, que (deixando de lado os métodos) qualquer criança pode escrever ou aprender escrever qualquer palavra, desde que queira fazer isto, uma vez que não faz sentido dizer que há letras mais difíceis do que outras para se aprender a escrever.

Durante a realização desse evento, observamos que a Professora Referência 1, ao entregar a atividade, explicava que as crianças deveriam completar o nome dos

desenhos com as letras que faltavam e, ao fazer isso, ressaltava a necessidade de escrever consoantes e vogais para formar sílabas, de escrever sílabas para formar as palavras e de escrever palavras para formar frases e textos. Sendo assim, essa professora acredita que a aprendizagem ocorra das partes para o todo ou do mais simples para o mais complexo.

Na aula seguinte, a Professora Referência 1 deu continuidade à realização dessa atividade, tendo, nessa aula, distribuído o alfabeto móvel e organizado as mesas de modo que as crianças ficassem em grupos de quatro. No entanto, observamos que a professora não adotou nenhum critério de organização dos grupos e nem mesmo explicou por que as crianças deveriam sentar-se em grupo. Desse modo, elas não aproveitaram a companhia do outro para realizar a atividade; ao contrário, muitas passaram a se aglomerar às voltas da professora e da pesquisadora. Ao final, percebemos que as crianças já não estavam mais nos grupos organizados pela professora: algumas escolheram elas mesmas os seus pares e outras, passaram a procurar, no caderno, como eram escritas aquelas palavras (elas sabiam que essas palavras já haviam sido escritas várias vezes em outras atividades).

No decorrer da aula, a Professora Referência 1 procurou estar nos grupos fazendo intervenções individuais àquelas crianças que vinham até ela para buscar informações sobre como as palavras deveriam ser escritas. Na transcrição a seguir, apresentamos como ocorreu essa intervenção entre MAT, PA e GU:

PR. 1: (...) oh... como é que escreve aqui... co:::po:::... (...) oh... então é o o... que você escreveu aqui?

MAT. 1: u

PR. 1: u... então o que que tem que colocar aqui?

Mateus: o

[...]

Nesse momento, a Professora Referência 1 percebeu que MAT. 1 escreveu, na palavra copo, a letra (T) em vez da letra (P). Sendo assim, ela corrigiu:

[...]

PR. 1: ... oh... co:::PO... se não fica co:::to:::... PO... como é que faz o PO... é o PO... PO

Nesse momento, PA interferiu, dizendo:

[...]
PA: é o pê primei::ro
[...]

Em seguida, GU veio até a professora e ela passou a intervir, pedindo que ele fosse buscar o alfabeto móvel. Então, com auxílio desse material, MAT, PA e GU passaram a dialogar sobre a escrita das palavras:

[...]
PR. 1: vamos lá? ge::lo... qual foi a primeira letrinha que você escreveu aqui?... oh... aqui se eu juntar esse daqui com esse vai formar o quê?... então eu preciso do gê e do e...pra formar gê... oh... gê... lo:: é o ele e...
[

PA: ô

PR. 1: ô... é o ele e o ô (...) co::pó... co... como é que faz o co...

PA: o cê e o ó
[...] (EVENTO 39 – 26-5-2009)

Desse modo, as transcrições acima revelam que a Professora Referência 1 artificializou a fala para que as crianças percebessem cada segmento que constituía as palavras, acreditando que, desse modo, ajudaria as crianças a identificar as letras que correspondem aos fonemas ou que representam os fonemas.

Na sala de aula da Escola C, encontramos, no registro 85, do diário de campo datado de 10-11-2009, um evento no qual a Professora Referência 2 trabalha, a partir do texto da música “A dança do macaquinho”³¹, uma sequência de atividades que culminará num ditado de palavras escritas com a letra (q). Como partimos de uma perspectiva bakhtiniana de evento, considerarmos ser importante descrever toda a sequência de atividades realizadas.

a) Inicialmente o texto da música foi escrito no quadro pela professora (cf. foto 37 a seguir). Enquanto isso, ela recomendou que as crianças lessem o texto. Em seguida, a professora chamou a atenção das crianças quanto a alguns aspectos

³¹ Não encontramos a autoria desse texto, visto que ele foi retirado de uma coleção de livros de atividades de alfabetização a qual não conseguimos localizar.

estruturais do texto, como quantidade de estrofes, versos e palavras contidas em cada verso.

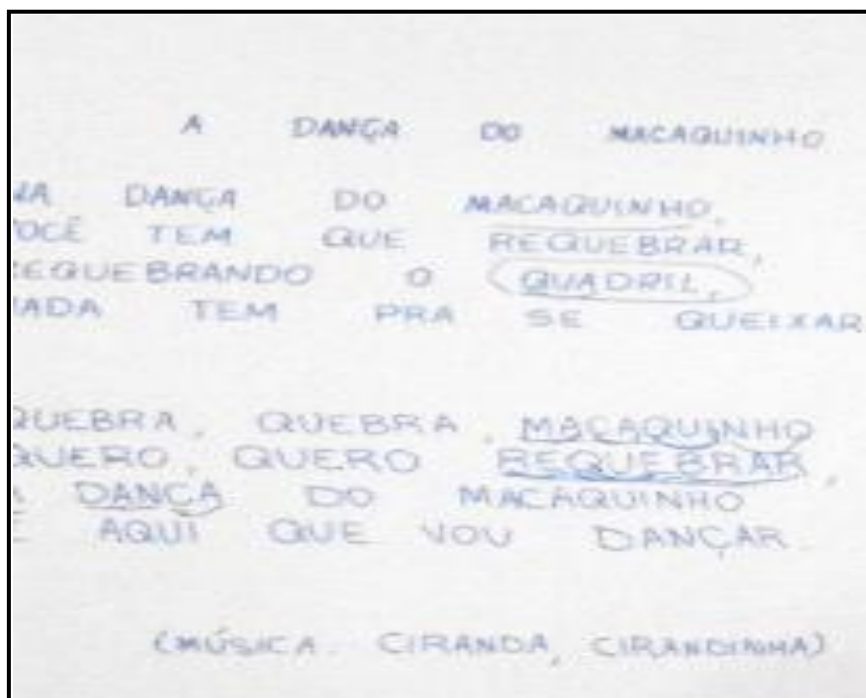


Foto 37 – Texto escrito no quadro pela PR. 2 (10-11-2009).

b) Para facilitar a leitura do texto pelas crianças, a Professora Referência 2 passou a numerar os versos da música. Depois, LIND, MAY, WI, LÍ, GAB, FI, DA e MAT foram chamados a irem até ao quadro para lerem o texto. Nesse momento, observamos que a professora fazia intervenções quando as crianças apresentavam algumas dificuldades de ler palavras com sílabas e relação letra-som ditas mais “complexas”.

Quando a aluna DA foi chamada para ir ao quadro ler, a professora já começou a levantar algumas questões a respeito das palavras escritas com a letra (q), pois a essa aluna foi solicitada a identificar as palavras indicadas:

[...]

PR.2: a DA conseguiu ler a palavra ma-ca-qui-nho... todo mundo leu o texto mas a DA conseguiu ler algumas pode-se dizer que (meio) difícil oh... ma-ca-qui::nho é gran::de... re::que-brar ela conseguiu... dan::ça ... quando eu falo macaquinho aqui oh... a DA fez ajuste oh...ma::ca-qui::nho::... mas por que é o qui mas tem esse u aí?

MAR. D: a gente não fala u e aí fica qui

PR.2: isso... na hora de falar o qui a gente não fala o u... mas só que é importante... na hora de... na hora de ler não precisa falar o u... mas na hora de escrever precisa escrever o u? pre::cisa... eu não

posso fazer isso aqui oh... (escreve no quadro q) fazer o qui assim... eu posso lê... eu posso lê ele assim... mas na hora de escrever oh... (escreve no quadro o que, o u ê) outra palavrinha... quer ver... essa aqui oh... re-que-brar que DA leu re::: que... oh o quê como é que é... como que é o que?...

Crianças: quê... u... ê

PR.2: quê... u... ê... pra escrever... mas pra ler eu não vou falar assim oh cuê... eu não vou ler cuê... vou ler quê como se u não tivesse (...) então... só que é importante na hora de escrever que tem tá o u... ele precisa aparecer lá...

[...]

Depois a professora mostrou no texto a palavra “quadril” e pediu que as crianças lessem. Após as crianças lerem essa palavra, ela mostrou e explicou o que é e onde fica o quadril e também mostrou a diferença de som produzido pela letra (u) nesse contexto:

[...]

PR. 2: olha só... vamos tentar ler essa palavrinha aqui (...) pessoal... agora oh... só que tem uma diferença (...) olha o qua... olha o qua como é que eu falei.. oh... o qua eu preciso do u...o qua eu preciso do u pra ler... oh o qua eu falo o u e preciso pra escrever... o que ... oh o quê aqui eu não preciso do u na hora de falar... eu só preciso pra escrever... o qua eu preciso dele pra ler e pra escrever

[...]

c) Ao finalizar essa sequência de questionamentos e explicações relacionadas à leitura e à escrita de palavras com a letra (q) em diferentes contextos, a Professora Referência 2 deu início ao ditado de palavras nas quais aparecia a letra (q). Antes de dar início a referida a atividade a professora fez a seguinte ressalva:

[...]

PR.2: ... oh... não se esqueçam o quê e o qui (...) na hora que eu falar vocês não vão ouvir o u mas tem que escrever... ta? (...)

[...]

Durante a realização do ditado, observamos que a professora ditava as palavras silabicamente, ou seja, a fala passou a obedecer aos padrões da escrita, isso, porque ela pretendia que as crianças percebessem cada letra que compunha as palavras, tanto que, ao ditar a palavra PERIQUITO, a professora alertou:

[...]

PR.2: a palavrinha agora é um pouco grande ela tem quatro sons (...) é quatro sonzinhos oh... vou falar devagar e bem devagar e depois eu falo rápido... ou senão falar rápido e depois falar devagar... pe-ri-qui-to... oh...pe:::ri:::qui:::to... periquito... agora é o qui ... (EVENTO 113 – 10-11-2009)

Ao todo, foram ditadas dez palavras contendo a letra (q): pique, quero, quebrado, aquele, queixo, querido, periquito, quilo, quiabo, esquilo. E de acordo com a foto 38 a seguir, a correção do ditado foi realizada de forma coletiva, e, para esse momento, a Professora Referência 2 chamava as crianças para irem escrever no quadro.



Foto 38 – JO. G realizando a correção das palavras do ditado (10-11-2009).

d) Para finalizar essa sequência de atividades, a Professora Referência 2 entregou o texto a “A dança do macaquinho” em página xerocopiada, para que fosse feita uma leitura coletiva com “ajuste”. Em seguida, as crianças foram orientadas a encontrar e a circular as rimas do poema. E, conforme aparece na foto 39 a seguir, as crianças ainda deveriam circular e copiar todas as palavras do texto que tinham a letra (q).

LEITURA E ESCRITA

A DANÇA DO MACAQUINHO

NA DANÇA DO MACAQUINHO,
VOCÊ TEM QUE REQUEBRAR,
REQUEBRANDO O QUADRIL,
NADA TEM PRA SE QUEIXAR.

QUEBRA, QUEBRA, MACAQUINHO.
QUERO, QUERO REQUEBRAR.
A DANÇA DO MACAQUINHO
É AQUI QUE VOU DANÇAR.

CIRCULE, NO TRAVA-LÍNGUA, AS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A LETRA Q E, DEPOIS, ESCREVA-AS ABAIXO.

72

Educador(a), sempre que possível, no primeiro momento, faça a leitura com os alunos dos trava-línguas e textos no quadro-de-giz ou cartaz. Se quiser cante o trava-língua acima com a música Chondo-Grandeito.

Foto 39 – Atividade realizada em 10-11-2009.

Por meio da apresentação dos vários recortes desse evento, podemos constatar que todas as atividades desenvolvidas a partir da leitura do texto “A dança do macaquinho” tinham como finalidade o trabalho com o som [k] diante das vogais [e] e [i]. Dessa forma, pensamos que a Professora Referência 2 considerou a necessidade de graduar o ensino para facilitar a compreensão das crianças e, por isso, não abordou, por exemplo, que esse som pode ser representado pela letra c diante das vogais [a], [o] e [u]. Certamente, conforme aponta Lemle (2007), há necessidade de trabalhar esses aspectos gradualmente considerando o grau de motivação fonética. Porém, o ensino isolado de uma relação entre som e letra não permite que as crianças realizem comparações e relações necessárias ao processo de compreensão.

Depois da leitura e de toda a explicação mostrando quando a letra (u) é pronunciada diante da letra (q), a Professora Referência 2 realizou um ditado de dez palavras nas quais essa letra só aparecia diante das letras e, i. Desse modo, conforme explica Cagliari (1998, p. 289), esse ditado serviu para avaliar se as crianças haviam assimilado ou não um conhecimento ortográfico. Para esse autor, esse tipo de

atividade “[...] não leva em conta que o aluno pode ter outras estratégias para escrever e lidar com a ortografia [...]”.

Ao analisarmos os eventos mediados pelo trabalho com as relações entre sons e letras e letras e sons, observados nas salas de aula da Escola A e da Escola C, verificamos que, por um lado, tanto o texto como a palavra não são tratados como enunciados ³², tendo em vista que, em ambos os casos, essas unidades são dissecadas em unidades mínimas da língua. Para nós, essas práticas demonstram que primeiro é necessário aprender como essas partes menores se articulam entre si, para só depois ser possível a aprendizagem da produção do discurso. Por outro lado, a forma como as professoras das salas de aula pesquisadas lidam com as relações entre fonema e grafema (escrita) e grafema e fonema (leitura) revela a necessidade de investir em um trabalho que leve as crianças a compreenderem essas relações.

³² A concepção de linguagem adotada neste trabalho defende o enunciado como *real unidade* da comunicação discursiva, pois, conforme Bakhtin (2003) enunciado pressupõe endereçamento ao outro, atitude ativa e responsiva por parte de interlocutor, ou seja, pressupõe a alternância de vozes.

4.2 O TRABALHO COM A LEITURA

De acordo com a concepção bakhtiniana de linguagem, ler pressupõe uma compreensão ativa e responsiva por parte do leitor, ou seja, a leitura pressupõe diálogo entre leitor e autor. Conforme assinala Bakhtin (2009, p.111), o processo de leitura está intrinsecamente relacionado ao processo de compreensão, pois esta apenas se efetiva quando há, com “[...] maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou desacordo com alguma coisa [...]”, já que os contextos do leitor e do autor “[...] não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto [...]”, ou seja, leitura pressupõe a possibilidade de alternância de vozes (diálogo).

A interação do leitor com o autor, na visão de Bakhtin, se dá também no espaço do texto escrito. Apesar de o texto escrito não possibilitar o diálogo face a face, isso não diminui, em hipótese alguma, a comunicação verbal entre esses dois sujeitos, sobretudo porque

[...] o livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior [...] (BAKHTIN, 2009, p.127).

Para Bakhtin (2006, p.137), a compreensão é uma forma de diálogo entre leitor e autor. Por isso, esse é um pressuposto fundamental para pensarmos as práticas de leitura, pois, segundo o autor, compreender é um processo no qual o leitor, ao entrar em contato com cada palavra da enunciação, busca palavras suas para formar uma réplica. Desse modo, Geraldi (2002, p.81-82) também entende que o processo de compreensão não consiste apenas em reconhecer a palavra impressa ou ouvida, mas é, antes de tudo, uma atitude responsiva do sujeito de oferecer sua contrapalavra, ou seja:

Um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras, recusa a experiência de leitura. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto. E essas palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensões do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz. E estas se tornam por sua vez novas contrapalavras, nesse processo contínuo de constituição

da singularidade de cada sujeito, pela encarnação da palavra alheia que se torna nossa pelo nosso esquecimento de sua origem.

A partir dessas considerações, é possível perceber que a leitura é uma atividade discursiva que se realiza na interação verbal, mediante o contato com textos escritos. Por isso, mesmo, acreditamos que as práticas alfabetizadoras devem tomar o texto como unidade fundamental para a formação de leitores.

Nesse sentido, verificamos espaços onde os eventos de leitura aconteciam com maior frequência. A tabela abaixo destaca esses espaços:

TABELA 88 – Espaços de leitura onde eram realizados os eventos de leitura

ESPAÇOS DE LEITURA	ESCOLA A		ESCOLA C	
	F	%	F	%
Sala de aula	18	100	38	92,68
Biblioteca	0	0	04	7,32
Total	18	100	42	100

Assim, os 18 eventos de leitura observados na sala de aula da Escola A e registrados na tabela 88, aconteciam na sala de aula, com a mediação das professoras referência, articuladora e do projeto “Escola em rede”, porque, nessa escola, não havia um espaço específico para o funcionamento da biblioteca. Na sala onde ela estava, também funcionava a sala dos professores. Além disso, uma parte dela era ainda utilizada para guardar o arquivo “morto” e depositar materiais diversos. Assim, conforme mostramos nas fotos 40 e 41 abaixo, as condições físicas e a organização do espaço não permitiam que os professores e as crianças utilizassem a biblioteca como um espaço específico para a realização de atividades de leitura.



Foto 40 – Arquivo “morto” /depósito de materiais.



Foto 41 – Sala dos professores/biblioteca.

A tabela 88 mostra que, na sala de aula da Escola C, 7,32% dos 42 eventos de leitura registrados (4) foram realizados na biblioteca. Conforme o cronograma apresentado na foto 42 a seguir, é possível perceber que, uma vez por semana, eram planejadas e realizadas diferentes atividades no espaço da biblioteca:

SEMANA	ATIVIDADES
Primeira	Leitura Individual
Segunda	Hora do Conto
Terceira	Jogos Didáticos
Quarta	Dramatizações / DVD

Foto – 42 Cronograma de atividades realizadas na biblioteca.

As atividades planejadas pela pedagoga e pelas auxiliares de biblioteca eram coordenadas pela auxiliar de biblioteca, enquanto a professora referência realizava o planejamento individual. Dessa forma, as atividades de leitura realizadas nesse espaço eram mediadas pela auxiliar de biblioteca, que, em entrevista, disse não ter formação para atuar no espaço da biblioteca e nem na área da educação.

A rotina de utilização desse espaço era dividida em dois momentos. Começava com as atividades previstas no cronograma apresentado acima e, em seguida, as crianças eram orientadas a escolher o livro que quisessem para leitura em casa.

Nesses momentos, elas podiam circular pelo espaço, ler individualmente ou com seus pares e, só depois disso, escolhiam os livros que levariam para casa (cf. fotos a seguir).



Fotos 43, 44 e 45 Crianças escolhendo livros para empréstimo (20-11-2009).

A hora do conto, segundo a auxiliar de biblioteca, tinha como objetivo principal apresentar às crianças o acervo de livros disponíveis e, assim, incentivá-las a interagir mais com esses materiais. Pudemos observar que esse objetivo era atingido, pois, em um dos eventos observados, a auxiliar de biblioteca contou a história “Menina bonita de laço de fita”, de Ana Maria Machado, e, em seguida, as crianças pediam que a história fosse contada novamente. Além disso, na hora da escolha de livros, todos os exemplares desse título foram emprestados para as crianças.

Nos momentos de leitura individual, as crianças interagiam entre si e/ou liam individualmente (cf. fotos a seguir). Vale ressaltar que, no período em que realizamos a pesquisa na sala de aula da Escola C, a maioria das crianças já sabiam ler, fato que propiciava maior interação entre elas, mediados pela leitura dos livros escolhidos.



Fotos 46, 47,48 – Crianças interagindo com os livros da biblioteca (20-11-2009).

Apesar de a Escola C possuir mais espaços de leitura e melhor acervo de livros do que a Escola A, verificamos que era também na sala de aula que a professora da Escola C desenvolvia a maioria das atividades de leitura. Conforme pudemos ver na a tabela 88, dos 42 eventos de leitura registrados em nosso corpus, 92,68% (38) foram observados e registrados no espaço da sala de aula.

A partir desses resultados, organizamos uma segunda tabela conforme os suportes de leitura utilizados nas salas de aula da Escola A e da Escola C:

Tabela 89 – Suportes de leitura

Suportes de leitura	ESCOLA A		ESCOLA C	
	F	%	F	%
Leitura em páginas xerocopiadas/mimeografadas e em cartazes	12	66,5	15	39,5
Leitura em livros de literatura infantil	06	33,5	15	39,5
Leitura no livro didático	00	0	05	13
Leitura em jornais locais	00	0	02	5,5
Leitura em revistas	00	0	01	2,5
Total	18	100	38	100

Na tabela acima, é possível perceber que a leitura em suportes como livros de literatura infantil e em páginas xerocopiadas/mimeografadas e cartazes eram recorrentes em ambas as salas de aula. Também verificamos que, apesar de as crianças da sala de aula da Escola A possuírem livro didático, esse não foi utilizado durante o período em que realizamos a pesquisa nessa escola. Na sala de aula da

Escola C, por sua vez, o livro didático foi o terceiro suporte de leitura mais utilizado, visto que, dos 38 eventos de leitura observados, 13% (4) foram no livro didático.

Os dados presentes na tabela 89 nos instigaram a analisar os eventos de leitura a partir de alguns questionamentos a saber: O que as crianças liam? Por que e para que as crianças liam? Qual era o foco do trabalho com a leitura realizado nas salas de aula da Escola A e da Escola C? Como as atividades de leitura eram orientadas?

Assim, considerando que os dados demonstraram certa predominância do uso de alguns suportes de leitura em detrimento de outros, optamos por reorganizar os eventos a partir dos suportes mais utilizados. Desse modo, nosso percurso analítico se faz a partir das práticas de leitura em páginas xerocopiadas/mimeografadas e em cartazes, passando pelas práticas de leitura em livros de literatura infantil e, por fim, no livro didático, suporte de leitura utilizado somente na sala de aula da Escola C.

4.2.1 Leituras em páginas xerocopiadas/mimeografadas e em cartazes

A organização dos dados constantes na tabela 89, relativos aos eventos de leitura, indicou que as folhas xerocopiadas, mimeografadas ou os cartazes foram suportes bastante utilizados em ambas as salas de aula. A partir desses dados, pretendemos analisar o que e para que as crianças liam nesses suportes.

Na sala de aula da Escola A, observamos que a palavra era a unidade da língua privilegiada durante as leituras. A partir da leitura de palavras, a Professora Referência 1, as professoras articuladoras e a professora do projeto “Escola em rede” enfatizavam alguns conhecimentos como nome das letras, noção de sílaba, diferenças entre vogais e consoantes. Desse modo, ler significava, inicialmente, segmentar a fala em fonemas, pois este seria um requisito fundamental para que a criança obtivesse sucesso com a leitura.

Em entrevista, a Professora Referência 1 respondeu que considera que uma criança está alfabetizada quando:

PR. 1: quando ele já tá... é:::.... lendo... escrevendo... né?... assim.... é lógico que tem alguns erros ortográficos que a gente vai tá trabalhando né?... mas... quando ele já tá lendo e escrevendo... assim da forma DEle... né? ele tá alfabetizado...

Pesquisadora: e da forma dele... você diz o quê?... quando ele chega num nível... como assim?... da forma dele?... como você vê isso?

PR. 1: ah... é:::.... da forma dele que eu falo... é que ele vai é:::.... identificando a letra... o som... né?... ele vai juntando (...)

Pesquisadora: Para você o que é alfabetizar?

PR. 1: que que é alfabetizar?... é um pouquinho difícil... né?... é... alfabetizar... pra mim... olha... é uma batalha... como vou dizer?... é uma batalha... que você tem que ter ali... é... com o aluno... é:::.... alfabetizar é... ele estar identificando as letras... o som né?... e... conseguindo mesmo.. é:::.... lendo identificar ali e saber o significado também...né? (ENTREVISTA, 8-7-2009)

Assim, a opinião da professora evidencia por que ela privilegia a leitura de palavras. Essa unidade permite refletir sobre as unidades menores da língua (letras e sons) ou sobre a associação mecânica entre sons e letras e letras e sons. A professora também reconhece que a criança está alfabetizada quando identifica essas unidades. Ela ainda considera que alfabetizar é uma tarefa difícil. Como podemos ver, a Professora Referência 1 até chega a mencionar, de forma muito sucinta, a importância do significado das palavras. No entanto, a ênfase da alfabetização está no processo de codificação e decodificação.

No registro 8, efetuado no diário de campo datado de 7-4-2009, encontramos impressões de um desses momentos de leitura, com a Professora Referência 1, em que ela explica a atividade matemática, que está sendo apresentada na foto abaixo:

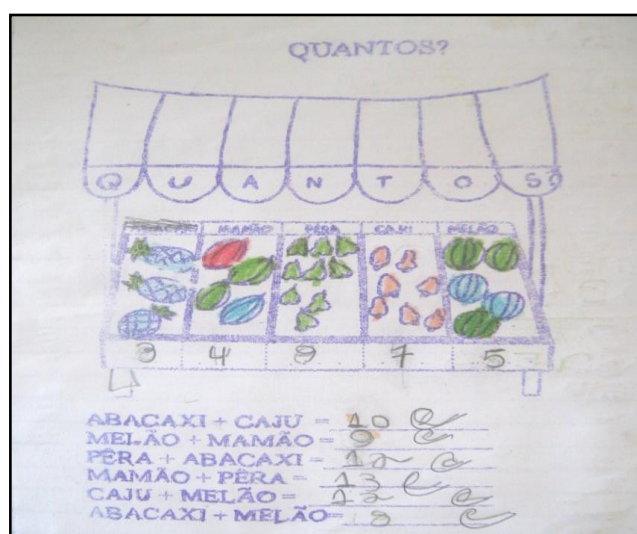


Foto 49– Atividade Matemática (07-04-2009).

Para realizarem as somas das quantidades relativas à atividade supracitada, as crianças deveriam ler as palavras. Dessa forma, a Professora Referência 1 lê com elas os nomes das frutas e, ao fazer isso, trava um diálogo (cf. transcrição a seguir), o qual se discute como são compostas as sílabas:

PR. 1: (...) então a segunda palavra é u... ma-mãU não é isso? e ele começa ... mamão começa

[

Criança 1: a

[

Crianças: E-me

[

PR. 1: e-me.... e termina com a letra?

[

Crianças: o

PR. 1: (...) depois nós temos aí...

[

Criança 2: caju

[

Crianças em coro: cajU::

PR. 1: caju

[

Criança 3: k k k

[

PR. 1: começa com que letra? (sem questionar a resposta da criança, a professora continua)

[

Crianças: A::::

[

Crianças: cÊ::: ((responde um outro grupo de crianças))

[

PR. 1: cÊ ... muito bem... e termina com que letrinha

[

Crianças em coro: U:::

PR. 1: é consoante ou vogal a letra u?

Crianças em coro: vo-gal:::

PR. 1: e a letra cê?... a letra cê é o que?

Criança 4: é consoante

PR. 1: é uma con-so-AN-te... não é isso?... a letra U é uma...

[

Criança 5: vogal

[

PR. 1: () não é isso?... pra FOR-mar pra formar.... pra formar as palavri-nhas nós precisamos das consoantes e das...

[

Crianças em coro: vogaU:::

[

PR. 1: das vogais... se eu escrever só consoantes eu vou conseguir formar palavras?

Crianças em coro: nÃO:::

PR. 1: não... lembra daquela historinha lá da... da...fada?

Criança 5: eu lembro

[

PR. 1: quem foi o desobediente (...) dos outros que foram na festa?

Crianças: foram as vo-gal::: (Ao mesmo tempo outras crianças responderam):

Crianças: consoan:::te

PR. 1: con-so-An:::te.. e quem obedeceu à fada?

[

Criança 6: vogal

[

PR. 1: Foram as...

[

Crianças em coro: vogaU:::

[

PR. 1: Foram As... vogais e qual foi a letra que... é ... levou o choque?

Criança 7: agA

PR. 1: Foi a letra...

[

Crianças: agA

[

PR. 1: Aga né?... Ela foi desobediente e acabou levando um...

[

Crianças: choque

[

PR. 1: um choque... não é isso? (EVENTO 10, 7-4-2009).

A ênfase dada pela Professora Referência 1 às unidades menores da língua confirma o que foi dito anteriormente. Ela compreende a leitura como um processo de decodificação. Segundo Bakhtin (2003, p. 273), a gramática e a linguística desconhecem o papel ativo dos sujeitos no processo de comunicação discursiva e, por isso, fragmentam a língua em “[...] combinações de palavras e palavras. As palavras se dividem nitidamente em unidades fônicas mínimas – as *sílabas*... As sílabas se dividem em sons particulares da fala ou fonemas [...]”.

A explicação dada pela professora quanto à composição das palavras em sílabas e à composição das sílabas em consoantes e vogais, assim como a atitude das crianças em dar respostas que completavam a história, nos revelaram que essa história já havia sido trabalhada anteriormente. Também nos chamou atenção o uso da história para trabalhar normas de comportamento e, ao mesmo tempo, explicar que as vogais têm som porque foram obedientes, enquanto a letra H ficou sem som porque levou choque e as consoantes, por castigo da fada Azul, foram condenadas a nunca mais terem som próprio.

Dessa forma, buscamos saber com a Professora Referência 1 se essa história havia sido encontrada em algum livro de literatura infantil. Ela nos respondeu que a encontrou na internet com o título “*A magia do alfabeto*”. Sendo assim, procuramos na internet e encontramos o texto que segue

No castelo encantado da fada rosa, moravam todas as letras do alfabeto. Viviam felizes e brincavam muito.

Um dia a fada azul do castelo dos números convidou as letras para uma festa, mas a fada rosa não deixou elas irem porque iria chover. Algumas saíram escondidas e foram à festa, e outras ficaram (as vogais). Quando voltavam, caiu uma tempestade com raios e trovões. Um raio caiu na letra h e ela ficou muda, as outras letras ficaram muito assustadas. Ao chegarem no castelo, levaram uma bronca da fada rosa que lhes deu um castigo: nunca mais teriam som próprio, sempre teriam que ter uma vogal acompanhando-as. E assim foi que surgiu as vogais e consoantes. (A magia do alfabeto. Disponível em:<<http://cantinhoeducativodagi.blogspot.com>>, Acesso em 27 agos. 2009).

Nesse sentido, constatamos que a história reforça equívocos relacionados aos conceitos de consoante e vogal. Conforme explica Cagliari (1997, 57), “[...] dividir as letras do alfabeto em vogais e consoantes só faz sentido se essas letras remetem a sons que na fala podem ser classificados, segundo a descrição fonética [...]”. Dessa forma, “[...] na fala, vogais e consoantes são tipos diferentes de modos de articulação [...]”, e, se considerarmos os diferentes modos de articulação será possível encontrar no mínimo 12 vogais. Esse tipo de equívoco revela que a formação inicial e continuada do professor alfabetizador apresenta lacunas com relação aos conhecimentos relativos à fonética, à fonologia e à linguística em geral, sendo esses conhecimentos fundamentais para quem alfabetiza.

Também observamos, conforme registro 26 do diário de campo datado de 1º-6-2009, outro evento de leitura realizada na sala de aula da Escola A, cujo foco era a leitura de palavras. A atividade que passamos agora a descrever foi mediada pela Professora Articuladora 2. As crianças deveriam, então, recortar e, em seguida, colar as figuras de acordo com as palavras que estavam escritas nos quadros (cf. foto a seguir).



Foto 50 – Atividade realizada por KAY (1º-6-2009).

E a explicação dada Professora Articuladora 2, segue transcrita abaixo:

PA. 2: (...) vocês vão escolher um nome para ca-da criança dessa... aqui embaixo tem o nome...oh... Camila... Priscila e Renato... certo? (...) vocês vão escolher um nome pra cada aluno... aí (...)vão recortar o nomezinho aqui embaixo... oh.... olha só... tem que ler:::.... o nome tá aqui embaixo (...) de::pois vocês vão ler aqui (...) depois esses quadradinho aqui que estão sem figura... vocês vão ler embaixo (...) como é que a gente faz... pe::te::ca:::.... tem que juntar uma consoante com uma....

Crianças: vo:: gal::

PA. 2: com uma vo::Gal::... né?... aí vocês vão pro:::curar::: a figura... co-lo-rir:::.... vão colorir todos... né?... procurar a figura colorir e colar... onde tá o nome da figura... tá bom?... todo mundo entendeu? (EVENTO 41, – 1º-6-2009)

Essa atividade tem uma característica que parece não ter sido percebida pela Professora Articuladora 2, pois, em cada coluna, as palavras começavam com a mesma letra. Assim sendo, na primeira coluna, deveriam ser coladas todas as figuras iniciadas com a letra P; na segunda, com a letra L, e, na terceira, com a letra

T. No entanto, algumas crianças perceberam imediatamente essa característica e, como não sabiam decodificar todas as letras que constituíam as palavras, elas passaram a identificar o som da última letra de cada palavra e comparar o desenho com as palavras escritas nas colunas. Por exemplo, a palavra TESOURA, elas sabiam que começava com letra T e terminava com letra A. Dessa forma, bastava ir à coluna onde todas as palavras começavam com a letra T para achar a única entre elas que terminava com A e, assim, conseguir relacionar a figura à sua palavra correspondente.

Desse modo, a Professora Articuladora 1 utilizou estratégias de ensino baseadas em determinadas concepções de que para aprender a ler a criança precisa relacionar a palavra a um objeto concreto. Por isso, nessa atividade, as crianças eram levadas, inicialmente, a visualizar as imagens para depois relacioná-las a palavras que as representavam e, em seguida, a decodificar essas palavras em letras (som inicial e final).

Na Escola C, as práticas de leitura em páginas xerocopiadas/mimeografadas e em cartazes, aparentemente, tomavam o texto como unidade de ensino-aprendizagem da leitura, da escrita e dos conhecimentos sobre sistema de escrita. Desse modo, observamos, durante a pesquisa que a maioria dos textos utilizados pela Professora Referência 2 faziam parte de um mesmo campo discursivo, ou seja, eram textos como parlendas, poesias e músicas, os quais apresentam uma estrutura muito semelhante entre si, como versos (com sentenças curtas), estrofes e rimas.

Tendo em vista o uso recorrente desse tipo de texto, buscamos, em entrevista com a Professora Referência 2, saber em qual(is) aporte(s) teórico-metodológicos ela buscava orientar sua prática. Nesse momento, a professora nos informou, conforme transcrição a seguir, que sua prática era orientada pelo aporte teórico-metodológico do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).

PR. 2: ... é... eu... eu... elogio sempre... talvez as pessoas criticam né?... quando eu fiz é... é... não seria método... mas a forma que... o PROFA... o PROFA me ajudou muito... muito né?... que... o que... ajudou a gente... tipo assim... aproveitar coi::sas que as crianças vivenciam... mú::sicas... textos que eles têm contato... que eles tem conhecimento... que eles já sabem de cor né?... então tudo isso ajuda (Entrevista, 24-11-2009).

Becali (2007), ao buscar compreender a concepção de leitura e de texto legitimada por esse programa, constatou que a leitura de pequenos textos é tomada apenas como pretexto para o estudo das unidades menores da língua. Desse modo, não se trabalha com textos, mas a partir de textos, pois desses são retiradas palavras que permitem a reflexão sobre as relações entre sons e letras, entre os aspectos gramaticais e ortográficos da língua portuguesa.

Já que a leitura de texto é tomada como pretexto para trabalhar as unidades mínimas da língua, o programa de formação professores de alfabetizadores propõe que o professor utilize, em sua prática, textos adequados para alfabetização.

[...] Geralmente são textos curtos, em que os alunos têm possibilidades de antecipar o escrito (receitas conhecidas, regras de instruções, listas...), ou que sabem de cor (poesias, canções, provérbios, parlendas...). No caso dos textos poéticos, a organização em versos, a presença de rimas e os ritmos que animam cada um deles colaboram para que as crianças, embora não saibam ler no sentido convencional, possam ler esses textos (BRASIL, PROFA, M1U5T4, 2001a, p. 3).

Assim, os textos mais utilizados pela professora Referência 2 para possibilitar “[...] avanços nas hipóteses dos alunos a respeito da língua escrita [...]” (BRASIL, PROFA, M2U5T6, 2001b, p. 3) eram parlendas, poemas e músicas. Eles eram utilizados em pelo menos três situações sugeridas pelo programa como boas situações de aprendizagem:

1. Leitura coletiva – Ler, cantar, recitar e brincar com textos conhecidos. É fundamental que os alunos possam vivenciar na escola situações em que a leitura esteja vinculada diretamente ao desfrute pessoal, à descontração e ao prazer.

Leitura dirigida – Propor atividades de leitura em que os alunos tenham de localizar palavras em um texto conhecido. Por exemplo: o professor lê o texto inteiro e depois pede aos alunos que localizem uma palavra determinada (ex.: ‘piano’, na parlenda ‘Lá em cima do piano’). A intenção é que possam utilizar seus conhecimentos sobre a escrita para localizar e ler as palavras selecionadas.

2. Projetos – As propostas de aprendizagem também podem ser organizadas por meio de projetos que proponham aos alunos situações comunicativas envolvendo a leitura e escrita das adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas ou trava-línguas.

Essas propostas de trabalho podem contemplar todas as séries, cada aluno contribuindo de acordo com suas possibilidades.

Exemplos: propor a realização de:

- um mural/painel de textos para colocar na entrada da escola;
- um recital ou coral para pessoas da comunidade;

- um livro de textos, para presentear alguém ou para compor a biblioteca da classe.

Como os textos produzidos nos projetos têm um leitor real, o professor deve torná-lo o mais legível possível, com o mínimo de erros, traduzindo a escrita dos alunos ou revisando as escritas em que só faltam algumas letras (BRASIL/PROFA, M2U5T6, 2001b, p.4-6).

É interessante acrescentar que a Professora Referência 2, por meio de um mesmo texto, trabalhava a leitura coletiva e, em seguida, a leitura dirigida, além de trabalhar conhecimentos sobre o sistema de escrita. Isso pode ser observado nos registros 70 e 71 dos diários de campo datados de 29-9-2009 e 30-9-2009. Neles, encontram-se registros dos eventos nos quais a professora trabalhou uma sequência de atividades tomando o texto da música “Dona Árvore”, de Bia Bedran, conforme mostra a foto a seguir, como pretexto para trabalhar a noção de sílaba, a letra L entre consoante e vogal e, também, para retirar dele palavras que rimavam entre si.

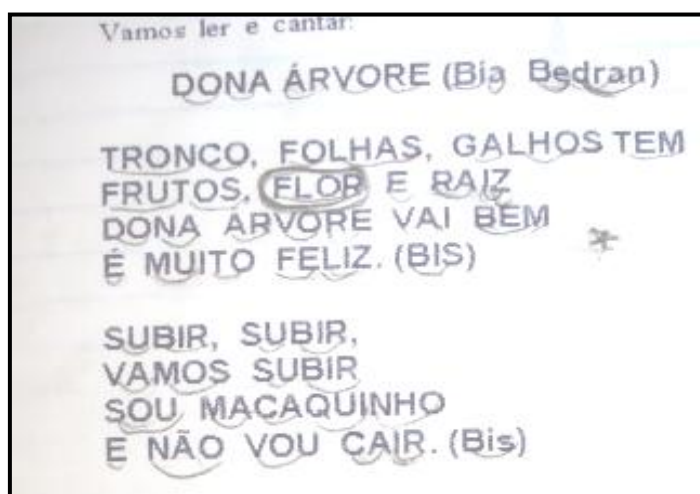


Foto 51 – Atividade realizada em 29-9-2009.

Para analisar esses eventos, organizamos o relato sobre eles conforme a sequência planejada e executada pela Professora Referência 2. Ela consistiu nas seguintes etapas: leitura coletiva, leitura dirigida, leitura com “ajuste”, escrita da lista de palavras com a letra L entre consoante e vogal e identificação de rimas.

a) Leitura Coletiva: Para começar, a Professora Referência 2 escreveu a música no quadro branco e, assim que terminou, muitas crianças já haviam conseguido ler a letra da música. Em seguida, a professora fez a leitura coletiva. Nesse momento, ela utilizou a régua para apontar o texto. Dessa forma, professora e as crianças passaram a ler em coro o texto que seria objeto de estudo daquelas duas aulas.

b) Leitura Dirigida: A professora pediu que a aluna LÍ lesse a primeira estrofe e que FI lesse a segunda estrofe. Na seqüência, a aluna DA foi chamada para ir até o quadro e procurar no texto as palavras galho, raiz e feliz. A cada palavra encontrada, a aluna era incentivada a justificar suas respostas. Para isso, ela respondia mostrando no cartaz as sílabas que compunham essas palavras. A essa mesma aluna que estava em frente ao quadro a professora disse que seus colegas iriam cantar a música e ela passaria o pincel sobre o que estava escrito no quadro. Isto é, DA passava o pincel enquanto os seus colegas cantavam. Ao terminarem, foi solicitado a essa aluna que encontrasse a palavra CAIR. Para ajudar a aluna, a professora perguntou com que letra começava a palavra CAIR. DA respondeu que era com /k, e a professora, mais uma vez, questionou quais eram as letras que compunham essa sílaba. A criança respondeu que era a letra c e a letra a.

c) Leitura com “ajuste” ³³: As crianças foram informadas de que receberiam uma folha com a letra da música e que, nela, haveria uma parte em que deveriam fazer o desenho, mas, antes disso, a Professora Referência 2 explicou que seria feito o “ajuste”. Dessa forma, a professora voltou ao quadro e foi fazendo marcas com o pincel sobre cada sílaba que era lida, e as crianças faziam o mesmo na folha que receberam, conforme a foto 51, apresentada anteriormente. Enquanto eu passava pelas mesas, verifiquei que muitas crianças já haviam terminado o “ajuste” antes da professora. Diante disso, ela explicou que, desde o início do ano, as crianças já faziam esse tipo de atividade, por isso estavam tendo bastante facilidade.

Quando as crianças terminaram de fazer o “ajuste” com o lápis, a Professora Referência 2 solicitou que o “ajuste” fosse feito novamente, só que as crianças agora o faziam só com o “*dedinho da mão que escreve*”, pois, conforme a explicação dada pela professora, o “dedinho” iria acompanhar o trajeto que o lápis fez durante a leitura anterior. Ela explicou ainda que cada “*caminhozinho*”, (referindo-se às marcas feitas sobre cada sílaba do texto) representava um som que foi pronunciado durante a leitura da música.

³³ Nesse tipo de leitura, os alunos eram orientados a ler para identificar as sílabas de cada palavra que constituía o texto. À medida que relacionavam os segmentos da fala com os segmentos escritos, os alunos eram solicitados a fazer marcas sobre cada sílaba, conforme exposto na foto 51

Os encaminhamentos dados pela Professora Referência 2, nesse e em outros eventos mediados pela leitura, nos remetem a uma das orientações dadas pelo PROFA em relação a propostas de atividades que envolvem texto que as crianças supostamente conhecem de cor e a leitura com “ajuste”. Sendo assim, encontramos a seguinte orientação:

Oferecer textos que os alunos conhecem de cor (parlendas, poesias, canções, quadrinhas etc.) e solicitar que acompanhem a leitura indicando com o dedo costuma ser uma boa situação para que possam reorganizar suas idéias sobre o que está escrito e o que se pode ler. Solicitar que localizem nesses textos determinados substantivos, adjetivos, verbos e até mesmo as “partes pequenas” – artigos, preposições etc. – pode ser uma boa intervenção por parte do professor. Por exemplo, ao realizar uma atividade de leitura de uma quadrinha ou canção que as crianças sabem de cor, é interessante que, enquanto elas vão dando conta de localizar as palavras que acreditam estarem escritas, o professor vá propondo a localização de outras mais “difíceis”. (BRASIL/PROFA, M2U4T11, 2001b, p.1-2).

Depois de ter feito os “ajustes” com lápis e com dedo, a Professora Referência 2 orientou as crianças a ouvirem a música no CD, acompanhando no papel os “ajustes” feitos por elas. Primeiro, as crianças acompanharam a música silenciosamente e, depois, acompanharam cantando. Em seguida, a professora pediu que elas lessem o enunciado da atividade que estava abaixo do texto (cf. foto 52 a seguir). Ao terminarem de ler, as crianças foram questionadas sobre o significado da palavra “ILUSTRE” e elas responderam que era desenhar.

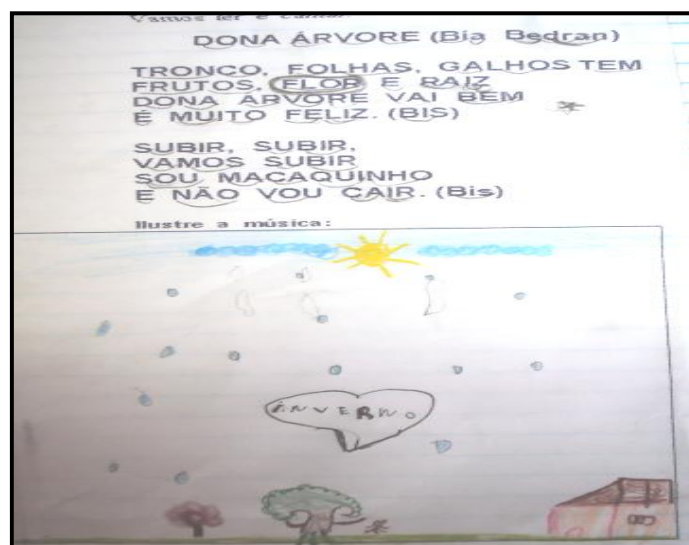


Foto 52– Atividade realizada por THAI (29-9-2009).

d) Escrita da lista de palavras com a letra L entre consoante e vogal: Após ilustrar o texto, as crianças foram solicitadas a circular a palavra FLOR em suas folhas xerocopiadas, mas, antes, Lí foi chamada para procurar essa palavra no texto que estava escrito no quadro. Logo depois, a professora começou a explicar o valor sonoro da letra L entre uma consoante e uma vogal:

PR 2: pessoal (...) eu pedi que vocês circu::lassem... vo::cês ... quando a gente fala o nome FLOR:: ... se eu falar... se eu perguntar assim... oh::... MAR... qual a primeira letrinha do nome flor?

MAR: efe

PR. 2: efe... muito bem... é o efe... só que depois... quando eu falo assim... oh... flor depois que eu falo o efe... eu vou enrolar um pouquinho a língua e vou falar uma outra (letra)

[

Crianças: e::le

PR.2: FL:: o e::li::... ai o e::fe com ele (...) reparem como que a linguinha de vocês (...) reparem como que a linguinha de vocês encosta lá:: em cima do dentinho pelo lado de dentro (...) pra mim falar o eli... oh... e::li:: eu não falo éli... eu falo e::li::... reparam como a pontinha da língua encosta por baixo... assim... oh... no dentinho de cima pelo lado de dentro... li::... então na hora...oh... fl:: aí a linguinha encosta... então como eu encostei lá... l::... eu falo eli... então como eu tenho o ô... fica como?... flo::... lo:: como tem o erre fica... flor::... e se eu falar flauta? (...) oh... fl:: (...) (EVENTO 84, 29-9-2009).

A partir dessa explicação, a Professora Referência 2 escreveu, juntamente com as crianças, uma lista de palavras escritas com a letra L entre consoante e vogal: flor, flauta, folclore, cloro, Clara, floresta, floco, Cláudio, Cláudia, Blanck, blusa, Klaus, planta, placa e globo.

e) Identificação de rimas: No dia seguinte, a Professora Referência 2 retomou a leitura da letra da música “Dona árvore”, de Bia Bedran, para encontrar primeiramente as palavras que rimavam no texto e depois descobrir novas rimas para elas. Antes de começar a atividade, a professora perguntou o que era uma rima e as crianças começaram a dar exemplos foca-toca, gato-pato. Porém, a professora repetiu a pergunta:

PR. 2: vocês deram exemplos de rimas, mas a rima é o que a MARCI e outros coleguinhas falaram né?... é quando tem...

Uma criança: o final igual

PR. 2: tem o mesmo final... não é a mesma letra não... é o mesmo som... e lá no texto... lá no texto da Dona Árvore será que teve rima?

Crianças: teve

PR. 2: oh eu vou ler bem devagar... bem devagar... vamos ouvir (EVENTO 86 – 30-9-2009)

Ao terminar a leitura da primeira estrofe, as crianças e a professora chegaram à conclusão de que havia rimas entre as palavras tem/bem e raiz/feliz. Rapidamente, a professora pediu para passar para segunda parte do texto. No entanto, algumas crianças continuaram rimando o nome da colega THAI com a palavra raiz. A professora ignorou o fato e exigiu que as crianças voltassem ao texto que estava sendo trabalhado. Já na segunda estrofe, o grupo descobriu a rima entre subir/cair e registrou na atividade as palavras que rimavam entre si, conforme apresentamos a seguir, na foto 53.

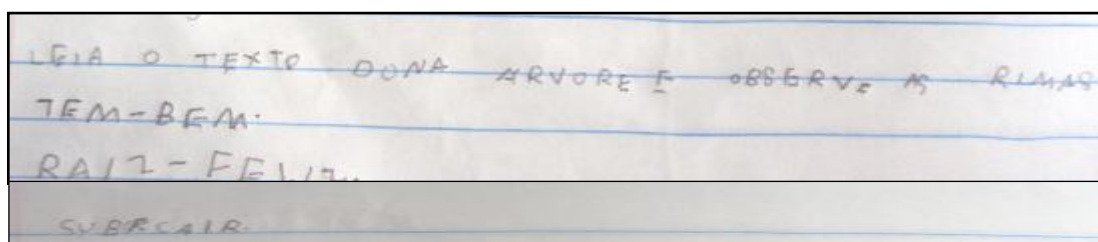


Foto 53 – Atividade realizada por GAB. (30-9-2009).

Quando essa etapa da atividade foi finalizada, algumas crianças perguntaram à Professora Referência 2 se raiz era com s. Ela respondeu que a letra z, quando está em final de palavra, tem som de s, mas esse som pode ser escrito com a letra z. Para finalizar, a professora retirou do texto as palavras folha, macaquinho e planta e pediu que as crianças pensassem em outras palavras que rimassem com elas, conforme mostra a foto a seguir:

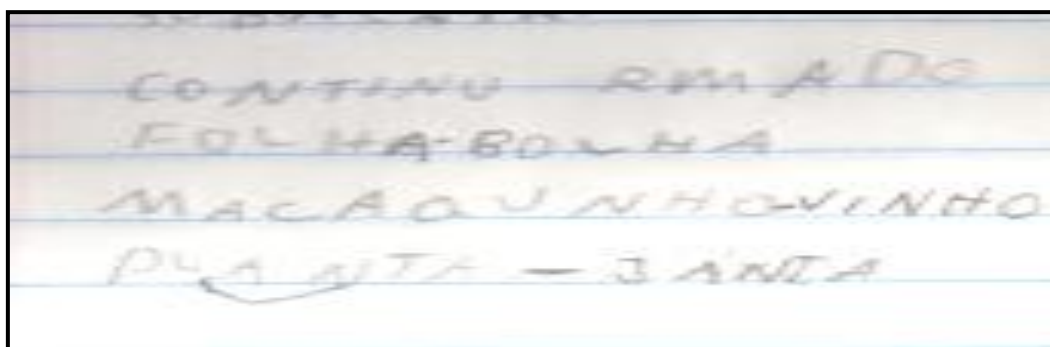


Foto 54 – Atividade realizada por GAB (30-9-2010).

Por meio da análise dos eventos mencionados, é possível perceber que a leitura do texto “Dona Árvore”, de Bia Bedran, não promoveu um processo de compreensão ativa e responsiva, visto que a professora e as crianças usaram o texto para dividi-lo em partes menores da língua. Desse modo, essas práticas nos revelam que o texto é concebido, conforme nos mostra Koch (2002, p.16), como “[...] simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito”.

Considerando, que a Professora Referência 2 informou que utiliza os pressupostos teóricos e metodológicos do PROFA, podemos constatar, assim como Becali (2007) percebeu em sua pesquisa, que, de fato, o texto é tomado apenas como pretexto para trabalhar os conhecimentos sobre o sistema de escrita. Na verdade, a forma como essas atividades foram organizadas mostra que a concepção de leitura presente nas antigas cartilhas permanece ainda hoje nas propostas do PROFA e nas práticas de professores que dizem não precisar utilizar a cartilha, como mencionou a referida professora na entrevista, quando lhe perguntamos:

PES: (...) você acha que o modo como você aprendeu a ler e a escrever... influencia na forma como você ensina?... Você acha que alguma coisa disso ficou?

PR. 2: olha... eu acredito que sim em partes... porque naquela época... não é que eu me lembre... vamos dizer assim... não que eu me lembre... mas... mas eu sei que eles trabalhavam os sons das letras né?... e hoje a gente tem que trabalhar os sons das letras... porque a criança pra ela identificar uma palavra ... e ... achar uma frase... é... é... ler um texto alguma coisa tem que PRIMEIRAMENTE... identificar os sons das letras... então eu acredito que... não sei seria influência... acho que seria assim... tipo uma... uma coisa que é necessária... e acredito na época (...) é conhecimento que a criança tem que ter pra poder avançar... então... na época eu acredito que tinha isso... agora questão de atividade... acredito que não... atividades... questão de cartilhas... não faz falta nenhuma... tanto que eu não trabalho com isso... desde que eu trabalhava com o prezinho ... então eu acredito que seja só isso... mas nem sei se foi influência... acredito que é uma necessidade (ENTREVISTA, 26-11-2009).

O discurso proferido por essa professora é contraditório, pois, inicialmente, ela diz que é fundamental que a criança saiba identificar os sons das letras para conseguir identificar uma palavra, uma frase e ler um texto, ou seja, a forma como ela concebe a aprendizagem das partes para o todo se coaduna com a perspectiva de aprendizagem presente nos antigos métodos da cartilha. Entretanto, essa mesma professora diz, enfaticamente, nunca ter precisado usar a cartilha em sua prática. Essa contradição ocorre, porque, conforme nos mostra Cagliari (1998, p. 9), a

Professora Referência 2 utiliza, em sua prática, pressupostos teóricos e metodológicos que apenas dão uma nova roupagem ao “[...] ensino centrado na noção de sílaba como unidade privilegiada da escrita e da leitura [...]”.

Nessa mesma perspectiva de trabalho com o texto, no qual a leitura se faz com objetivo de realizar atividades meramente escolares, ou seja, atividades em que o uso da linguagem se dá de modo completamente descontextualizado de práticas reais de interação verbal, encontramos nos registros, 80, 81 e 82 dos diários de campo datados de 27-10-2009, 28-10-2009 e 29-10-2009, observações acerca de uma sequência didática trabalhada pela Professora Referência 2, que toma o texto “Procura-se”, de Solange Valadares, como pretexto para trabalhar rimas, noção de sílaba, a necessidade de espaços em branco e a estrutura textual do gênero poesia.

A sequência de atividades que passamos agora a analisar refere-se ao texto que figura na foto a seguir:

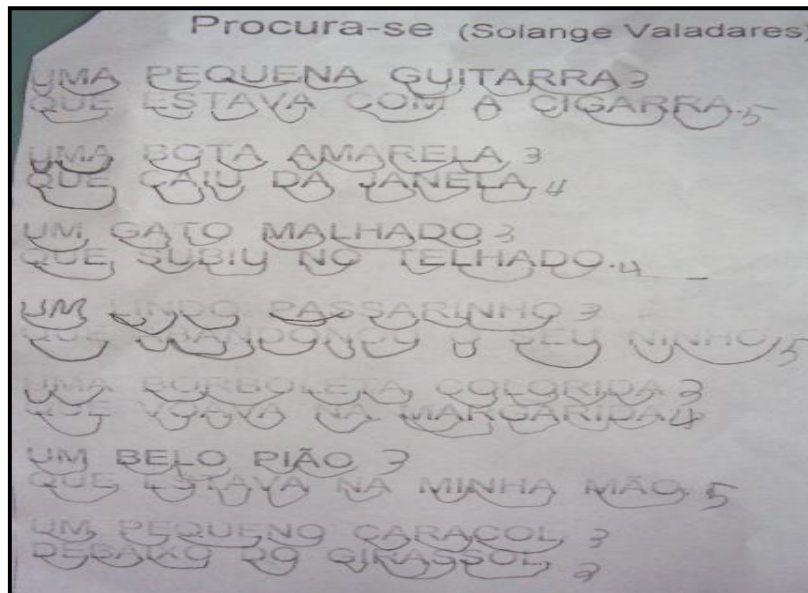


Foto 55- Atividade realizada por MA (28-10-2010).

Mediante a apresentação da foto, acima, é possível perceber que o texto “Procura-se”, de Solange Valadares, apresenta características adequadas para alfabetizar, tanto na concepção de leitura adotada pelos métodos analíticos e sintéticos como na concepção de leitura que perpassa as orientações dadas pelo PROFA, pois o texto é composto por períodos curtos (versos), apresentando rimas e ritmos que não só

facilitam o aspecto lúdico da leitura, mas, também, e sobretudo, propiciam a fácil memorização.

Esse texto faz parte do acervo de textos trabalhados entre os meses de outubro e dezembro, quando todas as turmas da Escola C estavam participando de atividades relativas ao Projeto de Poesias. Para análise desses eventos, iremos, novamente organizá-los conforme os tipos de atividades planejadas e executadas pela Professora Referência 2. Sendo assim, os eventos foram agrupados em momentos de leitura dirigida, leitura com “ajuste”, atividades com leitura de rimas e com “*textos que se sabe de cor*”.

a) Leitura dirigida: As observações que envolvem o trabalho com base no texto “Procura-se” tiveram início com a Professora Referência 2 solicitando ao aluno FI que fizesse uma leitura apontada com a régua, conforme o exposto na foto a seguir.



Foto 56- FI lendo cartaz (27-10-2010).

Depois a professora foi até o cavalete onde estava pendurado o cartaz com o texto e passou a chamar todas as crianças por fila para lerem cada estrofe do poema. Apenas LIN e DA foram chamadas até a frente para ler, pois percebemos que a professora sentia necessidade de acompanhar e orientar mais de perto essas duas crianças que, em relação a outras, apresentavam algumas dificuldades.

Além de ter chamado a aluna DA até a frente, a Professora Referência 2 fez questão de acompanhar a leitura feita pela aluna com os “ajustes” no cartaz, e, para ter certeza de que DA estava lendo, a professora ainda pediu que ela apontasse com a régua, no cartaz, as palavras “pequena” e “cigarra”. Ao fazer a leitura com “ajuste” da palavra cigarra, a aluna DA perguntou à professora por que as letras erre da palavra não haviam sido riscadas. Considerando sua pergunta interessante, a professora fez os seguintes comentários:

PR. 2: ah... a DA fez uma pergunta (...) olha só que pergunta (...) olha que pergunta interessante que a DA fez ...oh... que pergunta interessante... tia... porque que você não riscou esses dois erres aqui? por que.. pessoal? quando eu falo quando eu falo esse RA de ci-gaR-RA e gitaR-RA precisa dois erres só que se eu for separar gui-tar-ra e escrever esse sonzinho...os erres vão fazer o quê?... se-pa-rar... acontece isso com os erres e os esses... (EVENTO 99 – 27-10-2009).

A partir da transcrição acima, verificamos que a Professora Referência 2 pretendeu ensinar, numa única explicação, relações entre sons e letras e letras e sons, consideradas complexas para serem apropriadas pela criança em um único evento de leitura. Também observamos que essa explicação só aconteceu porque DA questionou o motivo pelo qual, ao fazer o “ajuste”, os dois erres da palavra cigarra não apareciam na mesma sílaba. Nesse sentido, percebemos que não há, nessa prática, o ensino sistemático e planejado das relações entre sons e letras e letras e sons; elas na verdade, só são consideradas no contexto daquela palavra que porventura apareça no texto.

Nesse momento de leitura dirigida, tendo o cartaz como suporte para leitura do texto em questão, a professora trabalhou a estrutura textual da poesia, dando ênfase às rimas. Em seguida, explicou a divisão do texto em versos e estrofes. Para isso, ela mostrou que escreveu com pincel vermelho e preto para destacar a troca de uma estrofe para outra. Ela, ainda quantificou o número de palavras que continha cada verso. Ao fazer isso, a professora comentou o porquê dos espaços em branco, conforme transcrição a seguir:

PR. 2: (...) por que esses espaços aqui?... oh eu vou passar essa frase aqui desse jeito (escreve no quadro o verso UMAPEQUENAGUITARRA) (...) olha só como tá mais fácil (...) se a gente for ler dá pra entender... só qual que tá mais fácil pra gente entender? essa aqui ou essa aqui?

Crianças: essa aí ((apontando para o cartaz no qual a frase está escrita convencionalmente))

PR. 2: porque será?

Crianças: porque tem os espa:ços

PR. 2: porque tem os espaços... (depois a professora volta-se para o quadro onde está escrita a frase de forma não convencional) se a gente for falar assim oh... u-ma pequena guitarra...então vamos lá vai até aonde? uma vai até aonde? pequena...pe-que-nA guitarra... então vai até aqui... essa aqui vai até aqui... então por isso que tem que ter os espaços pra separar (...) ((ao fazer isso a professora deixa essa frase no quadro com as seguintes marcas UMAREQUENAGUITARRA), (EVENTO 99 – 27-10-2009).

Por meio desse recorte, podemos observar que a Professora Referência 2 trabalhou um importante conhecimento sobre o sistema de escrita, o qual se refere à finalidade dos espaços em branco. Conforme mostram, Gontijo e Schwartz (2009, p.43), baseadas nos estudos desenvolvidos por Cagliari (1998), a segmentação das palavras é uma convenção e, por isso, as crianças “[...] não podem compreender sozinhas o que significam os espaços em branco colocados entre os conjuntos de letras que formam as palavras escritas [...]”.

a) Leitura com “ajuste”: Durante o tempo em que estivemos em campo na sala de aula da Escola C, ouvíamos frequentemente a Professora Referência 2 solicitar que as crianças realizassem leitura com “ajuste”. Tal fato nos inquietava, pois buscávamos entender o que pretendia a professora ao realizar esse tipo de atividade. Quais conhecimentos estavam sendo privilegiados? Diante desse estranhamento, buscamos dialogar em entrevista com a Professora Referência 2, sobre o que seria a leitura com “ajuste”. Transcrevemos, a seguir esse diálogo:

PR.2: (...) SEMPRE trabalhei desde o começo do ano... com ajuste... muito com ajuste... então... hoje se você chegar pra minha turma e falar assim... assim... passa uma fra::se... uma palavra... um texto... faz o ajuste aí... todo mundo já sabe o que que é (...)

[

Pes: (...) a gente percebe

PR.2: você está na minha sala você vê né?... então... é isso que vai ajudando... que vai ajudando... ou seja né?... se a gente... vamos lá no começo do ano... a gente trabalhando assim... dá ênfase num período com as vogais... então isso tudo é... com ajuste pra e::les estarem localizan::do... pra eles verem qual a importância DAquela letra dentro do texto (...)

Pes: o objetivo do ajuste seria a criança reconhecer (...) a sílaba? seria isso?

PR. 2: também... e saber onde ela tá... pra acompanhar... pra ela saber...oh... aquela ali... se eu falei... se eu falei a palavrinha... vamos dizer assim... é:: ... é:: ... deixa eu ver algum texto... é::... meio dia... macaca Sofia... panela no fogo barriga vazia... então... se eu quero trabalhar... que hoje eles tem... tem aquele conhecimento da famí::lia... do efe ... né? então se eu trabalho fogo pra saber

que estão LÁ...LÁ aquele ali que é o fo... o efe e o ô... efe e ô forma fô... não precisa ficar ali fô daqui...fô... ou então só palavrinha com fô fô fô... porque através do ajuste eles já vão... ah... o fô tá aqui...então esse aqui é o fô... efe com o... o gô::: já sabe né? (...) (Entrevista, 26-11-2009).

Por meio da resposta dada por essa professora sobre o que seja fazer “ajuste”, podemos inferir que, de fato, a essência de sua prática alfabetizadora é a noção de sílaba. De um modo aparentemente diferente do que era feito pelas antigas cartilhas, a Professora Referência 2, ao propor que as crianças façam a leitura dos textos com “ajuste”, na verdade, ela está, conforme nos mostra Cagliari (1998, p.88), colocando a linguagem num verdadeiro jogo de monte e desmonte, no qual a criança precisa descobrir que a sílaba constitui a unidade mínima da língua e que, a partir dela, é possível escrever frases e textos.

Para a atividade proposta nesse evento, a professora preparou o mesmo texto com dois tipos de letras diferentes para atender aquelas crianças que já conseguiam ler com letra minúscula e para aqueles que só conseguiam ler com letra bastão. Segue, abaixo, a transcrição de como essa atividade foi conduzida e de como foi solucionada a dúvida de MAT quanto ao que vem a ser “ajuste”:

PR. 2: ... então ago::ra so-zi-nhos hoje... so-zi-nhos... pelo que vocês percebem aí... esse texto é igual a esse aqui? ((aponta para o texto pendurado no cavalete))

Crianças: é::

PR. 2: é o mes::mo texto... agora vocês vão fazer o ajuste so-zi::nhos

MAT: o que é ajuste?

PR. 2: ah:: que perguntinha legal.... o que que é ajuste?

LÍ e PE. H: é passar por baixo

PR. 2: mas passar como assim por baixo.... como assim?

MAR. D: riscando

PR. 2: o sonzinho... então vamos aqui... uma... u é um sonzinho o ma é junto... é isso que é ajuste MAT (...) só que não é assim não oh... pessoal... não posso fazer assim de qualquer jeito... tem que lê só vai fazer o ajuste certinho quem ler... tá bom? (EVENTO 102 – 28-10-2010).

De acordo com a foto 57 que segue, é possível perceber que fazer “ajuste” consiste em ler destacando cada sílaba que compõe as palavras que constituem o texto.

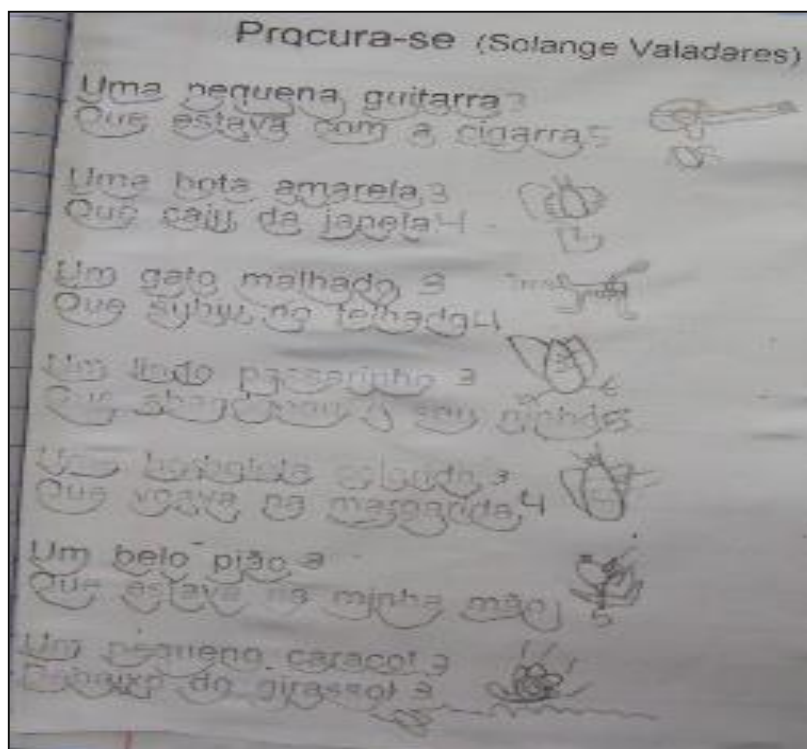


Foto 57 – Atividade realizada por YAR (28-10-2009).

Como mencionamos anteriormente, a atividade exposta na foto acima apresenta uma nova roupagem para o que comumente era feito pelas cartilhas. Nessa nova roupagem, o texto é supostamente tomado como unidade de sentido. Entretanto, a concepção de linguagem inerente a ela é a mesma da cartilha. Conforme afirma Cagliari (1998, p. 82), nessa concepção, a palavra “[...] é feita de sílabas, uma sílaba, de letras, uma frase é um conjunto de palavras e um texto um conjunto de frases [...]”.

Desse modo, podemos inferir que a prática alfabetizadora da Professora Referência 2 está em verdadeira consonância com os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam o seu fazer e com o discurso proferido por ela, quando, em entrevista, pedimos que descrevesse brevemente como eram desenvolvidas as atividades de leitura e escrita e ela disse:

PR. 2: te:: xtos né?... eu trabalho muito com textos porque é... é... no começo do a::no você vai mais deva::gar porque tem toda aquela questão da criança conhecer letras... os sons das letras... as sílabas os sons das sílabas né?... os pedacinhos ... mas agora NO MOMENTO a gente trabalha constantemente com texto... constantemente (ENTREVISTA, 26-11-2009).

Assim como Cagliari (1998, p. 82), entendemos que a forma como esse tipo de atividade propõe o trabalho com a relação entre o oral e o escrito não contribui para

que a criança perceba a leitura e a escrita como uma prática social, em que o sujeito se constitui na interação com o outro, porque, na verdade, ela apenas confunde a criança, “[...] uma vez que passa a ideia de que a linguagem é uma ‘soma de tijolinhos’, representados pelas sílabas e unidades geradoras [...]”.

b) Atividade de leitura com rima: Essa atividade consistia em completar com fichas os versos que faltavam para completar as estrofes do poema. Para isso, as crianças receberam uma folha impressa contendo o primeiro verso de cada estrofe e sete fichas contendo os versos que completariam as estrofes.

Sendo assim, a leitura do texto tinha como foco a identificação de palavras que rimavam entre si ao final de cada verso. A produção de sentidos pelas crianças nem sequer foi cogitada, pois, conforme apresentamos na foto abaixo, para essa atividade, bastava a criança achar as rimas para completar as estrofes.

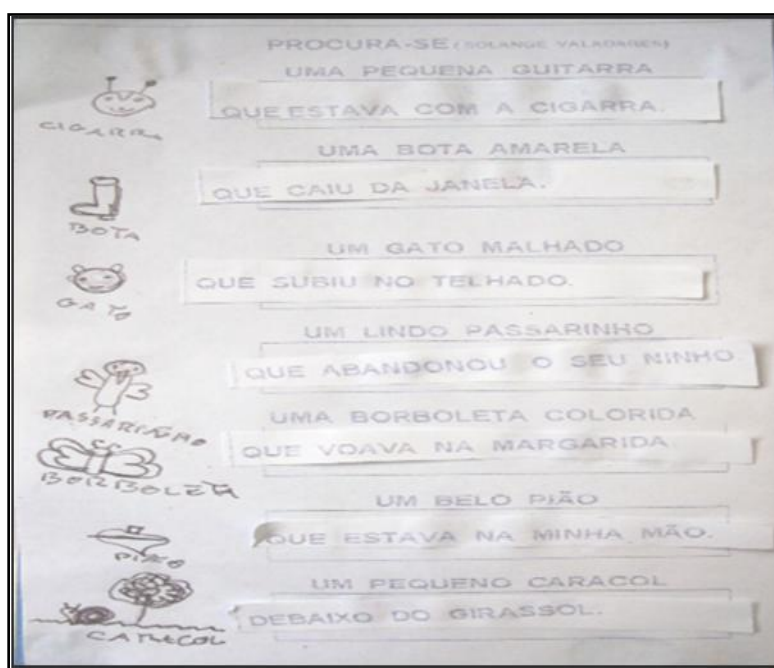


Foto 58 – Atividade realizada por RU (27-10-2009).

A ênfase dada aos aspectos estruturais do texto impediu que a leitura ocorresse num processo de produção de sentidos. Assim, não importava o que autor quis dizer, o que o leitor compreendeu e que contrapalavras ele tinha a oferecer, mesmo porque o texto escolhido não permitia essa interação autor-texto-leitor.

c) Atividades com “textos que se sabe de cor”: Conforme discutimos anteriormente, os professores não são meros repetidores de propostas instituídas. Como sujeitos ativos, responsivos e historicamente situados, eles se apropriam e recriam as propostas conforme seus pressupostos anteriores e as necessidades de seu contexto imediato. Nesse sentido, observamos que a proposta de atividades a partir de “textos que se sabe de cor”, não era utilizada pela Professora Referência 2, tal como orienta o PROFA, pois o texto “Procura-se”, de Solange Valadares, não era um texto conhecido das crianças. Dessa forma, elas precisaram realizar, durante três a quatro dias, uma série de atividades de leitura para memorizá-lo e, assim, conseguir reproduzi-lo. É interessante ressaltar que até a forma de denominar essa atividade foi recriada por essa professora, visto que, quando lhe perguntamos como organiza o seu trabalho, ela respondeu:

PR. 2: a questão da escrita seria... a reescrita que a gente faz do texto que a gente trabalha né?...no momento a gente tá trabalhando com leitura de poesias que eles têm a oportunidade de fazer a reescrita... (ENTREVISTA, 26-11-2009).

Desse modo, a Professora Referência 2 retomou a leitura do texto “Procura-se”, de Solange Valadares, ressaltando que, durante a semana, trabalhou com esse texto. Ao fazer isso, questionou sobre qual o título da poesia. Nesse momento, a professora foi até o quadro para fazer um desenho que representasse uma palavra chave de cada estrofe. Sendo assim, desenhou uma guitarra, uma bota, um gato, um passarinho, uma borboleta, um pião e um caracol, pois, no momento seguinte, as crianças iriam declamar a poesia e, assim, esses desenhos os ajudariam a lembrar as rimas que, conseqüentemente, os levariam a relembrar cada estrofe do texto como um todo.

De acordo com o seu objetivo, a professora perguntou se alguém gostaria de ir até a frente declamar a poesia. Antes, porém, esclareceu que não iria dar nenhuma pista e que as crianças deveriam basear-se apenas nos desenhos expostos no quadro. E assim doze crianças declamaram o poema. Toda essa série de repetições visava preparar as crianças para a atividade em dupla, que consistia na reprodução integral do texto, na qual uma criança de cada dupla escreveria e a outra ajudaria, indicando as letras que melhor representassem os sons que compunham as palavras.

Ao organizar as crianças em duplas, a Professora Referência 2, mais uma vez, segue as orientações metodológicas do PROFA, que sugere que o professor alfabetizador organize “*agrupamentos produtivos*”. Conforme nos mostra Becali (2007), ao analisar os documentos utilizados por esse programa de formação continuada, a sugestão de organizar as crianças em *agrupamento produtivos* justifica-se pela possibilidade de as crianças confrontarem suas ideias com as dos colegas e, assim, oferecerem e receberem informações.

Mediante a sugestão do programa de formação continuada, observamos que essa professora se apropria em parte do que foi sugerido e, ao mesmo tempo, conforme entrevista transcrita abaixo, ela dá outras justificativas para organizar as crianças em duplas:

Pes: é::: (...) eu tenho observado que você organiza as crianças em duplas... você até falou um pouco já... qual o seu critério e o seu objetivo de organizar a sala de aula desse modo? (...)

PR.2: olha... na verdade (...) eu tenho dois objetivos... um mais importante que o outro... o mais importante... seria é que... pra aque::le que tá precisando ser ajudado o outro ajuda... é... esse seria o mai::s importante né?... é... e ou::tro... é pra mim con::seguir atender aquelas duplas que mais precisam... né? por que? se eu coloco... deixo individual eu não vou conseguir o período que eu tenho até porque o tempo... e... outra coisa... as crianças tumultuam... aqueles que terminam primeiro ou vão querer outra atividade ou vão ficar andando pela sala conversando... e pra mim poder ... sem::pre que eu organizo em dupla... o que que eu faço?... eu não coloco... por exemplo... eu tenho caso da DA que é uma criança que oscila muito... às vezes na hora de escrever alguma palavrinha ela é silábico-alfabética... na hora de escrever uma frase ela é quase silábica... então... e tem FI e LIN que... que tem assim ...que também tem qua::se os mesmos problemas mas porém:: estão mais avançados que a DA... então... as vezes ... como o FI está... ele já conse::gue escrever frases... alfabeticamente... só que tem problema de segmentação...então... que que eu faço?... coloco e::le com a DA pra mim poder tá pegando os dois (...) o que que eu faço... aí eu pego o FI que precisa avançar nas questões de segmentação e de ortografia junto com ela... porque aí eu faço a intervenção nos dois... e eu SEI também que tem aquelas duplas que vão caminhar sozinhas... então o meu objetivo é esse... é... questão de eu poder atender aqueles que mais precisam (...) e aí...então seria... pra mim poder atender... vamos dizer assim... mira pouco pra focar... mira pouco com foco maior em alguma coisa... não adianta nada eu querer... ah... hoje eu (...) vou dá uma produção de texto... mas... vou se eu for atender todo mundo... vai dá cinco horas da tarde e eu não vou conseguir atender... então ...é ...é... eu tenho que ter um foco naquele dia... hoje é esse aqui... amanhã é outro... outra dupla... e:: seria esse o atendimento... é a questão também que eu vou dar conta é... é... vai evitar também que o menino fique andando pela sa::la né?... vai poder ajudar.... coisa que não vou poder tá lá pra poder ajudar aquela dupla que é uma dupla FORte que... que... no caso como você citou... a LA... faz intervenção... então é uma dupla que eu não preciso tanto tá em cima dessa dificuldade... então é questão de organização:: para que eu consiga focar:: aqueles que mais precisam... e outra coisa também... também é questão de disciplina na sala né?... uma vez que estão em duplas... a coisa avança mais rápido... a atividade flui mais rápido (ENTREVISTA, 26-11-2009).

Como podemos ver, a Professora Referência 2 até chega a considerar a questão das proximidades das hipóteses de escrita como critério de organização das duplas, mas o seu foco ao organizá-las é ajudar aquelas duplas que mais precisam de sua

intervenção, manter a disciplina. Dessa forma, verificamos, mais uma vez, que a professora recria o que está proposto no PROFA segundo o contexto no qual se dá o processo ensino-aprendizagem.

Desse modo, após organizar as duplas, a professora passou a explicar como as crianças deveriam escrever a poesia:

PR. 2: pessoal... eu preciso... eu preciso que vocês prestem muita atenção...eu (...) eu preciso que vocês antes da gente começar a fazer a atividade (...)eu quero que vocês prestem bastante atenção... QUAN-do a gente (...) quando a gente fez o poema...lá quando eu dei no caderno de vocês (...) lá no primeiro dia que nós vimos esse poema da Solange Valadares (...) nesse... nesse poema (...) no primeiro poeminha que vocês ganharam no caderno da Solange Valadares que é o “Procurase” vocês lembram que ele tem um intervalo de uma estrofe pra outra... ou seja eu vou escrever uma pequena guitarra (...) vamos lá então ... quando vocês forem escrever uma pequena (...) quando vocês forem escrever assim oh...uma pequena guitarra que estava com a cigarra vocês vão pular uma linha pra fazer o da bota... pra cada uma que vocês forem escrever tem que pular uma linha pra dar aquele espaço que eu lembro que no primeiro dia eu perguntei assim ... pra que será esses espaços aqui entre as estrofes? ai o WI falou assim...porque se for assim não vai ser poesia ... não foi que você falou? se não tiver não vai ser poesia.. pois é então... se não tiver espaço no de vocês aí também não vai ser poesia... que a poesia tem que ter espaço entre estrofes... então vocês vão escrever uma pequena guitarra que estava com a cigarra... pula uma linha(...) (EVENTO 105 – 29-10-2009).

Ao terminar sua explicação, a professora passou a entregar as folhas às duplas e, a partir daí, as crianças passaram a realizar a reescrita ³⁴ do texto, conforme as orientações dadas anteriormente. Durante a execução da atividade, acompanhamos e filmamos quase todas as duplas e pudemos observar que as crianças estavam bastante concentradas e interessadas em realizar o que lhes foi proposto. Apenas WI não quis permanecer na dupla, por isso realizou a reescrita do texto sozinho. A professora, por sua vez, ficou o tempo todo com a LIN, mas atendia prontamente as crianças que vinham tirar dúvidas. Segue a imagem de algumas duplas realizando a atividade:

³⁴ A Professora Referência 2 utilizava esse termo, referindo-se à escrita de “texto que se sabe de cor”.



Foto 59 e 60 – crianças realizando escrita de texto que “se sabe de cor” (29-10-2009).

Depois que as duplas terminavam a reescrita do texto, aquela criança que ajudou tinha que copiá-lo no seu caderno, de modo que todas as crianças pudessem ter no caderno a atividade do dia. Segue a foto da atividade realizada por uma das crianças.

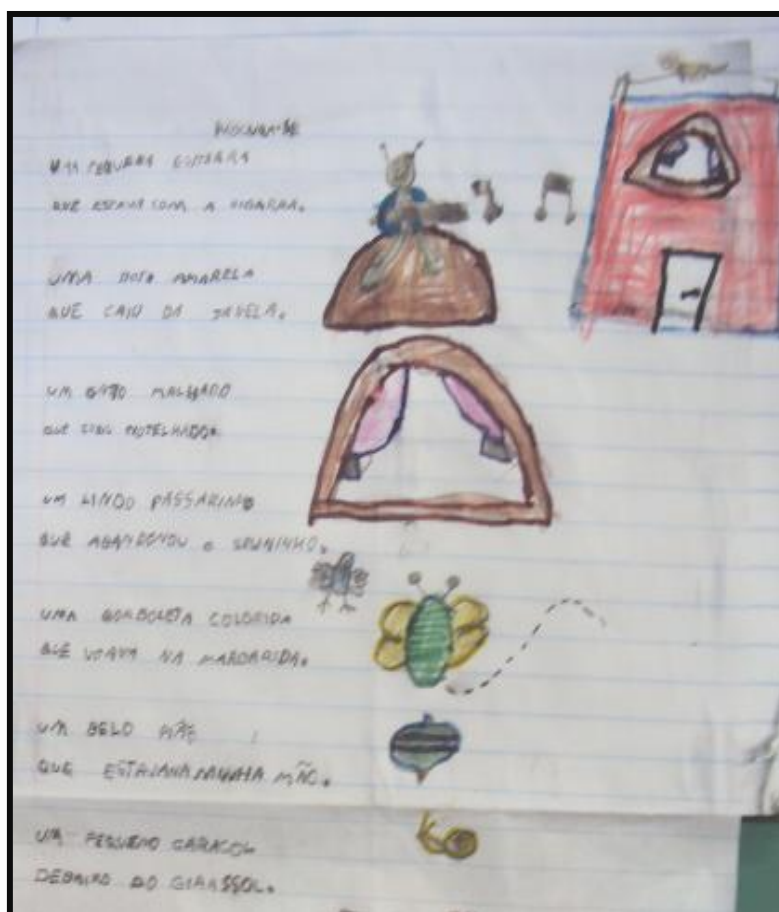


Foto 61 - Atividade realizada por JO.G (29-10-2009).

Podemos perceber, por meio da análise desses eventos, que foram trabalhados vários conhecimentos como rima, estrofe, verso e a necessidade de segmentação

entre as palavras. Entretanto, nos estudos realizados por Becali (2007), ao analisar as propostas de ensino da leitura presentificadas nos documentos do PROFA, a autora constata que textos como esses são utilizados principalmente para desencadear a apropriação dos aspectos fonéticos e fonológicos da língua em detrimento da natureza discursiva da linguagem. Dessa forma, concordamos com a autora quando diz que esse tipo de prática está ancorado numa concepção de língua como sistema de formas, que remetem, sobretudo a uma norma, em que a língua, segundo Bakhtin (2009, p. 112),

[...] não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e suas funções sociais [...]

Durante a pesquisa na sala de aula da Escola C, acompanhamos um evento mediado pela leitura de textos com o objetivo de realizar atividade avaliativa ³⁵, encontrando-se a referência a esse evento no registro 100, do diário de campo datado de 10-12-2010. Nesse evento, as crianças foram orientadas a lerem um convite de aniversário ³⁶ e, em seguida, responderem um conjunto de perguntas relacionadas ao convite, conforme segue na foto 62 a seguir:

³⁵ Essa atividade iria compor o conjunto de atividades que eram anexadas na pasta avaliativa das crianças. Na próxima parte do trabalho, sobre O trabalho com a escrita, encontraremos maiores detalhes referentes a essa pasta.

³⁶ No dia 25/11/2009, acompanhamos a aplicação do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES). Nessa avaliação encontramos algumas questões muito semelhantes à atividade avaliativa que aparece na foto 62. Também verificamos que essa atividade avaliativa é uma cópia de uma avaliação sugerida pelo programa PRALER do MEC (Secretaria de Educação Infantil e Fundamental / DPE / Fundescola – PRALER).

ESCOLA _____

NOME _____

PROFESSORA _____ SÉRIE _____ DATA _____

NÃO PERCA O GRANDE ESPETÁCULO !

Para: _____

João Pedro convida para sua festa de aniversário de 7 anos.

Local: ESTACIONAMENTO DO PARQUE no GRANDE CIRCO PINTANDO O SETE.

Horas: 17 horas

Data: 06 de abril de 2005

Traje: Qualquer fantasia de circo

- 1 - Você está sendo convidado para a festa. Escreva o seu nome no convite, no lugar adequado.
- 2 - Quem está convidando você para a festa?
- 3 - Onde será a festa?
- 4 - A que horas será a festa?
- 5 - Em que dia será a festa?
- 6 - Que fantasia você vai vestir para ir à festa?
- 7 - Além do aniversariante, quem você imagina que estará na festa?
- 8 - O que você imagina que terá na festa para comer e beber?
- 9 - Que presente você vai dar ao aniversariante?

MEC / Secretaria de Educação Infantil e Fundamental / DPE / Fundescola - PRALER

Foto 62 – Atividade avaliativa (10-12-2009).

Ao entregar a atividade, a Professora Referência 2 explica:

PR. 2: pessoal... olha só... essa atividade é um pouquinho diferen...te... isso aqui é como se fosse um texto... vocês vão ter que ler o texto pra saber o que tá escrito aqui no texto tá legal? não adianta olha... aqui depois responder só olhando desenho... não... tem que ler isso aqui que tá escrito... tá bom? (...) algumas pessoas já adiantaram que isso ai é um negó...cio de festa... MAS QUE NEGÓCIO É ESSE?... É UM CON...vite... então vamos lá (...) olha só... TEM UM QUA...DRINHO... RETANGULO... NESSE RETÂNGULO... TEM UM DESENHO (...) nesse convite tem um desenho (...) que que é o desenho aí?

Crianças: CO-E::LHO

PR. 2: é uma carto::la (...) e dentro tem o quê?

Crianças: UM COE::LHO

PR. 2: coelho... então...dá pra entender o que?... é um convite... alguma coisa relacionada a que será?

Crianças: MÁ::GICA

PR. 2: ahn?

Crianças: MÁ:::GICA

PR. 2: ma-gi::ca... e má:::gica tem aonde?

Crianças: no cir:::co
[...]

Desse modo, a Professora Referência 2 passou a explicar que o texto era um convite para ir a uma festa de aniversário. A partir daí, ela começou a dialogar com as crianças sobre o dia, o horário, o local onde aconteceria a festa e, ao chegar à palavra “traje”, a professora perguntou:

PR. 2: (...) então oh... E TRAJE... alguém sabe o que que é traje?...

WI: roupa

PR. 2: roupa... muito bem (...) então que que quer dizer isso? QUE QUEM::: VAI A ESSA fe:::sta... tem que ir com a roupa de fantasia de circo... pode ser... os meninos pode ir de palha:::ço... as meninas podem ir também.... de mágico... de malabarista... de::: equilibrista... as meninas podem ir de bailarina... de palhaço... de dançarina... de equilibrista (...) (EVENTO 164 – 10-12-2009).

Na sequência, a Professora Referência 2 pediu que as crianças lessem cada uma das perguntas e, a partir disso, orientou como cada uma deveria ser respondida. Sendo assim, essa atividade avaliativa era constituída de nove questões, devendo as crianças, nas cinco primeiras, retirar informações contidas no próprio texto e, nas outras quatro questões, elas poderiam responder a partir do que elas próprias pensassem ou desejassem.

Esse evento mediado pela leitura em página xerocopiada se diferencia dos demais eventos analisados até o momento, pois, até agora, os textos utilizados eram de um mesmo campo discursivo e eram utilizados para o reconhecimento das unidades menores da língua. Nesse evento, o texto foi lido em partes para buscar informações e também para que as crianças respondessem a situações hipotéticas.

A entrada desse tipo de texto na sala de aula da Escola C parece ter sido motivada, como já mencionamos, pela realização da avaliação do PAEBES, no dia 25-11-

2009. Nessa avaliação, as crianças respondiam a questões que envolviam quatro eixos ³⁷:

❖ **Tecnologia da escrita:** questões que envolveram conhecimentos que permitem às crianças diferenciar letras de outros símbolos gráficos, ler diferentes tipos de letras, decodificar, relacionar sons e letras e letras e sons, perceber os espaços em branco entre as palavras e a noção de sílaba.

❖ **Leitura:** questões que envolveram basicamente a interpretação com base em informações disponíveis no próprio texto e a identificação do significado das palavras.

❖ **Escrita:** questões envolvendo o conhecimento da direção da escrita, a relação som e letra (codificação) e a categorização gráfica das letras.

❖ **Letramento:** questões envolvendo o conhecimento sobre a finalidade de cada texto (convidar, vender, lembrar, avisar, etc.), identificar os diferentes suportes textuais, diferenciar os diferentes tipos de texto.

Nesse sentido, a atividade avaliativa proposta pela professora Referência 2 visava avaliar os níveis de competências de leitura e de letramento das crianças, visto que, por meio da leitura do convite, as crianças deveriam identificar a finalidade desse tipo de texto (convidar, lembrar e avisar). Para isso, as crianças deveriam ler o texto e localizar informações importantes para quem é convidado a uma festa, como as seguintes: quem está convidando, o local, a data, o horário e, nesse caso, o traje que deve ser usado pelo convidado.

Desse modo, a aplicação desse tipo avaliação externa passou a influenciar as práticas alfabetizadoras, no sentido de propor situações de ensino-aprendizagem que levassem em conta o uso dos termos alfabetização e letramento. Para atender às especificidades da alfabetização, a Professora Referência 2 utilizava, de forma recorrente textos, como poesia, parlenda e música. Com a emergência do uso do

³⁷ Conforme consta no manual do aplicador, essa avaliação externa tem por objetivo avaliar o nível de alfabetização das crianças, com base nos quatro eixos supracitados.

termo letramento, outros textos de circulação social passaram ser utilizados e, nesse caso, a proposta de atividade avaliativa com base em um convite de aniversário.

Considerando o conceito de alfabetização que orienta o presente trabalho investigativo, não nos parece, assim como para Gontijo (2005, p. 69), apropriado o uso dos termos alfabetização e letramento, uma vez que o uso desses dois termos destacam a dimensão pragmática e funcional do processo de leitura e escrita. Dessa forma, Gontijo (2005) mostra, com base nos estudos de Macedo (2000), que a visão utilitarista de alfabetização ou de letramento tem como

[...] meta principal [...] produzir leitores que atendam aos requisitos básicos de leitura da sociedade contemporânea. Apesar de seu atrativo caráter progressista, essa abordagem enfatiza o aprendizado mecânico de habilidades de leitura, ao mesmo tempo que sacrifica a análise crítica da ordem social e política que dá origem à necessidade de leitura em primeiro lugar. Essa posição levou ao desenvolvimento de “alfabetizados funcionais”, treinados primordialmente para atender aos requisitos da sociedade tecnológica cada vez mais complexa (MACEDO, *apud* GONTIJO, 2005, p. 69).

A partir da análise dos eventos de leitura em páginas xerocopiadas/mimeografadas e em cartazes, observados durante a pesquisa nas salas de aula das escolas A e C, constatamos, inicialmente, que, na sala de aula da Escola A, a palavra era a unidade básica para o ensino da leitura e da escrita, ao passo que, na sala de aula da Escola C, o texto é o ponto de partida para o ensino de unidades menores da língua e de conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa. Entretanto, ao analisarmos mais profunda e criticamente essas práticas, concluímos que, em ambas as salas de aula, a palavra e o texto são utilizados apenas como pretexto para trabalhar as unidades mínimas da língua.

Durante nosso percurso investigativo, pudemos observar, nas práticas de leitura em páginas xerocopiada/mimeografadas e em cartazes, ecos do discurso sobre a desmetodização da alfabetização, que circula no Brasil desde a década de 1980, momento em que o discurso construtivista sobre a alfabetização ganhou força no cenário educacional brasileiro. Esses ecos puderam ser observados, porque, de fato, não presenciamos, em ambas as escolas, um trabalho sistemático com as famílias silábicas nos moldes dos antigos métodos concretizados nas antigas cartilhas de alfabetização.

No entanto, as práticas de alfabetização observadas nas salas de aula da Escola A e da Escola C revelam que as professoras não abandonaram totalmente os métodos; elas os recriaram com base na maneira como elas próprias foram alfabetizadas, em suas experiências profissionais e na participação em formações continuadas. Dessa forma, constatamos a existência de variações dos métodos de palavração (Escola A) e globais (Escola C), nos quais, segundo Braggio (2005, p.8), o ensino da leitura e da escrita se dá do todo para as partes, ou seja, são métodos do tipo *bottom-up*.

O uso da palavra como unidade de ensino, observado, sobretudo, na sala de aula da Escola A, nos remonta a concepções de leitura presentes no método lição de coisas, que foi adotado oficialmente, no Espírito Santo, no final do século XIX e início do século XX. Segundo o trabalho investigativo realizado por Gontijo (2008 a, p. 99), no método objetivo ou intuitivo da leitura, a palavra era empregada sustentada pela visão de que o ensino deveria “[...] partir do concreto para o abstrato, do todo para as partes [...]”. Assim, conforme assinala a autora, quanto à leitura elementar, no manual do método de ensino “Lição de Coisas” de Norman Calkins ³⁸ são tecidas críticas aos métodos A B C e fônico, buscando-se evidenciar que o ensino das palavras é mais apropriado, porque é possível concretizá-las por meio dos objetos e das imagens. Assim,

Segundo Calkins (1956, p. 412), independente das maneiras como tem sido proposto, consiste basicamente em ‘[...] encetar o ensino, não pelo nome das letras, mas pelos seus sons, e, conhecidos estes, solicitar as crianças a aplicá-los à leitura das palavras. Nesse sentido, critica o método e aponta que o seu principal problema é o caráter pouco ‘natural e antifilosófico do seu sistema’, pois a forma natural de se ensinar à criança é por intermédio das unidades da linguagem que são as palavras. (GONTIJO, 2008a, p.107)

Como vimos, a palavra era usada pelas professoras da sala de aula da Escola A para facilitar o ensino das unidades menores que as palavras (letras, fonemas e sílabas). Para Gontijo (2008a, p. 167), os métodos analíticos que partem da unidade palavra, são motivados por princípios empiristas que podem ser explicados com base em quatro argumentos:

³⁸ A tradução desse método foi elaborado por Rui Barbosa.

“[...] a) as palavras, os nomes (como preconizado no método intuitivo ou objetivo de leitura) têm referentes objetivos; b) sendo assim, elas podem ser concretizadas respondendo ao imperativo de que a origem do conhecimento abstrato é a sensibilidade, as impressões globais e totais; c) as palavras possibilitam a aprendizagem da linguagem viva, ou seja, pronunciando-as as crianças podem identificar os diversos sons; d) a mente infantil, para se desenvolver e alcançar a capacidade de pensar abstratamente, primeiro precisa partir do concreto [...]

Na sala de aula da Escola C, observamos que a Professora Referência 2 privilegiava a leitura de textos. Quanto a esse aspecto, consideramos positiva a entrada do texto na sala de aula, primeiro, porque, mesmo que a professora utilizasse o texto como pretexto para trabalhar as unidades mínimas da língua, as crianças tinham a possibilidade de utilizar a linguagem de uma forma mais próxima à daquela utilizada em seu cotidiano ³⁹. Segundo, porque o texto instiga a produção de sentidos pela criança para além daquilo que a professora poderia planejar, ou seja, não há como impedir que o leitor (criança) se constitua como sujeito ativo e responsivo no diálogo com o texto. E, por último, porque é no texto, segundo Geraldi (1995, p. 135), que a língua se constitui em sua totalidade.

Mesmo tomando o texto como unidade de ensino da leitura e da escrita, as práticas de leitura em páginas xerocopiadas/mimeografadas e em cartazes, observadas na sala de aula da Escola C, se enquadram também nos métodos analíticos (ou globais), os quais, no final do século XIX, consideravam as sentenças e “historietas” como o “todo”.

Desse modo, durante o período em que estivemos observando essas práticas de leitura realizadas na sala de aula da Escola C, verificamos que os textos eram desmontados em frases, palavras e sílabas, tal qual era feito nas antigas cartilhas de marcha analítica. Para melhor ilustrar, apresentamos, a seguir, um exemplo extraído da dissertação *A alfabetização na história da educação no Espírito Santo (década de 1870)*, de autoria de Assunção (2009), e a foto 63 que se refere a uma atividade realizada na sala de aula da Escola C.

³⁹ Considerando que não nos comunicamos por meio de palavras e/ou sentenças desconexas.

LIÇÃO III.

O ca-val-lo é um lin-do a-ni-mal, e mui-to u-til ao ho-mem: el-le dis-tin-gue os se-us com-pa-nhei-ros; lem-bra-se dos lo-ga-res on-de es-te-ve, e co-nhe-ce per-fei-ta-men-te o ca-mi-nho pa-rra el-les. Go-ver-na-se por mo-vi-men-tos, que se lhe fa-zem com o frei-o, per-nas, e chi-co-te. De-fois de mor-to não é tão u-tíl co-mo mui-tos ou-tros a-ni-má-es. A pe-le ser-ve pa-rra fa-zer cor-re-a-me; a cri-na pa-rra as-sen-tos de ca-dei-ras, e ou-tras o-bras des-ta qua-li-da-de. É u-ma cru-el-dá-de que nós mal-tra-te-mos mui-tas ve-zes es-te a-ni-mal, que tão u-tíl se nos tor-na!

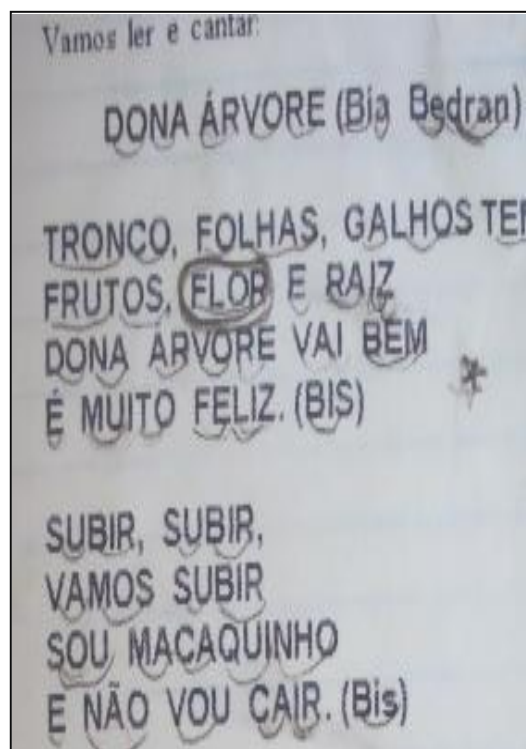


Figura 1 – Página do livro *O expositor português ou rudimentos de ensino da língua*, Luís Francisco Midosi. Acervo: Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro
Fonte: Assunção (2009)

Foto 63– Atividade realizada em 29-09-2009.

Por meio desse exemplo, percebemos as permanências e rupturas ocorridas nas práticas de alfabetização ao longo da história do ensino da leitura e da escrita no estado Espírito Santo. Com relação às permanências, as ilustrações que mostramos acima revelam que, assim como fez Midosi no final do século XIX, a Professora Referência 2 orientava as crianças a dividirem todo o texto em sílabas, pois, conforme ela própria já havia enunciado, fazer “ajuste” contribuiria para que as crianças se apropriassem da noção de sílaba sem precisar trabalhar as famílias silábicas.

Com base no que mostra Assunção (2009), constatamos que a concepção de linguagem que perpassa essa prática se aproxima das explicações dadas por Midosi (1831), ao descrever, na quarta sessão de seu livro, a concepção de linguagem que orientou a elaboração de seu método. Essas explicações são dadas por meio de um questionário com perguntas e respostas:

[...] P. Que entendeis por linguagem?

R. Entendo por certo número de sons, ou sinaes, pelos quaes exprimimos as nossas ideas.

P. Que entendeis por sons?
 R. As articulações que proferimos, quando fallamos.
 P. E por sinaes?
 R. As figuras convencionadas com que escrevemos.
 P. Que é o que constitue a linguagem?
 R. São as letras, syllabas, palavras, sentenças [...] (MIDOSI, *apud* ASSUNÇÃO, 2009, p. 120-121).

A Professora Referência 2 trabalhava, contudo, essa noção de linguagem a partir do texto como pretexto para trabalhar as unidades menores da língua, e não como propunha Midosi (1831), que primeiro trabalhava as letras e seus respectivos sons. Para isso, conforme mostra Assunção (2009, p. 121), o autor dispunha, em cada página de seu livro, “[...] um conjunto de quatro letras. Cada letra, nas formas maiúscula e minúscula, foi inserida em um quadrado que contém, ainda, a imagem de um objeto cujo som inicial é o da letra apresentada e a palavra escrita dividida em sílabas [...]”. Sendo assim, o texto só aparecia para fixar as sílabas já trabalhadas e para trabalhar preceitos morais.

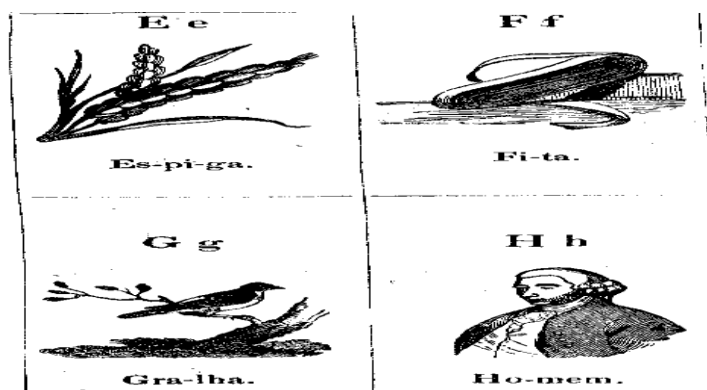


Figura 2 – Página do livro *O expositor portuguez ou de ensino da língua* de Luís Francisco Midosi.

Fonte: Assunção (2009)

Segundo, Assunção (2009), antes de apresentar lições para alcançar a soletração de textos, o livro de Midosi apresentava um conjunto de lições que ensinavam:

- as letras do alfabeto classificadas em vogais e consoantes;
- a categorização gráfica das letras (maiúscula, minúscula, de forma e manuscrita);
- e o ensino graduado das sílabas, que começava pelo ensino das sílabas compostas por duas letras e sílabas compostas por três e/ou quatro letras, conforme mostramos nas figuras 3 e 4 abaixo.

SECCÃO I^a.

Syllabas de duas letras.

LIÇÃO I.				
ba	be	bi	bo	bu
ça e ca	ce	ci	ço e co	çu
da	de	di	do	du
fa	fe	fi	fo	fu
ga	ge	gi	go	gu
ha	he	hi	ho	hu
ja	je	ji	jo	ju
ka	ke	ki	ko	ku
la	le	li	lo	lu
LIÇÃO II.				
ma	me	mi	mo	mu
na	ne	ni	no	nu
pa	pe	pi	po	pu
ra	re	ri	ro	ru
sa	se	si	so	su
ta	te	ti	to	tu
va	ve	vi	vo	vu
xa	xe	xi	xo	xu
za	ze	zi	zo	zu

LIÇÃO IV.

Syllabas de 3 e 4 letras.

bai	bei	boi	bui	çai e cai
cei	çoi e coi	cui e cui	dai	dei
doi	dui	fai	fei	foi
fui	gai	gue	guei e gei	goi
gui	hai	hei	hoi	hui
jai	jei	joi	jui	lai
lei	loi	lui	mai	mei
moi	mui	nai	nei	noi
nui	pai	pei	po	pui
quai	quei	qua	que	qui
quo	rai	rei	roi	rui

Figuras 3 e 4 – Página do livro *O expositor português ou rudimentos de ensino da língua*, de Luis Francisco Midosi. Acervo: Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

Fonte: Assunção (2009)

Desse modo, Assunção (2009), mostra que somente na segunda seção de seu livro, Midosi apresenta um conjunto de 10 lições com textos para ler soletrando. Para esse autor soletrar “[...] é juntar as letras em sílabas e as sílabas em palavras [...]” (Midosi, *apud*, Assunção, 2009, p. 133). Apoiada nos estudos de Chartier (2007), Assunção constatou que essa forma de ensinar a leitura se baseava no modelo francês cristão.

Considerando que a Professora Referência 2 seguia as orientações teóricas e metodológicas do PROFA (2001), as sentenças e “historietas” foram substituídas por listas, parlendas, receitas, poesias, trava-linguas e músicas, ou seja, por textos supostamente conhecidos pelas crianças. Dessa forma, observamos, durante nossa pesquisa, que a Professora Referência 2 adotava as mesmas orientações observadas por Chartier (2007)⁴⁰, em que as crianças liam, repetidas vezes, o mesmo texto pela via da silabação e exercícios de viva voz (leitura em voz alta).

Ao fazermos essas comparações entre o livro de Luis Francisco Midosi que circulou no Espírito Santo no final do século XIX, e as práticas adotadas pela Professora

⁴⁰ Essa autora também investigou como eram as práticas de ensino da leitura e da escrita na França, no século XIX.

Referência 2, constatamos que leitura com “ajuste” é o mesmo que ler soletrando. Ler fazendo “ajuste” foi uma estratégia encontrada por essa professora para atender às orientações do PROFA, que no Módulo 1 Unidade 7 Texto 7 (M1U7T7), recomenda:

Nas atividades de "leitura" o aluno precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do escrito e poder realizar a "leitura" de duas formas:

- pelo ajuste da "leitura" do texto, que conhece de cor, aos segmentos escritos;
- pela combinação de estratégias de antecipação (a partir de informações obtidas no contexto, por meio de pistas) com índices providos pelo próprio texto, em especial os relacionados à correspondência fonográfica.

Mas não é qualquer texto que, além de permitir esse tipo de "leitura", garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem o aluno a refletir e a aprender. No primeiro caso, os textos mais adequados são as quadrinhas, parlendas e canções que, em geral, se sabe de cor; e, no segundo, as embalagens comerciais, os anúncios, os folhetos de propaganda e demais portadores de texto que possibilitem suposições de sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo, isto é, de qualquer elemento do texto ou do seu entorno que permita ao aluno imaginar o que poderia estar aí escrito (BRASIL/PROFA, M1U7T7, 2001a, p.1).

Nessas orientações, são indicadas duas formas de leitura: uma pela decifração e a outra pelas estratégias de leitura, havendo tipos específicos de textos que atendem a essas duas formas diferenciadas de leitura. Dessa forma, assim como acontecia nos métodos de ensino da leitura e da escrita que circularam no Espírito Santo no final do século XIX, as orientações do PROFA também não privilegiam a produção de sentidos e a interação verbal por meio de práticas de leitura, pois o foco continua sendo a decodificação.

Com relação às rupturas, notamos que a Professora Referência 2 utilizava músicas, como a “Dona Árvore”, de Bia Bedran, poesias e parlendas, em lugar de textos de cunho moralizante, como fazia Midosi (1831), tendo em vista que ela investia no aspecto lúdico, tão bem defendido pelo construtivismo. Dessa forma, antes de serem orientadas a desmontar todo o texto em sílabas, as crianças cantavam, gesticulavam, enfim, tudo era feito de forma lúdica para que, em um primeiro

momento, elas decorassem os textos e depois, em outro momento, pudessem ler e escrever de cor.

Para convencer sobre a importância da realização dessas atividades com textos que se sabem de “cor”, o PROFA: Guia do Alfabetizador, Módulo 2 (BRASIL, 2001c, p. 49) utiliza-se da citação do seguinte discurso Rubem Alves:

*[...] decorar vem da palavra latina cor, que quer dizer “coração”.
Decorar é escrever no coração.
O que é escrito no coração passa a fazer parte do corpo: não é esquecido nunca [...]*

Seja pela via da palavra como acontecia na sala de aula da Escola A, seja pela via do texto, como acontecia na sala de aula da Escola C, concluímos que a leitura em páginas xerocopiadas/mimeografadas e em cartazes visava, sobretudo, o reconhecimento da sílaba como a chave para decifração; por isso, em ambas as escolas, a sílaba era o foco das atividades de leitura.

Se considerarmos as hipóteses pré-silábica, silábica e silábico-alfabético, utilizadas por Ferreiro e Teberosky (1991) para explicar como acontece o desenvolvimento da escrita na criança, perceberemos que a unidade sílaba continua sendo o principal conhecimento necessário para que uma criança se alfabetize. Por isso, também será possível entender por que, mesmo utilizando diferentes tipos de textos ou valorizando o aspecto lúdico do processo ensino-aprendizagem, o construtivismo não conseguiu romper com as permanências de práticas alfabetizadoras que preconizam apenas a dimensão linguística da alfabetização.

4.2.2 Leitura em livros de literatura infantil

Os dados da tabela 89 mostram que o livro de literatura infantil foi o segundo suporte de leitura mais utilizado na sala de aula da Escola A, e, na sala de aula da Escola C, esse também foi o suporte de leitura mais utilizado, assim como a leitura em página xerocopiada/mimeografada e em cartazes.

Na sala de aula da Escola A, os textos contidos nos livros de literatura infantil eram lidos em voz alta somente pelas professoras. Na sala de aula da Escola C, a leitura nesse suporte acontecia em um momento da rotina chamado de leitura compartilhada. Nesse momento, tanto a Professora Referência 2 como as crianças liam, em voz alta, não só livros de literatura infantil como também jornais locais e revistas.

Durante o período em que estivemos na sala de aula da Escola A, observamos que o foco das práticas de alfabetização das professoras não era a leitura, e sim a escrita. Por isso, tivemos menos eventos de leitura observados na Escola A do que na Escola C. Os eventos de leitura em livros de literatura infantil, observados na sala de aula da Escola A, eram orientados pelas professoras articuladoras ⁴¹, responsáveis por realizar trabalhos voltados para a oralidade, o lúdico e o desenvolvimento de projetos. É importante ressaltar que os eventos de leitura realizados pelas professoras articuladoras foram mais reduzidos, porque a Professora Articuladora 1 preferia contar oralmente as histórias que ela própria produzia.

Como o processo de coleta de dados na sala de aula da Escola A ocorreu no primeiro semestre de 2009, período em que as crianças ainda não sabiam ler, observamos, conforme já mencionamos, que as poucas práticas de leitura observadas eram realizadas pelas professoras. Dessa forma, a leitura em voz alta era a principal via de acesso das crianças à escrita. Quanto a esse aspecto, Britto (2005, p. 18), ao discutir a inserção da criança na cultura escrita, mostra que

[...] ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anunciam num texto escrito. Ela aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas [...].

Nesse sentido, nossas impressões sobre esses momentos de leitura em voz alta, feita pelas professoras para as crianças, se dão com base no registro 9 do diário de campo datado de 13-4-2009. Nele, encontra-se registrado o momento no qual a

⁴¹ Durante o período em que estivemos em campo nessa escola, as crianças foram atendidas por duas professoras articuladoras, pois a Professora Articuladora 1 precisou afastar-se dessa função por alguns dias e a Professora Articuladora 2 ficou em seu lugar nesse período.

Professora Articuladora 1 leu para as crianças a história intitulada “Bambi”. Antes de começar a leitura dessa história, ela pediu que as crianças prestassem bastante atenção, pois, conforme veremos na transcrição abaixo, sua intenção era produzir uma lista de palavras que apareciam na história, colocando-as em ordem alfabética:

PA. 1: ⁴² Agora vocês vão me falar uma palavrinha aqui... na historinha... que começou na lettrinha a::

Criança 1: a::be::lha

PA. 1: tinha abelha?

Criança 2: nã::o

Criança 3: nã::o... tinha borbole::ta

PA. 1: tinha borboleta?

Criança 4: nã::o

[

Criança 5: ti::nha

[

Crianças: ti::nha.... tia::

PA. 1: e borboleta é iniciado com a lettrinha a?

Criança 6: bê

PA. 1: mui::to bem... com a lettrinha BÊ.... mas aqui na historinha tinha alguma palavrinha que começa com a lettrinha a...

Criança 7: abelha

PA. 1: abelha... vamos ver se tinha abelha (...) na historinha a gente já achou... uma abe::lha... a gente já achou uma borboleta.... e::: infelizmente o caçador na floresta... e com DÊ?... tem alguma coisa com dê ... vamos olhar no desenho de novo?... que comece com a lettrinha dê

[

HY: via:: do

PA. 1: HY... vea:::do... veado é com VÊ (...) oh... D ... a gente tá procurando uma palavrinha que comece com a lettrinha DÊ... será que aqui tem?...

[

Criança 8: ca-va-lo

PA. 1: cavalo é com dê?

⁴² Todos os enunciados proferidos pela Professora Articuladora 1 serão identificados com as iniciais PA. 1

Criança 9: com cê

Professora: cê:: vão olhando nos desenhos... que vocês vão achar

Criança 10: coelho... coelho

PA. 1: coe::lho é com cê (...) será que não tem nenhuma palavrinha com dê?... vocês querem que eu leia de novo... pra ver se tem alguma?... com DÊ (...) (EVENTO 12, 13-4-2009).

O processo de compreensão ativa e responsiva ficou relegado a segundo plano, porque o único propósito que motivou a leitura, nesse contexto, foi a identificação das letras do alfabeto. Dessa forma, o diálogo entre a Professora Articuladora 1 e as crianças ficou restrito a possibilidades de encontrar, no texto lido, uma palavra que começasse com cada letra do alfabeto. As intenções do autor, as ideias implícitas no texto e as contrapalavras do leitor nem sequer foram cogitadas, visto que o texto serviu apenas para induzir as crianças a identificarem as letras do alfabeto e os seus valores sonoros correspondentes. Dessa forma, o texto foi tratado como um amontoado de letras, sílabas e palavras. Esse tipo de prática nos revela, portanto, que a leitura é tratada como puro processo de decodificação.

Outro evento relacionado às práticas de leitura realizada pela Professora Articuladora 2, é o que vem relatado no registro 26 do diário de campo datado de 1º-6-2009. Nele, analisamos o momento em que essa professora leu para as crianças uma versão da fábula “Festa no Céu”. Como de costume, antes de iniciar a leitura da história, essa professora exigiu das crianças um total silêncio, conforme transcrição a seguir:

PA.2: (...) tem que fica combinado desde hoje... na hora da história é si::lên::cio... todo mundo PRESTA ATEN::ÇÃO... se não vai (aprender)... vale fazer barulho?

CA: nã::o::

PA. 2: vale conversar?

[

Crianças: nã::o::

PA. 2: então vamos parar? (...) eu vou fazer uma coisa... quem fizer barulho vou tirar da sala... vou levar lá pra sala dos professores... vai fica lá com a tia TA... vai fica lá fazendo tarefa [...]

Após conseguir obter atenção de todas as crianças, a Professora Articuladora 2 fez alguns comentários acerca da história que seria lida:

[...]

PA.2: (...) então olha só o dia mais espera::do era o dia da festa no céu... esse dia... é:: normalmente era o dia do aniversário de um santo... aí no mês que a gente tá agora(...) no dia treze desse mês de junho... é o dia de Santo Antônio (...) então naquela época... assim... há muito tem::po.... no tempo que os bichos ainda falavam... tinha esse dia... que acontecia uma festa no céu... aí era o dia do aniversário dum santo né?... nesse mês que a gente tá... aqui na escola tem festa junina... dia TRE::ze é dia de santo Antônio... dia vinte e três é dia de São João... e dia vinte e nove é o dia de São Pedro... os bichos gostavam mais da festa de São Pedro... porque era a festa ma::is animada... tinha... quadrilha.... tinha... forró... tinha... fogueira... tinha... canjica... tinha... arroz doce... tapioca... mais o que?

THAY: ba::la

PA.2: bala...

STE: bombom...

PA.2: bombom (...) chips e picolé não tinha... tinha paçoca... tinha pé de moleque... tinha bolo de fubá (...) olha só... aí todos os a::nos (...) todos os anos os bichos quando chegava assim o mês de maio ficavam tudo ansiosos doido que chegasse o dia pra saber quem ia ser convidado... porque nem todos os bichos podiam ir... só aqueles bichos que sabiam se comportar... se o bicho fosse leva::do né GU?... ficasse fazendo bagun::ça né CA?... não obedecesse que que acontecia?... no outro ano São Pedro não convidava esse bicho... (EVENTO 42 –1°-6-2009).

Mediante a transcrição acima, em que a professora Articuladora 2 introduziu a história e, antes, exigiu silêncio e bom comportamento das crianças, é possível perceber que, ao ler essa história, essa professora pretendia ensinar normas de bom comportamento e obediência. Depois, observamos também que ela não lia o livro, mas apenas o utilizava para mostrar as ilustrações, pois o enredo da história era desenvolvido oralmente por ela, segundo os valores que queria desenvolver.

Assim, segundo a versão da professora, São Pedro convidava todos os bichos, inclusive os que não voavam e os cachorros, que brigavam muito entre si. Mas, para evitar que os cachorros brigassem quando um pisasse no rabo do outro, a professora relatou que São Pedro pedia a eles que tirassem o rabo e o deixassem pendurado do lado de fora. A professora explicou que, no tempo em que os bichos falavam, os cachorros podiam tirar e colocar o rabo.

No final da história, a professora disse que São Pedro elogiou o bom comportamento e obediência dos cachorros durante a festa e, por isso, no ano seguinte, eles seriam convidados para festa de novo. Quando os cachorros foram pegar os respectivos rabos para irem embora, eles não sabiam mais qual seria o seu e, com medo de brigarem na frente de São Pedro, resolveram que cada um pegaria qualquer rabo, e, depois que chegasse aqui embaixo, o destruiria. Porém, quando os cachorros

retornaram nunca mais conseguiram encontrar seus rabos. Segundo a leitura realizada pela Professora Articuladora 2, esse seria o motivo pelo qual os cachorros, até hoje, cheiram os rabos uns dos outros quando se encontram.

Por meio da observação e análise desse evento, percebemos que, na sala de aula da Escola A, a leitura de histórias foi utilizada para trabalhar valores morais. Desse modo, podemos concluir que a professora já antecipava os sentidos do que se pretendia ler e esperava que a criança atribuísse os mesmos sentidos. Com isso, a dimensão dialógica da leitura ficava comprometida, porque, como vimos, essa professora passou a direcionar toda discussão acerca do texto a partir do que ela própria imaginava ser a resposta certa para o que o autor quis dizer.

É necessário reconhecer, como sugere Britto (2005), que aquele que ouve a leitura de um texto em voz alta também é um leitor que participa ativamente do processo de interlocução e, por isso, enquanto ouve, produz sentidos que nem sempre coincidem com os sentidos produzidos pelo professor ou pelo autor. Enquanto educadores, precisamos permitir que a criança vá ao texto, não para buscar a última palavra, mas, principalmente, para questionar, discordar, produzir novos sentidos. Enfim, a leitura precisa ser encarada como um processo dialógico

[...] cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo tecido e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para tecedura do mesmo e outro bordado (GERALDI, 1995, p, 166).

Como já mencionamos, na sala de aula da Escola C, as práticas de leitura em livros de literatura infantil aconteciam frequentemente no momento de leitura compartilhada. Esses momentos de leitura compartilhada se fundamentam teoricamente nas ideias divulgadas pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Por meio da leitura dos módulos utilizados nesse programa, constatamos que essa prática está ancorada em pelos menos duas

propostas consideradas por esse programa como sendo “boas” situações de aprendizagem:

1. Leitura pelo professor – É importante que o professor faça a leitura de vários textos do mesmo gênero (adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas ou trava-línguas), de modo que os alunos possam se apropriar de um amplo repertório do texto em questão. Essa atividade de leitura pode ser diária (na hora da chegada, na volta do recreio...), ou semanal. O importante é que os alunos tenham um contato frequente com os textos, para que possam conhecê-los melhor.

2. Leitura compartilhada (professor e alunos) de textos conhecidos – Em alguns momentos da rotina de sala de aula, o professor pode ler junto com os alunos alguns textos (adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas ou trava-línguas) que os alunos conheçam bastante, para que possam inferir e antecipar significados durante a leitura. Os textos que serão lidos podem estar afixados na sala em forma de cartaz, escritos na lousa ou impressos no livro do aluno (BRASIL/PROFA, M2U5T6, 2001b, p.4).

Ao compararmos essas duas situações de leitura propostas por esse programa de formação de professores alfabetizadores, percebemos que a Professora Referência 2 utilizava essas sugestões de maneira diferenciada do que fora proposto, visto que, as cantigas de roda, parlendas, quadrinhas e trava-línguas eram tipos de texto utilizados nas práticas de leitura em folhas xerocopiadas/mimeografadas e em cartazes.

Essa professora agia responsivamente em face dessas propostas, ou seja, apesar de ela considerar a grande contribuição dessa formação para sua prática, ela não apenas repetia, mas recriava o que tinha sido proposto. Assim, esses momentos da rotina, os quais ela denominava de momentos de leitura compartilhada, eram, na verdade, momentos nos quais a professora e as crianças liam os mais variados tipos de textos como: histórias, poesias, biografias, textos informativos, contos, fábulas e textos jornalísticos.

A leitura compartilhada era sempre realizada no início da aula. Durante esses momentos, era possível observar pelo menos duas situações de leitura, ou seja, leitura em voz alta das crianças para os demais colegas e a leitura da professora para o grupo. Quando as crianças iam à frente ler em voz alta, percebemos que os objetivos principais dessa atividade era treinar a técnica desse tipo de leitura e, também, avaliar e intervir, tanto que, em um dos eventos observados e registrados,

a professora convidou a aluna LI para ler o poema, “A casa”, que faz parte do livro “Arca de Noé”, de Vinícius de Moraes e, antes de a aluna iniciar a leitura, a professora explicou:

PR. 2: ... (você que tá com mais dificuldade de ler)... você tem que tentar ler::: hein...porque se você vai... por exemplo... você leu a palavrinha assim... cons-tru... era construção aí você não conseguiu ler o ção você pulou o ção... só que toda vez fica pulando... você não vai aprender...tem que tentar ler ele pra você aprender... e a hora (...) que você aprender que o ce cedilha com a... o.... assim oh... LI... se você aprender... que o ce cedilha o a e ô forma... ção (...) isso aqui forma ção... então oh... você leu cons-tru-ção... oh... cons:::tru::: aí você foi lendo aqui...oh... cons-tru aí você pulou... se você descobrir que aqui tem ção na hora que entra outro ção... por exemplo...assim... plan-ta-ção você já vai saber que aqui é o ção... você não vai ter mais dificuldade (EVENTO 126, 17-11-2009).

A explicação dada pela Professora Referência 2 à aluna LI revela, de acordo com Braggio (1992, p.17), uma concepção chomskyana de aquisição da linguagem na qual se acredita que “[...] todo ser humano nasce com uma capacidade biologicamente inata para adquirir a linguagem [...]”, bastando, para isso, a criança estar exposta um pequeno conjunto de dados linguísticos para que ela possa formular hipóteses, e, assim, descobrir as regularidades de sua língua.

Encontramos, no registro 72 do diário de campo datado de 1º-10-2009, impressões de um desses momentos de leitura compartilhada, no qual a Professora Referência 2, após terminar de ler uma versão da fábula “O leão e o ratinho”, permitiu que o livro circulasse pela turma. Assim, ela lembrou as crianças que, naquela semana, já havia contado a história de “A Cigarra e a Formiga”, em cujo final havia a moral da história, a qual dizia que cada um tem que tentar ajudar o outro, pensando no futuro e não só no hoje. Sendo assim, a professora passou a questionar sobre a moral da história do “Leão e o ratinho”:

[...]

PR. 2: quem poderia dizer qual moral tem essa história aqui?... o que vocês aprenderam de legal?

Criança: ser amigo

PR. 2: Hum:::.... mas lá no início o leão fez o que com o ratinho quando ele...

Crianças: maltratou ele

PR. 2: maltratou... mas porque ele fez pouco dele.... o que é fazer pouco será?

[...]

Nesse momento, algumas crianças disseram que é comer e outras respostas também foram dadas por outras crianças, mas como não atendiam ao que estava inscrito no texto, a professora voltou a perguntar:

PR. 2: mas... oh... o leão fez pouco do ratinho... o que quer dizer isso?

Nesse momento observamos que MAR.D tentou dar alguma resposta, mas também não atendeu às expectativas da professora e essa passou a explicar novamente:

PR. 2: Mas eu tô falando que o leão fez pouco do ratinho... o quê que ele fez...fez pouco? Porque oh... o ratinho é pequenininho né? o leão era grandão...

Uma aluna: é... ele não ia comer o leão (a professora não entendeu e disse:)

PR. 2: ia comer nada... ele é tão pequeno né? que nem compensa a gente comer nem vai encher a minha pança vamos assim dizer né? mas só que ai no final o ratinho pequenininho fez o que com leão?

Crianças: salvou o leão...

PR. 2: então a gente não pode desmerecer fazer pouco dos outros... sabe por que? porque hoje...amanhã depois a gente pode precisar dele... assim como aconteceu com o leão... daquele tamanho oh... o ratinho pequenininho ajudou um bicho daquele tamanho (EVENTO 72, 1º-10-2009)

E assim, o diálogo foi encerrado quando as crianças conseguiram chegar à moral da história, ou seja, quando uma criança conseguiu desvelar a intenção do autor. Nesse sentido, a análise desse evento, primeiramente, nos mostrou que uma das concepções de leitura que orienta a prática de alfabetização da Professora Referência 2 é, segundo Koch e Elias (2008, p. 9), uma concepção em que a língua é percebida como representação do pensamento e o sujeito (autor), por sua vez, é o “[...] senhor absoluto de suas ações e de seu dizer [...]”. Portanto, a leitura, no contexto descrito neste estudo, é

“[...] assim, entendida como atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor [...]. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções [...]” (KOCH e ELIAS, 2008, p. 10).

A ênfase dada à formação de valores por meio da leitura da fábula, “O leão e o ratinho”, é um segundo aspecto observado nesse evento, pois nos reporta ao modo como alfabetização era pensada e praticada na segunda metade do século XIX,

momento em que, segundo Graff (1995, p. 69), a educação religiosa serviu como uma alternativa bastante plausível para a manutenção do controle social. Sendo assim, neste contexto, os ensinamentos religiosos do século XIX são substituídos pela leitura da fábula, que faz permanecer a ideia de educar e alfabetizar para ensinar e inculcar as regras corretas de comportamento social e econômico.

Na expectativa de que as crianças captassem as intenções inscritas no texto da fábula, voltadas a ensinar padrões de comportamento aceitáveis, a situação de leitura analisada nesse evento não permitiu que as crianças agissem responsivamente, ou seja, lhes foi negada a experiência dialógica com a leitura, que, conforme Geraldi (1995), deve oferecer ao leitor o direito à contrapalavra. Nesse sentido, para nós, que partimos de uma perspectiva bakhtiniana de linguagem, o processo de compreensão pela criança (ouvinte/leitora) não se completou, porque, segundo Bakhtin (2003, p. 271), “[...] toda compreensão é prenhe de resposta [...]”.

Durante os meses de outubro a dezembro, a Professora Referência 2 passou a incluir, nos momentos de leitura compartilhada, textos relacionados ao projeto de poesias, o qual culminou na apresentação de um recital. Segundo essa professora, a ideia do projeto surgiu após a participação do grupo de professores alfabetizadores da Escola C em um encontro de formação que ocorreu entre os meses de setembro e outubro.

Assim sendo, registramos, no diário de campo 86, datado de 11-11-2009, um evento no qual a Professora Referência 2 utilizou a leitura da fábula “A cigarra e a formiga” nas versões de La Fontaine e Esopo. Seu objetivo era estabelecer um paralelo entre essas versões e o poema de José Paulo Paes, intitulado “Sem barra”. Entretanto, conforme veremos nas transcrições a seguir, as crianças produziram sentidos para além das fábulas e poema apresentados nessa aula.

Antes de ler as versões de La Fontaine e Esopo, da fábula “A cigarra e formiga”, a Professora Referência 2 fez alguns questionamentos a respeito da fábula, a qual já havia sido lida em outros momentos. Em seguida, conversou sobre o projeto de poesias que estava sendo desenvolvido e, nesse momento, reapresentou as poesias estudadas anteriormente.

Desse modo, a professora, antes de apresentar o texto “Sem Barra”, de José Paulo Paes, apresentou e leu as duas versões da fábula “A cigarra e a formiga”, baseada nas versões de Esopo e La Fontaine, conforme ilustram as imagens a seguir:



Ilustração 5 e 6 – Histórias lidas no dia (11-11-2009).

As leituras e a discussão que visava comparar as fábulas de Esopo e La Fontaine com a poesia “Sem barra”, de José Paulo Paes, parecem ter contribuído para que a aluna THA relembresse alguns momentos vividos na educação infantil, pois, assim que a professora acabou de falar, a aluna começou a relatar um projeto sobre o formigueiro e, ao fazer isso, indagava a outros coleguinhas que estudaram com ela e que também passaram pela mesma experiência. Segue parte do relato oral feito por essa aluna:

THA: (...) aí tia nós vimos o formigueiro por den::tro... nós vimos o prin::cipe as formiga... (quando punha ovo)... nós vimos cada coisa... contava também se a cigarra não cantasse é... a formiga não ia trabalhar... ela ia ficar cansada...

PR. 2: ah... vocês... vocês... viram como que funciona o formigueiro...

THA: nós ia no parque (...) oh tia (...) ia no parque aí um dia o EN falou... tia:: eu vi a formiga a mãe de todas elas... a rainha...ai ela tava encontrando o príncipe... ai o príncipe morre... o príncipe mo::rre e ela leva alguma coisa (pro formigueiro)... ai (...) ela funciona outro... ai ela casa... o príncipe morre e ela dá filhos ... e um desses filhos vai ser a rainha...

[

PR. 2: vai ser a rainha... ai começa tudo de novo...

[

THA: é começa tudo de novo

MAT: tia nós vimos os ovos

THA: tia:: eu vou trazer o álbum pra você vê...oh tia eu vou trazer o álbum das formigas pra você ver

PR. 2: traz
[...]

Apesar de toda a empolgação da aluna, que contava o tempo todo com o seu colega MAT para confirmar os fatos, a professora estava muito preocupada em garantir a memorização da poesia “Sem barra”, de José Paulo Paes. Por isso, os conhecimentos trazidos por essas crianças não foram compartilhados, confrontados e nem muito menos ampliados. Na fala dessa aluna, percebemos que sua memória se misturou a suas fantasias e imaginação. No entanto, havia fortes indícios de conhecimentos apropriados por meio de suas experiências escolares anteriores, que poderiam ser ampliados caso o projeto desenvolvido não focasse apenas as poesias.

Enquanto a Professora Referência 2 apresentava no cartaz a poesia “Sem barra”, ela permitiu que os livros de La Fontaine, de Esopo e o livro “Olha o bicho”, também de José Paulo Paes, circulassem pela sala. Nesse momento, MAT viu a figura da formiga no livro de José Paulo Paes e questionou sobre o que seriam aquelas duas pontas no corpo dela (referia-se aos ferrões). A professora, por sua vez, respondeu:

PR. 2: é o ferrão

PE.H: oh tia... é o negócio dela se defender tia

PR. 2: então... é o ferrão

PE. H: é boca tia... é boca dela pega a comida

PR. 2: ta... vamo lá?... (EVENTO 86 – 11-11-2009)

Como a circulação desse material estava gerando tantos questionamentos e burburinhos entre as crianças, atrapalhando a atenção delas, a professora pegou os livros de volta, dizendo que, em outro momento, deixaria os livros circularem.

Todas as situações fomentadas nessa aula, desde a apresentação das diferentes versões da fábula “A cigarra e a Formiga”, passando pelas memórias de THA, MAT, e LA de situações vividas na Educação Infantil, pela circulação dos livros pela sala e

pelos questionamentos que a professora lançou às crianças, fizeram com que elas fossem para além do texto proposto para essa aula. Vimos emergir, o tempo todo, uma atitude ativa e responsiva por parte das crianças diante de tudo que lhes estava sendo apresentado. Entretanto, essas atitudes nem sempre eram valorizadas pela professora, que esperava que as respostas das crianças se enquadrassem somente nas ideias dos textos que estavam sendo lidos.

4.2.3 A leitura nos livros didáticos

A organização dos dados coletados em nossa pesquisa sobre os eventos de leitura no livro didático indicou que esse suporte é utilizado com menor frequência na sala de aula da Escola C, ou seja, conforme apresentamos na tabela 89, dos 38 eventos de leitura observados, 13% (5) foram de leitura no livro didático de alfabetização. Já na sala de aula da Escola A, não presenciamos, durante a pesquisa, nenhum evento em que o livro didático de alfabetização tivesse sido utilizado. Tal fato nos levou a questionar a Professora Referência 1 sobre o porquê da não utilização do livro didático de alfabetização, e ela nos respondeu que as crianças precisavam aprender a diferenciar letra maiúscula e minúscula, pois elas só conheciam a letra bastão maiúscula.

Vale ressaltar que todas as crianças de ambas as escolas possuíam o livro didático de alfabetização. Esse livro é distribuído gratuitamente pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). De acordo com os estudos de Côco (2006) sobre as práticas de leitura na alfabetização, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado em 1985 pelo MEC, com o objetivo de avaliar, adquirir e distribuir gratuitamente os livros didáticos. O livro didático de alfabetização adotado pelas escolas onde realizamos a pesquisa é intitulado *A palavra no mundo das palavras*, de autoria de Lúcia Helena Ribeiro Cipriano, Maria Otília Leite Wandressen e Thania Mara Teixeira Asinelli.

Os livros didáticos que chegam às escolas são escolhidos pelos professores, por meio do Guia do Livro Didático, que é um instrumento enviado pelo PNLD para as escolas com o objetivo de orientar a escolha dos livros didáticos. Nesse guia, os

títulos dos livros didáticos de alfabetização são organizados e apresentados mediante caracterização e classificação realizada por um grupo de especialistas, coordenados pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), que pertence à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Desse modo, a análise dos livros didáticos de alfabetização baseiam-se

[...] não só nos objetivos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, inclusive as recomendações que figuram nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental, como também na Definição de Princípios e Critérios para a Avaliação de Livros Didáticos para o PNLD/2007, elaborada por equipe coordenada pelo CEALE/UFMG (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais), subordinada à Secretaria de Educação Básica do MEC e integrada por especialistas pertencentes a diversas universidades do país (PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO, 2007, p. 7).

Mediante a análise do Guia do Livro Didático, observamos que os LDs de Alfabetização são classificados em três blocos, de acordo com o “[...] equilíbrio da atenção dada nas obras aos diversos objetos da alfabetização e do letramento [...]” (PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO, 2007, p. 24). São eles:

Bloco 1 - Livros que abordam de forma desigual os diferentes componentes da alfabetização e do letramento (21 livros)
 Bloco 2 - Livros que abordam de forma equilibrada os diferentes componentes da alfabetização e do letramento (16 livros)
 Bloco 3 - Livros que privilegiam a abordagem da apropriação do sistema de escrita (10 livros) (PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO, 2007, p. 24).

O LD de alfabetização *Palavra no mundo da palavra*, adotado nas Escolas A e C, está entre os 21 livros do Bloco 1. O conjunto de livros pertencentes a esse Bloco tratam, como pode ser lido na citação acima, de forma desigual, os componentes da alfabetização e do letramento. Além disso, os livros desse grupo investem

[...] na apresentação de atividades contextualizadas que possibilitam ao aluno conhecer as letras do alfabeto e compreender as relações entre fonemas e grafemas – seja alternando e/ou conjugando princípios analíticos dos métodos de alfabetização (geralmente elegem a palavra como unidade de sentido para ser analisada em seus aspectos gráficos e sonoros), seja adotando princípios do “aprender fazendo” (propondo atividades escolares que não são seguidas nem de transmissão de conhecimento nem de reflexão). Entretanto, esses livros têm em comum o fato de não explorarem de forma adequada e satisfatória as habilidades de leitura e produção de texto, pois deixam de focar algumas habilidades mais complexas de construção de sentido e nem sempre definem as condições necessárias para a produção de textos escritos, como objetivos, destinatários, suporte e

esfera de circulação (PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO, 2007, p. 29).

A partir da descrição feita sobre os LDs de Alfabetização que constituem o bloco 1, é possível perceber que o LD de Alfabetização *Palavra no mundo das palavras* não atende a todos os critérios indicados pelo Guia do livro didático/2007, pois os livros que melhor atendem a esses critérios são aqueles que compõem o bloco 2, os quais, conforme já foi mencionado, abordam equilibradamente os componentes da alfabetização e do letramento.

Considerando os pressupostos teóricos e o conceito de alfabetização que orientam o presente trabalho, discordamos dos critérios de avaliação presentes PNLD/2007, que ressalta o uso dos termos alfabetização e letramento como processos diferenciados, mas que precisam estar presentes, de forma equilibrada, nos LDs de Alfabetização para serem considerados mais adequados.

Na verdade, os livros apontados como sendo os mais adequados não rompem com os antigos métodos analíticos e sintéticos. Conforme consta no Guia do Livro Didático (2007, p.143), os livros do bloco 2 continuam dando ênfase a propostas de atividades “[...] que levam o aluno a refletir sobre as diferentes unidades do sistema de escrita: letra, sílaba, palavra e texto [...]”, ou seja, a aprendizagem ainda continua sendo concebida como um processo que ocorre do todo para as partes. Porém, esses livros são considerados mais adequados apenas porque acrescentam propostas de atividades consideradas de letramento.

Como foi dito anteriormente, durante a pesquisa, evidenciamos, na sala de aula da Escola C, a utilização do LD de Alfabetização em cinco ‘eventos dos trinta e oito eventos de leitura observados e registrados. Dessa forma, elegemos, para relatar e analisar, alguns recortes de três desses cinco eventos de leitura com LD de Alfabetização, constantes nos registros 89, 90 e 92 do diário de campo, pois, nesses três eventos, a Professora Referência 2 trabalhou uma sequência de atividades a partir da sétima unidade temática, “Um, dois, feijão com arroz”.

Por meio da análise dos eventos, foi possível verificar como a Professora Referência 2 orientou essa sequência de atividades, comparar o trabalho de leitura com o livro didático com outras situações de leitura observadas durante a pesquisa e averiguar se as propostas encontradas no manual do professor foram repetidas ou recriadas por essa professora.

Desse modo, por meio da análise desses três eventos, observamos que a forma como eram conduzidas as atividades de leitura com o livro didático não se diferenciava da forma como eram conduzidas as situações de leitura em páginas xerocopiadas/mimeografadas e em cartazes e com livros de literatura infantil. Nessas três situações, a leitura oral era um tipo de leitura privilegiada. As crianças ficavam sentadas sempre em fila ou em duplas e, quando estavam organizadas em duplas, cada criança lia seu livro. Também verificamos que todas as situações de leitura aconteciam por sugestão e encaminhamentos da Professora Referência 2. Assim, diferentemente do que Côco⁴³ constatou em sua pesquisa, percebemos que todas as situações de leitura realizadas na sala de aula da Escola C eram marcadas por uma certa regularidade e formalidade que só é possível ser evidenciada dentro do universo da cultura escolar.

Com base nesses primeiros apontamentos, passamos, agora, a analisar o desenvolvimento da sequência de atividades propostas na unidade temática “Um dois, feijão com arroz”, do LD de Alfabetização *A palavra no mundo das palavras*. No transcorrer dessa unidade, foram desenvolvidas atividades de leitura e escrita com diferentes gêneros textuais. Na abertura da unidade, encontramos uma história em quadrinhos e, posteriormente, é apresentada a parlenda que aparece no título da unidade. Na página 115, consta um texto informativo retirado da revista *Nosso Amiguinho*, e, por último, na página 120, uma receita culinária que ensina como preparar um arroz.

⁴³ Nessa pesquisa sobre as práticas de leitura na alfabetização, a pesquisadora observou que, nas situações de leitura com livros de literatura infantil, as crianças podiam fazer escolhas dos livros, optavam se queriam ler em voz alta ou silenciosamente, individualmente ou acompanhadas, deitadas ou sentadas, ou seja, as crianças tinham oportunidade de experimentar práticas de leitura diferentes daquelas vivenciadas somente no espaço escolar.

Antes de começar o estudo dessa unidade, a Professora Referência 2 apresentou um cartaz com a parlenda. No cartaz, o texto foi apresentado com letra de imprensa maiúscula e minúscula, pois a professora desejava que algumas crianças começassem a ler também com esse segundo tipo de letra. Ao ser exposto o cartaz, RU, WI, LIN, JU, C, FI e DA foram chamados à frente, conforme mostram as fotos a seguir, para realizar uma leitura apontando com a régua.

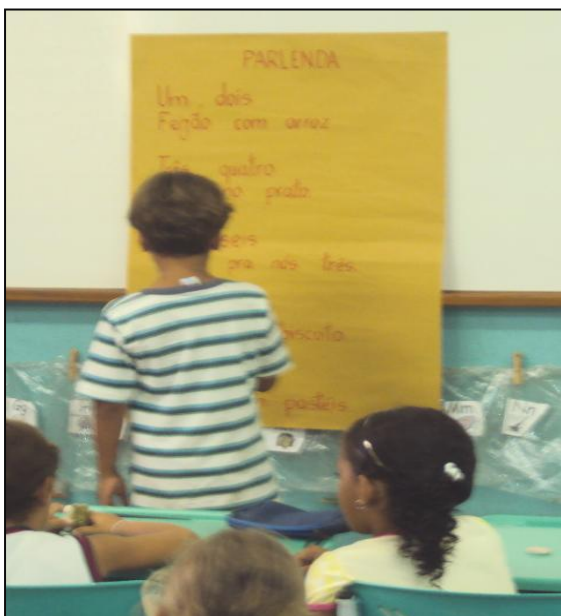


Foto 64 – FI. lendo cartaz (18-11-2009).

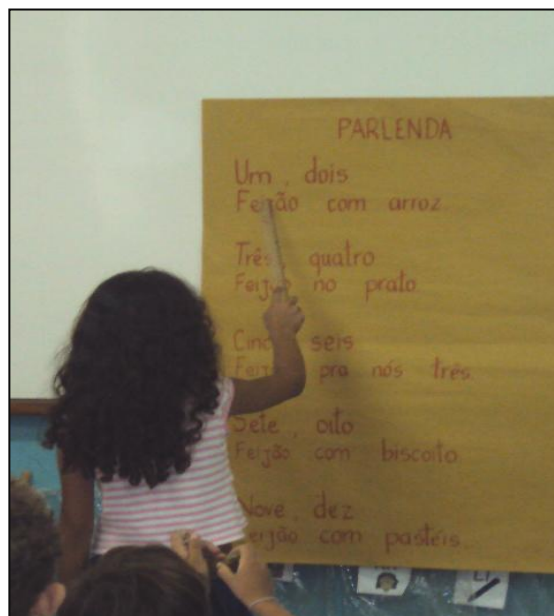


Foto 65 – DA. lendo cartaz (18-11-2009).

Após a leitura de todas as crianças acima citadas, a Professora Referência 2 questionou se a turma conhecia aquela “parlenda de outro jeito”. A partir daí, foram discutidas várias questões como o folclore, texto de tradição oral e autoria:

PR. 2: por que será (...) por que será que a mesma parlenda... do um...dois três quatro cinco seis sete oito nove dez... a gente conhece de forma diferente? por que será? alguém sabe?

MAR. D: porque outras pessoa inventou e negosso

PR. 2: i::sso... fala de novo

MAR. D: outras pessoas inventou outra coisa daquele ali ((aponta para o cartaz))

PR. 2: isso (...) por que a gente conhece essa parlenda de várias formas? porque as parlendas são criadas por pessoas e aí as vezes... vamos dizer é popular ... as pessoas que inventam... e ai as vezes vão RE::criando a parlenda ela muda... né?... elas fazem parte do folclore que é cultura popular... por isso será... que ta faltando nesse texto aqui?

MAR. D: (...) o nome... do... do autor ...

[

WI: Vinícius de...

PR. 2: DO autor... por que será?... que não tem autor?

[

MAR. D: é porque é parlenda

[

LA: é parlenda... é uma parlenda

PR. 2: porque é parlen::da e a parlenda faz parte do folclore... e quem é que inventa o folclore? as coisa do folclore? é o povo... é o povo... então... por isso que (...) então... por isso pessoal que tem várias formas tá?

[...]

Na transcrição acima, a Professora Referência 2 explorou a autoria, indicando que o gênero é de tradição oral. Nesse momento, a professora permitiu que as crianças manifestassem suas ideias sobre a não existência de autoria das parlendas.

Todos os enunciados das atividades foram lidos por uma criança escolhida pela professora. Entretanto, como foi mencionado, a professora, na primeira atividade, fez, conforme transcrição abaixo, recomendações sobre as formas de se portar quando alguém lê oralmente e os demais acompanham com olhos:

PR. 2: dedinho no um... o GAB vai estar lendo no um.... só que ao mesmo tempo que GAB está lendo... todo mundo vai estar lendo com os olhinhos... que que é ler com os olhinhos?... só acompanhar ir juntando com os olhinhos... não é fechar olhos não... é olhar pra palavrinha aonde o GAB tá lendo

[...]

Conforme mostra a foto 66 a seguir, a primeira atividade refere-se à leitura dessa tirinha em quadrinhos:

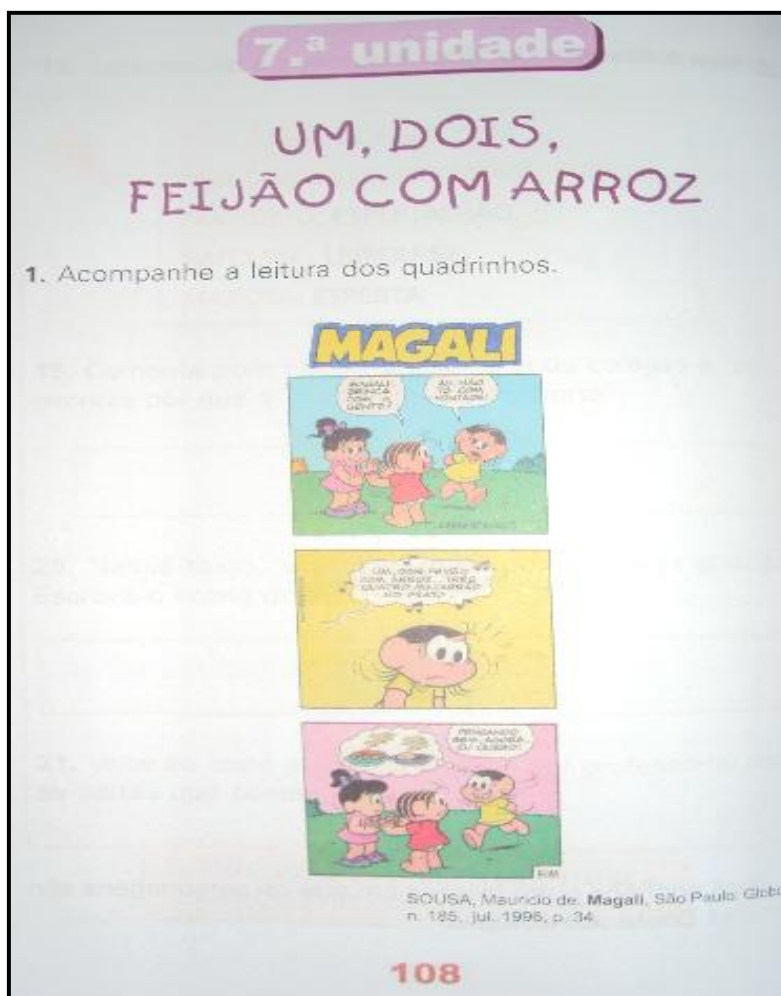


Foto 66 - Página do LD de Alfabetização (18-11-2009).

Em seguida, a professora pediu que as crianças numerassem os quadrinhos. Ela explicou que a numeração serviria para ajudar as crianças a saberem onde deveriam ler quando ela assim solicitasse. Os quadrinhos foram lidos por crianças conforme pedido pela professora. Assim que a leitura foi finalizada, a professora perguntou quem entendeu a história e quem gostaria de explicá-la. Com base nessa pergunta, a professora fomentou uma discussão, que teve início com o comentário da aluna MA:

MA: quando a Mônica chamou ela pra brincar... ela não queria... depois que ela saiu ela queria

WI: a Mônica chamou ela pra brincar... aí... aí...ela ouviu aquela música...aí ela (pegou e correu pra comer)

PR. 2: o que será que ela pensou... THA?

THA: porque ela pensou... porque ela pensou na comida (...)

PR.2: mas por que será que a Magali pensou? qual é a fama da Magali?

THA: cumê

PR. 2: a Magali é gulosa né? Então quando a Mônica (...) pois é pessoal a Mônica convi::dou a Magali pra brincar com eles não foi? Tava Mônica... a Rosinha... então tavam brincando... então a Magali falou... ah... não tô com vontade... mas ai elas começaram a cantar o quê? (professora e alunos declamam parte da parlenda) aí ela ouviu essa musiquinha e pensou logo em quê?

MAR. D: na comi::da... ela é gulosa

PR. 2: na comi::da... olha o pensamento... então... bom... pensando bem... agora eu quero... é isso mesmo que você falou WI... que THAI falou...né...

Por meio da transcrição dos turnos, acima podemos perceber que os recursos verbais e não verbais utilizados na estrutura do texto da história em quadrinhos foram suficientes para que as crianças compreendessem o texto ativa e responsivamente, tanto que, num determinado momento, KA relacionou o texto a outra história já lida pela professora.

Dando continuidade ao estudo do texto presente na página 108, a Professora Referência 2 passou a apresentar, conforme sugere o manual professor na página 21, alguns aspectos relativos ao gênero história em quadrinhos, como título, nome do autor, personagens, recursos utilizados, assunto tratado, nome da editora, ano da publicação e outros aspectos:

[...]

PR. 2: agora eu gostaria... eu gostaria que vocês observassem no quadrinho DOis... observem o quadrinho dois... todo mundo

PE. H: ela tá pensando

PR. 2: onde tá escrito um dois feijão com arroz... aquele balãozinho ai (...)

MAR. D: tem um sinalzinho da música... sinal da música assim... aí quando canta aparece

[

PR. 2: tem uns sinaizinhos assim né?...

MAR. D: é (...)

PR. 2: como que você sabe MAR. D que isso aqui é sinal de música?

MAR. D: é porque ... porque eu vi no desenho... ai eles fazem... ai eles faz o sinalzinho assim

PR. 2: ah:: então toda vez (...) toda vez que vocês verem... ESto sinalzinho aqui em algum lugar,,, quer dizer que isso aqui é música... né?... REpresenta a música... então aí no balãozinho tá escrito um dois feijão com arroz... mas tem esse sinalzinho isso quer dizer (...) que na hora.. ISSO QUER dizer que na hora que vocês forem ler vocês tem::: que... CANta (...)

A Professora Referência 2 procurou dialogar com as crianças, ouvindo o que tinham a dizer, ela buscou explorar a autoria, ano, data da publicação. Na sequência, foram trabalhadas as atividades 2 e 3, da página 109 do LD de Alfabetização, conforme o exposto na foto 67 abaixo. A questão número 2 não apresentou desafio para a maioria das crianças, pois todas já conseguiam ler palavras e organizá-las com base na relação som e letra. A questão 3 era uma de atividade de cópia e de localização de informações no texto. Vejamos:

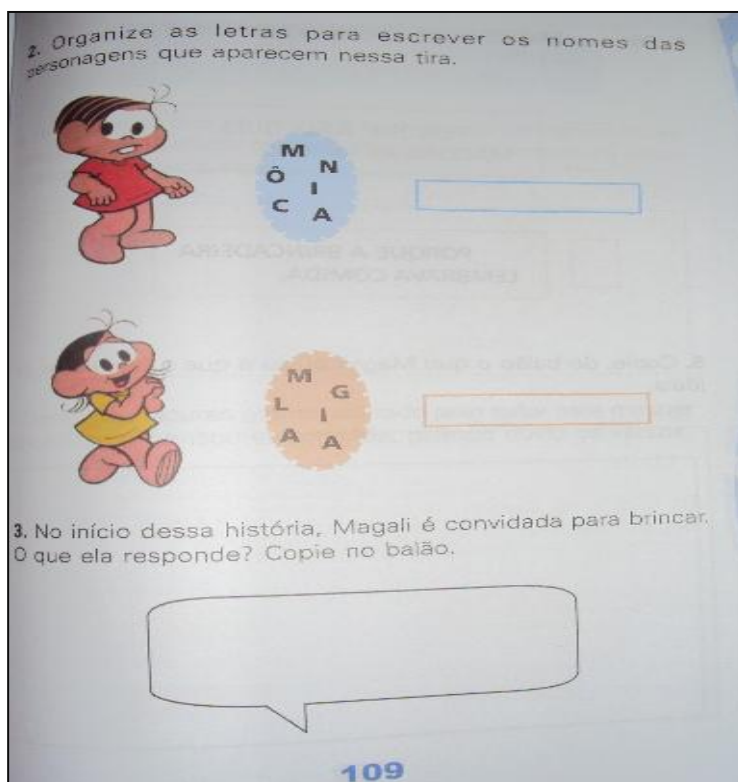


Foto 67 – Atividade do livro (18-11-2009).

Dando continuidade às atividades do livro, as crianças passaram a executar, após a leitura da aluna MA, a atividade número quatro, que está na página 110 do LD de Alfabetização, conforme mostra a foto a seguir:

4. Por que Magali mudou de idéia? Assinale:

PORQUE NÃO QUIS MAGOAR AS AMIGAS.

PORQUE A BRINCADEIRA LEMBRAVA COMIDA.

5. Copie, do balão o que Magali ouviu e que a fez mudar de idéia.

110

Foto 68 – Atividade do livro (18-11-2009).

Antes de as crianças assinalarem com x a resposta, a professora levantou alguns questionamentos relativos ao que estava escrito nas duas alternativas, conforme veremos na transcrição dos turnos abaixo. Porém, antes da explicação, PE. H já começava a levantar hipóteses sobre qual alternativa respondia melhor à pergunta:

[...]

PR.2: olha só por que (...)

[

PE. H: o primeiro... porque não quis magoar as amigas

PR.2: olha só... o número quatro a MA leu assim... por que Magali mudou de idéia? assinale... tem duas opções... oh... JO... leia opção que está no quadrinho roxo..

[...]

Após a leitura do aluno, a professora continuou:

[...]

PR.2: porque não quis magoar as amigas... alguém sabe o que quer dizer a palavrinha magoar?
MAR. D: magoa... porque fez alguma coisa que chateia aí magua

PR.2: chateia:: as vezes a pessoa (...)

[
MA: maltrata a pessoa

[

PR.2: fala alguma coisa com alguém (...) chateia né? então oh... por que não quis magoar as amigas... pessoal... será... será que a Magali mudou de ideia porque ela NÃO quis magoar as amigas?

MAR. D: não::

PR.2: então... agora vamos ler o laranja... lê PE. H... laranja
[...]

Assim que o PE. H terminou de ler, a professora questionou:

[...]

PR.2: então oh... será que a Magali mudou de ideia porque e-la não queria ma-goar as amigas....ou será.... porque a brincadeira lembrava comida?

THA: lembrava comida

[

MAR. D: dois

PR.2: porque a brin-ca-deira lem-bra-va comida (...) (EVENTO 135 – 18-11-2009).

Mediante a análise da atividade 4 e da transcrição dos turnos acima citados, percebemos que ambos apresentam apenas duas possibilidades de escolha da razão de a personagem Magali ter mudado de ideia, fato que impediu as crianças de pensarem e enunciarem outros motivos pelos quais a personagem Magali resolveu aceitar o convite das amigas. Desse modo, constatamos que o processo de produção de sentidos pelas crianças ficou secundarizado pelo fato de haver entre as duas alternativas apenas uma que traduzisse as intenções do autor.

A partir da análise dos eventos mediados pelo uso do LD de Alfabetização, percebemos que o texto é aí tratado, conforme Bakhtin (2009), de maneira desarticulada do fenômeno social da interação verbal. Conforme podemos acompanhar nessa atividade 4, apresentada na página 110 e em outras do mesmo livro, é no texto que se encontram as últimas palavras. Assim, compreender significa captar as ideias do texto, e qualquer contrapalavra proferida pela criança/leitora não

pode ser considerada. Sendo assim, o texto, nesse contexto, passa ser concebido como uma enunciação monológica e isolada da interação verbal que é, segundo Bakhtin (2009, p.127), a realidade fundamental da língua.

No registro 90 do diário de campo datado de 19-11-2009, encontramos um evento em que a professora retoma a leitura da história em quadrinhos, presente na página 109, e o compara com a parlenda apresentada na página 113, conforme a foto 69 abaixo:

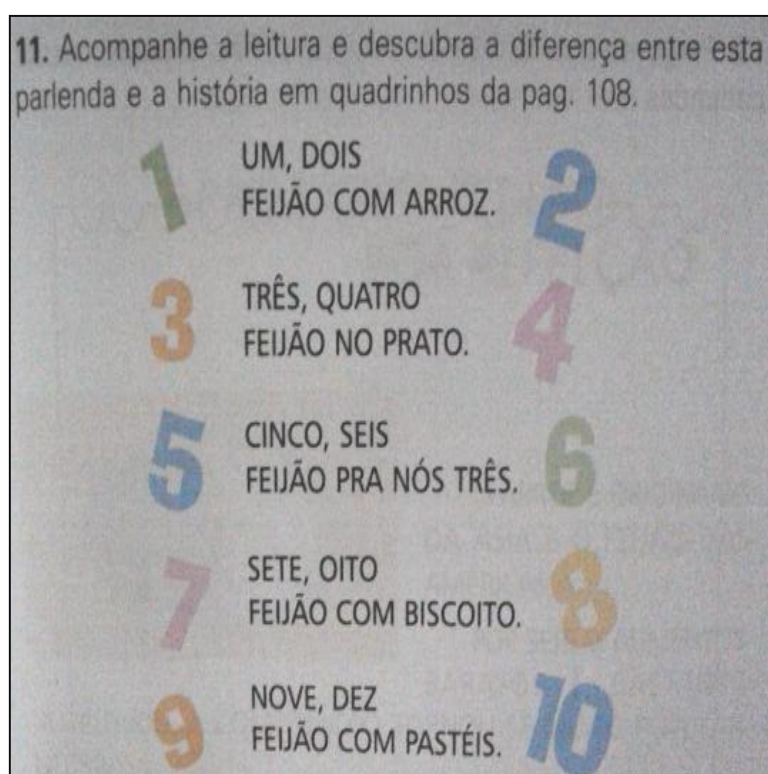


Foto 69- Texto do LD de Alfabetização (19-11-2009).

Verificamos que a comparação entre os dois textos, além de sugerida no próprio livro do aluno, também está indicada no manual do professor, da seguinte maneira:

- chamar a atenção dos alunos para as diferenças entre a parlenda apresentada na história em quadrinhos da Magali (página 108) e aquela apresentada na página 113. No segundo quadrinho, Mônica e amiga cantam: “Um, dois, feijão com arroz... Três, quatro, macarrão no prato...” e na variação dessa parlenda, temos: “Um, dois, feijão com arroz. Três, quatro, feijão no prato” (CIPRIANO, WANDRESSEN, ASINELI, 2004, p.2).

Assim, a partir da solicitação da Professora Referência 2 de que fosse realizada essa comparação, iniciou-se a discussão com as crianças, conforme a transcrição abaixo:

[...]

PR. 2: então já essa aqui que a LIN leu fala assim oh... um dois feijão com arroz... três quatro feijão no prato... cinco seis feijão pra nós três... sete oito feijão com biscoito... nove dez feijão com pastéis... aí eu pergunto a vocês... qual é a di::ferença que tem nesse texto aí do feijão com esse aqui?

WI: um ta falando macarrão no prato e o outro tá falando... feijão no prato

PR.2: ta... só que aquele que a Mônica... da historinha da Mônica ela começou assim..... um dois feijão com arroz... no três quatro ela mudou pra que?... macarrão no prato... será que o cinco e o seis... que que ela vai falar?

THA: feijão com:: (...)

PR.2: mas feijão oh... FEIJÃO foi primeiro... MACARRÃO no segundo... então dá a impressão que ela pra CADA numeral... dois em dois ela vai usar uma comida (...) então a Mônica... LÁ na historinha da Mônica dá a impressão que pra CA::da estrofe ela vai usar um tipo de comida... já aqui esse (...) esse que a LIN leu ela usou o quê? foi usado o quê? sempre o quê? qual o tipo de comida que foi usado?

THA: feijão

PR. 2: então oh... a Mônica dá impressão que eles usaram pra cada estrofe um tipo de comida né?... já aqui usou o quê?... SÓ...

THA: feijão

PR. 2: só o feijão... em todas oh... em um dois ela usou feijão... no três quatro também feijão... no cinco seis... feijão... sete oito... feijão... nove dez... feijão... então a Mônica se ela fosse usar a mesma coisa... ou ela ia usar assim... um dois macarrão com arroz... três quatro... macarrão no pra-to... mas como ela mudou (...) como ela mudou dá a impressão de que para cada um ela vai usar um tipo de comida... tá..?. e é o que vocês depois vão fazer

[...]

Apesar de a professora ter seguido a orientação presente no manual do professor, verificamos que o diálogo pretendia orientar as crianças a realizarem uma produção textual. Desse modo, a Professora Referência 2 explicou que elas deveriam completar as estrofes com a comida que quisessem, só que elas não poderiam mais usar as palavras “feijão” e “arroz”. Para exemplificar, a professora passou a criar oralmente, com WI, os versos que completariam as estrofes da parlenda.

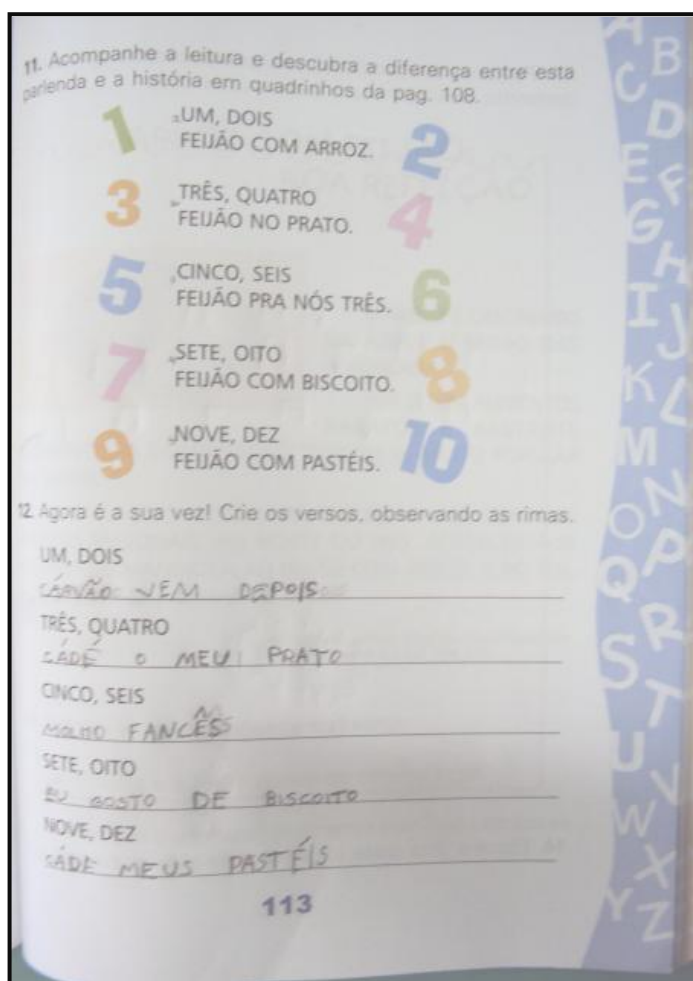


Foto 70- Texto do LD de Alfabetização (19-11-2009).

Assim como a professora tentou fazer com que o WI criasse outros versos para a parlenda, ela também incentivou outras crianças a criarem. Entretanto, as crianças não enunciavam as respostas desejadas, visto que só se lembravam das palavras “feijão” e “macarrão”. Para facilitar, a professora foi até ao quadro e escreveu as palavras que não podiam ser utilizadas.

Em seguida, professora e crianças tentaram criar oralmente os versos para completar as estrofes e rimar com os numerais, até que MAR. D. sugeriu: “um,dois, comida pra nós dois” e a professora fez a seguinte observação:

[...]

PR. 2: oh... MAR. D... se você colocar assim... comida pra nós dois... vai rimar dois e dois vai ficar igual...rima não é a mesma palavrinha igual não posso falar... que pato rima com pato... porque são iguais... entendeu?... então tem que pensar numa rima.

[...]

Para a realização dessa atividade, a professora organizou as crianças em duplas, devendo cada um realizar a atividade no seu livro. As duplas foram organizadas conforme critérios mencionados pela professora em entrevista, ou seja, por proximidades de hipóteses de desenvolvimento da escrita e de maneira que ela pudesse auxiliar as crianças que mais precisavam de sua ajuda. Quando terminaram de realizar essa atividade, todas as duplas leram para os demais colegas os textos que produziram.

Apesar de não concordarmos com os critérios de avaliação e classificação adotados pelo PLND/2007, os quais ressaltam e defendem a necessidade do uso dos termos alfabetização e letramento como processos distintos, mas que precisam estar presentes de forma equilibrada nos LDs de Alfabetização, admitimos, no entanto, conforme o Guia do livro didático (2007, p. 84), que a atividade de produção de texto escrito proposta nessa unidade não aponta um destinatário. Contudo, quando a professora pede que as crianças leiam seus textos para os colegas, ela está evidenciando que os textos são elaborados para serem lidos.

Assim como Geraldi (1995, p. 135), acreditamos que a produção de textos orais e escritos deve ser o ponto de partida e de chegada “[...] de todo processo ensino/aprendizagem da língua [...], pois é no texto como enunciação dialógica que se cumpre a realidade fundamental da língua, ou seja, a possibilidade de haver interação verbal do sujeito com o outro.

Entretanto, diante da análise desse evento e da foto 71 apresentada a seguir, percebemos que a proposta de produção de texto presente na página 113 do LD de alfabetização representou para as crianças uma oportunidade brincar com as palavras, ou seja, o aspecto lúdico foi considerado, e, para nós, o brincar é uma necessidade da criança em qualquer etapa de sua escolarização.

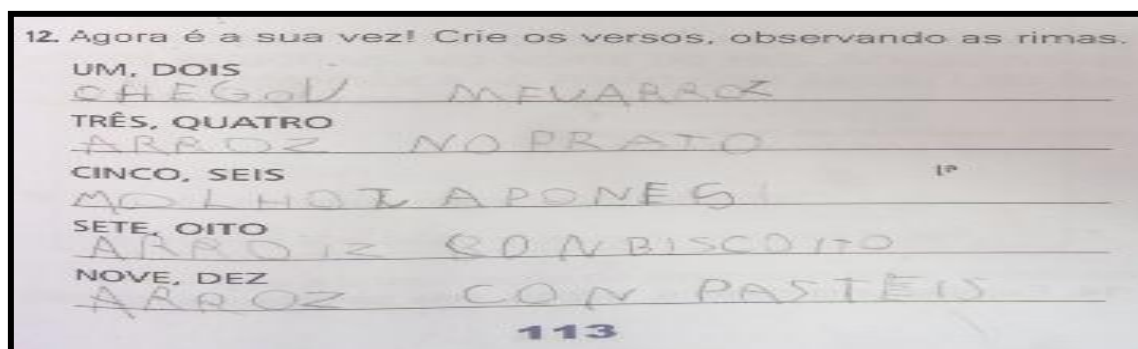


Foto 71 – Produção de texto realizada por PE.H em 19-11-2009.

No registro 92 do diário de campo datado de 24-11-2009, encontramos, no evento 145, a proposta de duas atividades típicas das antigas cartilhas, as quais retiram do texto palavras-chave para ensinar aspectos relativos aos conhecimentos sobre o sistema de escrita. A primeira se refere à atividade 22, da página 118 do LD de Alfabetização, que, de acordo com a foto 72 apresentada a seguir, toma a palavra FEIJÃO dos textos trabalhados nas páginas 108 e 113 para trabalhar o sinal gráfico (~).

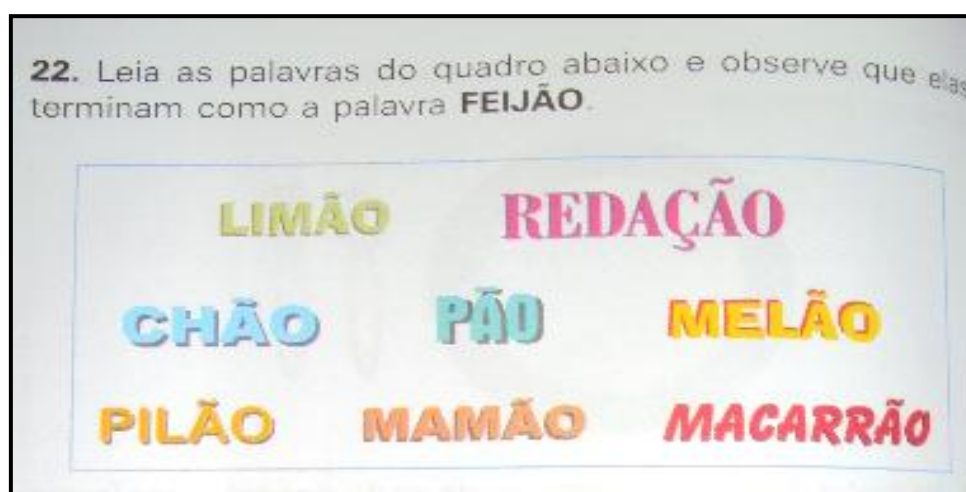


Foto 72 – Atividade da página 118 do LD de Alfabetização (24-11-2009).

Sendo assim, para realizar essa atividade, a Professora Referência 2 lê em coro as palavras que aparecem no quadro acima e, imediatamente, MAT pergunta o que é PILÃO. A professora responde:

[...]

PR. 2: PI-LÃO... vou te falar que que é pilão... pilão... na roça... hoje tem ainda...em alguns lugares tem ainda né?... mas an:::tigamente que que eles faziam?... eles pegavam pedaços de madeira bem grosso MAT... cavava (...) e fazia um BURACO nesse pedaço de madeira pra pegar café... o café né? ... ou socar café pra sair o carocinho de café... ou pegar o arroz em casa socava ali pra soltar a casquinha do arroz... ou urucum também pra fazer colorau... então...a mamãe não tem não em casa

um negocinho de socar alho? aquilo ali é como se fosse um pilão piquinininho.... entendeu? (...) só que na roça é daqueles grandões (...)

[...]

Em seguida, WI pergunta o que é redação e a professora, conforme segue transcrito abaixo, responde:

[...]

PR. 2: REDAÇÃO... alguém sabe o que é REDAÇÃO?

Crianças: não

PR. 2: redação... é um texto que as pessoas (...) redação é um texto que as pessoas produzem (dando assunto)... por exemplo... se eu falar assim oh... AH AGORA NÓS VAMOS FAZER UM TEXTO sobre:: A SEMANA DA CRIANÇA... nós vamos (...) escrever o que que aconteceu na semana da criança.... o que eu achei... então... isso aí nós podemos falar que é uma REda-ção... as pessoas quando vão fazer pro::va ... adulto quando faz prova em várias faculdades... na faculdade né? (...) então tem que fazer redação... tem que escrever... é um texto redação (EVENTO 145 – 24-11-2009)

A partir desses recortes, foi possível perceber que esse conjunto de palavras soltas e descontextualizadas suscitou nas crianças perguntas acerca do que significavam essas palavras. Como sujeitos ativos, responsivos e historicamente situados, essas crianças buscavam compreender o que aqueles enunciados tinham a ver com o contexto no qual eles estavam inseridos.

Também os questionamentos de MAT e WI nos pareceram bastante apropriados. Considerando a atividade 23 que viria a seguir, as crianças deveriam identificar, naquele conjunto de palavras, apenas as que representavam nomes de alimentos. Dessa forma, como as crianças conseguiriam realizar tal atividade sem, antes, compreenderem o que significavam as palavras pilão e redação?

Na sequência, as crianças passaram a ler em coro o enunciado da atividade número 23 da p. 118, que aparece na foto 73 a seguir:

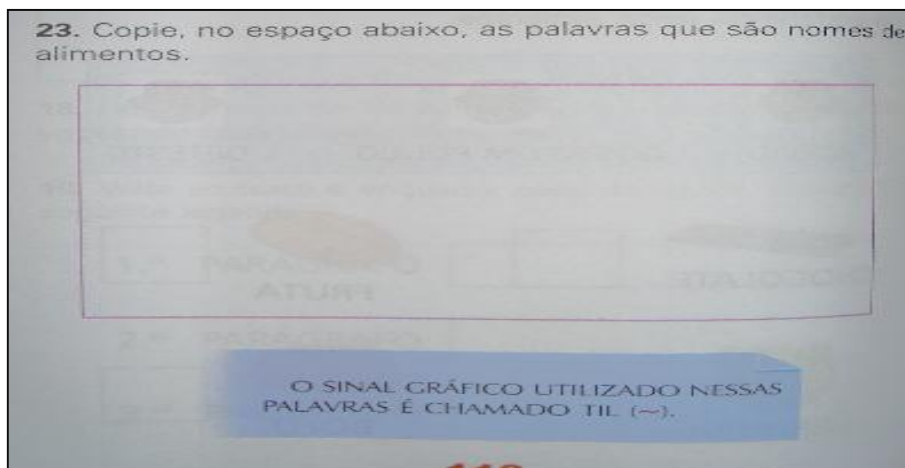



Foto 73 – Atividade número 23 da página 118 trabalhada dia 24-11-2009.

As atividades número 22 e 23, como já mencionamos, pretendiam inicialmente, levar as crianças a lerem um conjunto de palavras com o sinal gráfico (~) e, em seguida, copiarem aquelas palavras que representassem nomes de alimentos. Sendo assim, é possível perceber que esse sinal gráfico representa, na escrita, a nasalidade que também pode ser representada, na escrita, com outras letras. Desse modo, esse tipo de atividade não contribui para que a criança se aproprie de um conhecimento necessário para aprendizagem da leitura e da escrita, que se refere às relações entre sons e letras e letras e sons, pois, ao apresentar apenas o sinal gráfico (~), as crianças poderiam passar a considerar de forma equivocada que toda nasalidade presente na fala só pode ser representada na escrita por meio desse sinal.

A segunda sequência de atividades trabalhada nesse evento, as quais classificamos como sendo típicas da cartilha, refere-se às atividades 24, 25, 26, da página 119 do LD de Alfabetização, *A palavra no mundo das palavras*, pois elas partem da palavra-chave HÁBITO, que foi retirada do texto “Arroz com feijão: boa refeição”, presente na página 115 do mesmo livro, conforme a foto 74 apresentada a seguir:

15. Acompanhe a leitura do texto:

**ARROZ COM FEIJÃO:
BOA REFEIÇÃO**



O ARROZ É ORIGINÁRIO DA ÁSIA E O FEIJÃO DAS AMÉRICAS.
POR SEREM ALIMENTOS BARATOS E BASTANTE NUTRITIVOS, A COMBINAÇÃO TORNOU-SE MUITO POPULAR NO BRASIL.

AS VARIAÇÕES NESSE CARDÁPIO FICAM POR CONTA DE HÁBITOS REGIONAIS. NO NORTE DO PAÍS, ACRESCENTA-SE FARINHA DE MANDIOCA AO FEIJÃO COM ARROZ; E NO SUL, ACRESCENTA-SE FARINHA DE MILHO.

NOSSO AMIGUINHO. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, ano 46, n.4, out. 1998, p.11.

16. Com os colegas, responda oralmente:

- O arroz e o feijão vieram do mesmo lugar?
- Por que a combinação do arroz com feijão tornou-se popular no Brasil?

Foto 74 – Texto da página 115 do LD de Alfabetização.

Diante do enunciado presente na atividade número 24, que orienta a leitura do último parágrafo da página 115, a Professora lê oralmente o texto e, ao finalizar a leitura, questiona sobre o significado da palavra HÁBITO, conforme transcrição do turno abaixo:

PR. 2: hábitos.... pessoal... são costumes... por exemplo... qual é o nosso costume? aqui... vamos dizer assim... é... por exemplo... tem gente que levanta de manhã já vai LO::go pro ba::nheiro... escovar os den::tes... depois vai tomar café... TEM GENTE que faz o contrário... eu conheço gente que faz o contrário... ele levan::ta vai lá::: no banhei::ro... la:::va bem a boca... lava bem... toma café e depois de tomar café é que escova os dentes... então isso é hábito... tem gente que faz de um jeito... tem gente que faz de ou:::tro (...) então hábitos são cos-tu-mes... por exemplo... aqui na nossa região... tem o costume das festas juninas... né? a qua:::drilha... já tem outro lugar do Brasil ou em outro país que não se usa fazer essas festas juninas... então... são costumes... são HÁ::bitos do nosso povo (EVENTO 145 – 24-11-2009).

A retomada da leitura do texto “Arroz com feijão: boa refeição” e a discussão sobre o significado da palavra hábito serviu apenas como pretexto para apresentar o nome da letra H e a categoria gráfica da letra e nada mais, pois, conforme podemos observar na foto 75 a seguir, a informação de que a letra H não tem som no início de palavra é uma informação parcial se considerarmos os vários contextos em que

essa letra pode aparecer, como no caso dos dígrafos ch, lh e também em pronúncia de palavras de origem estrangeira.

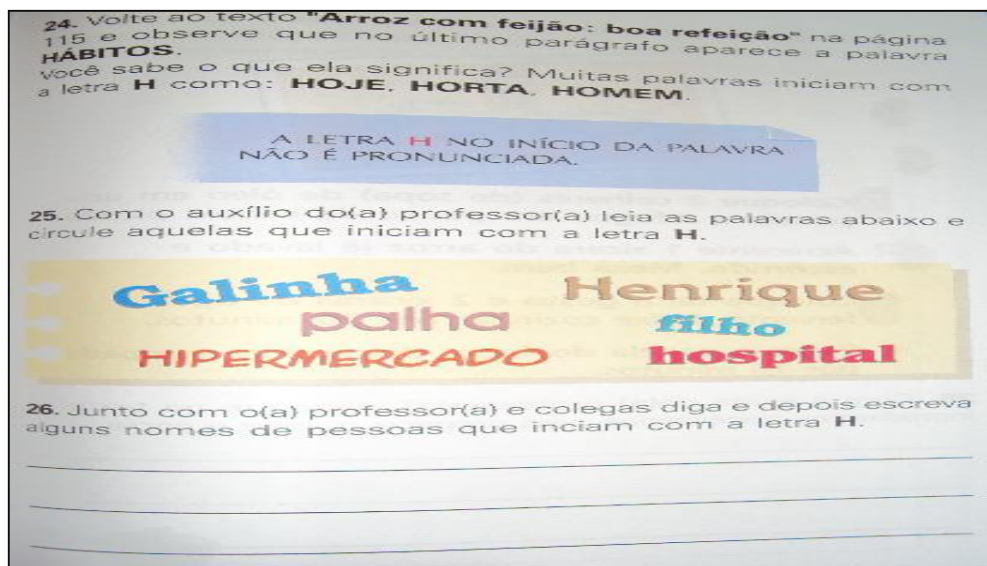


Foto 75 – Atividades da página 119 do LD de Alfabetização.

Durante a realização da atividade número 26, em que as crianças deveriam dizer nomes de pessoas que começassem com a letra H, a aluna MA citou o nome Hanna. Diante disso a Professora Referência 2 explicou que, nesse nome, a letra H passa a ter outro som, ou seja, o som de R. Desse modo, podemos inferir que o ensino das relações entre sons e letras e letras e sons, proposto nesse livro, não contribui para que as crianças se apropriem adequadamente desse conhecimento, visto que ele trabalha a categorização funcional das letras de forma isolada do contexto no qual uma letra pode ser empregada.

Nesta parte do trabalho, analisamos como eram desenvolvidas as práticas de alfabetização mediadas pelos eventos de leitura. Sendo assim, a princípio, percebemos que, na sala de aula da Escola C, as práticas de leitura eram muito mais recorrentes do que na sala de aula da Escola A, tendo sido observados, na Escola C, 38 eventos de leitura, enquanto, na Escola A, foram observados apenas 18 eventos. Dessa forma, os dados foram organizados, inicialmente, considerando os espaços onde as situações de leitura aconteciam com maior frequência, e, assim, constatamos que era na sala de aula e na biblioteca.

A partir dessa constatação, percebemos que as crianças da sala de aula da Escola A não tinham acesso à biblioteca, porque o local não era um espaço destinado única e exclusivamente para leitura e escolha de livros. Percebemos, ainda, que essas crianças não tinham acesso a um acervo de livros de qualidade, portanto, o único espaço de leitura disponível era o cantinho da leitura que existia na sala de aula, no qual também não havia um número expressivo de títulos de livros; entretanto, era nesse único espaço que as crianças podiam escolher e manusear livros por iniciativa própria.

Já as crianças que frequentavam a sala de aula da Escola C tinham garantida na rotina, a possibilidade de frequentarem uma vez por semana a biblioteca da escola. Nesse espaço amplo, bem iluminado e arejado, as crianças tinham a oportunidade de participar de situações planejadas em que elas ouviam leituras de livros feitas pela auxiliar de biblioteca, tinham acesso a jogos e, principalmente, podiam, por iniciativa própria, escolher livros para lerem na escola e em casa. Dessa forma, percebemos que, na Escola C, eram oferecidas oportunidades para que as práticas de leitura ultrapassassem os muros da escola, pois as crianças podiam, na família, ter práticas de leitura em que outros adultos mais experientes fizessem a mediação entre elas e a escrita. Além disso, a Professora Referência 2 também orientava as crianças a lerem esses livros para os demais colegas durante os momentos de leitura compartilhada.

Apesar de as crianças da sala de aula da Escola C terem oportunidades de realizar leituras na biblioteca, a sala de aula era o espaço privilegiado de práticas de leitura, o mesmo se podendo dizer da sala de aula da Escola A. Dessa forma, verificamos que havia aproximações e distanciamentos entre essas práticas de leitura sob vários aspectos. O primeiro deles diz respeito à constatação de que as situações de leitura só emergiam por iniciativa das crianças quando, na sala de aula da Escola A, as crianças podiam ir até o cantinho da leitura, e, na sala de aula Escola C, quando as crianças iam, uma vez por semana, à biblioteca. Sendo assim, as demais situações de leitura estavam incorporadas às situações didáticas planejadas pelos profissionais de ambas as escolas.

A forma como o espaço da sala de aula era organizado e a maneira como as crianças eram dispostas também eram similares, ou seja, independentemente dos suportes de leitura utilizados, as cadeiras estavam sempre enfileiradas individualmente ou em duplas. Quando havia propostas de leitura em dupla cada criança lia seu material.

Como já mencionamos, realizamos a pesquisa na sala de aula da Escola A durante o primeiro semestre do ano 2009, período em que a maioria das crianças pesquisadas ainda não sabiam ler. Como as professoras dessa escola partiam da concepção de que era necessário aprender as letras e seus respectivos sons, a juntar as sílabas para formar palavras para só então ler, verificamos que as crianças participavam das situações de leitura apenas como ouvintes.

Na sala de aula da Escola C, a leitura em voz alta era o tipo de leitura privilegiada, sendo realizada de três maneiras: a Professora Referência 2 ocupando o lugar de leitora e as crianças como ouvintes, leitura de crianças e professora em coro e uma criança ou grupo de crianças como leitores e os demais colegas como ouvintes. Percebemos que quando as crianças da sala de aula da Escola C eram solicitadas a ler, o objetivo era o treino da leitura, a avaliação das capacidades de fluência e entonação. Era também, nesses momentos que a professora fazia intervenções.

O texto era tratado, em ambas as escolas, como o detentor da última palavra, visto que as interações entre professores e crianças, mediados pela leitura de livros de literatura infantil e do LD de Alfabetização, consistia na busca incessante das intenções do autor ou de intenções previamente já estabelecidas pelas professoras. Desse modo, o processo de compreensão era concebido como um processo passivo de conformidade e aceitação da criança/leitora em relação às palavras contidas no texto.

4.3 O TRABALHO COM A ESCRITA

A perspectiva teórica que assumimos neste trabalho defende, assim como Geraldi (1995, p.135), a produção de texto como ponto de partida e de chegada do ensino da língua.

[...] E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contada e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

Entretanto, durante a pesquisa, verificamos que, nas salas de aula da Escola A e da Escola C, a produção de texto não era uma dimensão privilegiada nas práticas alfabetizadoras. Na sala de aula da Escola A, as atividades de ensino da escrita e da leitura eram centradas na palavra, e, na sala de aula da Escola C, as atividades variavam entre a escrita de palavras, frases, texto de memória e uma tentativa muito sutil de produção de textos escritos.

Considerando os sentidos que os sujeitos participantes dessa pesquisa atribuíam à alfabetização e as dimensões do ensino da leitura e da escrita privilegiadas por eles em suas práticas, constatamos que não faria sentido estabelecer a dimensão da produção de texto como categoria analítica, pois, se assim o fizéssemos, estaríamos silenciando as vozes desses sujeitos. Por isso, conforme mostra a tabela 90 a seguir, nossas análises se dão com base em eventos em que as práticas alfabetizadoras foram mediadas pela escrita de palavras, frases, texto de memória e pela produção de texto.

TABELA 90 – O trabalho com a escrita

Trabalho com a escrita	ESCOLA A		ESCOLA C	
	F	%	F	%
Palavras	18	86	09	37,5
Frases	02	9,5	04	16,5
Escrita de “textos que se sabe de cor” ⁴⁴	00	0	03	12,5
Atividades avaliativas (diagnóstico)	01	4,5	05 ⁴⁵	21
Produção de texto	00	0	03	12,5
TOTAL	21	100	24	100

Os dados apresentados na tabela 90, mostram que as atividades escritas trabalhadas na sala de aula da Escola C eram mais variadas do que as trabalhadas na sala de aula da Escola A. No entanto, só uma análise mais detida dos eventos mediados por essas práticas poderão responder às questões: O que escreviam? Para quem escreviam? E por que as crianças escreviam? Mediante a análise das práticas de leitura, verificamos que essas atividades tinham como foco a compreensão das unidades mínimas da língua. Desse modo, podemos inferir que, para as professoras da Escola A e da Escola C, era necessário, primeiramente, que as crianças reconhecessem que um texto se constitui de letras, sílabas e frases para só então serem capazes de produzir textos escritos.

De acordo com os dados presentes na tabela 90, percebemos que, na sala de aula da Escola C, a Professora Referência 2 ⁴⁶ investiu um pouco mais na escrita de frases e pequenos textos do que as professoras que atuavam na sala de aula da Escola A. Esse aspecto pode ser explicado considerando que a nossa participação na sala de aula da Escola A se deu, na maior parte do tempo, no primeiro semestre, período no qual as atividades tinham como foco as unidades mínimas da língua, tendo em vista que, na concepção de aprendizagem das professoras, as crianças precisavam primeiro aprender a ler e a escrever para, depois, ler e escrever. Já na sala de aula da Escola C, nossa inserção se deu no segundo semestre, período em que as crianças, segundo a Professora Referência 2, já conheciam “os sons das

⁴⁴ Essa categoria já foi discutida no item anterior – “O trabalho com a leitura”.

⁴⁵ Entre essas atividades, encontra-se uma relacionada à interpretação de texto, que, por isso, se enquadra na categoria de práticas de leitura.

⁴⁶ Tivemos acesso a produções de texto dos alunos com base em gravuras, tendo sido esses textos produzidos em dois momentos. No entanto eles não serão analisados porque a pesquisadora não pôde estar presente nesses momentos. Desse modo, estamos apresentando aqui apenas as produções que observamos, das quais participamos e que registramos em diário de campo.

letras e as sílabas”. Dessa forma, elas poderiam começar a produzir mais frases e pequenos textos. Nos tópicos que se seguem, abordaremos como se desenvolveu o trabalho de escrita de palavras, de sentenças e de textos.

4.3.1 Escrita de palavras

Nas duas salas de aula, observamos que as crianças escreviam para: registrar nomes de desenhos, preencher cruzadinhas, listar nomes e realizar ditados ⁴⁷. Na sala de aula da Escola A, a atividade de registro de nomes de desenhos foi a mais recorrente. Já na sala de aula da Escola C, esse tipo de atividade ocorria quando a Professora Referência 2 pretendia realizar a denominada avaliação diagnóstica ou para trabalhar, de forma mais sistemática, as relações entre sons e letras.

No registro 6 do diário de campo, datado de 31-3-2009, encontramos registros do evento no qual Professora Referência 1 trabalhava uma atividade de escrita de nomes de gravuras. De acordo com a foto 76, podemos observar que a única relação existente entre as palavras que nomeiam os desenhos é o fato de obedecerem à ordem alfabética.



Foto 76 – Atividade realizada por DV (31-03-2009).

⁴⁷ No decorrer da pesquisa observamos que escrita de palavras a partir de gravuras, listas de palavras e ditados em alguns momentos aconteciam como proposta de atividade diagnóstica em que as crianças escreviam para serem avaliadas quanto às hipóteses de escrita.

A sequência de atividades apresentadas nessa folha mimeografada começou a ser realizada na aula anterior (30-3-2009). Assim, as transcrições apresentadas aqui se referem ao momento em que a Professora Referência 1 fazia a correção da atividade no quadro. Nesse momento, ela sugeriu às crianças que não apagassem suas escritas, mas que copiassem as palavras corretamente abaixo do que escreveram.

O diálogo da Professora Referência 1 com as crianças, ao escrever as palavras no quadro, demonstra que ela pretendia com a correção ensinar a noção de sílaba e levar as crianças a identificar a quantidade de letras que constituem as palavras, a letra inicial, as consoantes e as vogais, pois, conforme a transcrição abaixo, a professora questionou:

PR. 1: depois do e-le-fan-te... nós temos... qual é o desenho aí?...

Criança: faca

PR. 1: uma... faca... como é que escreve faca mesmo?

Crianças: efe e a:::...

PR. 1: efe e a... forma o que?

Crianças: fa

PR. 1: fa:::... oh... fa::ca.... ca

Criança: é o cê e o a

PR. 1: então eu vou escrever aqui o cê e o a... vamos ler aqui

Todos: fa::ca::: (...)

[...]

Nesse primeiro recorte, a professora dialoga com as crianças sobre as unidades que compõem as sílabas e como estas formam palavras. Em seguida, ao escrever a palavra gato, fez questionamentos em relação à classificação das letras em vogais e consoantes:

[...]

PR. 1: quais são as letrinhas que apareceu aqui no gato que são as vogais? (...)

Crianças: a:::... o::

PR. 1: quais são as vogais?

Todos: o a:: e o o::

PR. 1: quem são as consoantes?

Crianças: o gê:: e o tê

PR. 1: então o gê e o tê...são consoan::tes
[...]

Smolka (2008, p.35), ao realizar sua pesquisa, no final década de 1980, com o objetivo investigar as instâncias de leitura e escritura no processo inicial da alfabetização, deparou-se com situações semelhantes às descritas nesse evento e constatou que a professora participante de sua pesquisa também falava sobre as partes da estrutura das palavras. Para essa autora, quando a linguagem escrita é tratada dessa forma, a professora “[...] revela uma concepção de linguagem [escrita] e uma concepção de aprendizagem que vão influir diretamente seu modo de ensinar [...]”. Assim, a escrita é apresentada como mera transcrição da fala ou como um sistema de representação de sons (vogais e consoantes).

No registro 16, do diário de campo, datado de 5-5-2009, encontramos o mesmo encaminhamento dado na atividade analisada anteriormente. Conforme mostra foto 77 a seguir, as crianças deveriam escrever o alfabeto de acordo com a primeira letra da palavra correspondente a cada desenho. Sendo assim, mais uma vez a única relação que as gravuras possuem entre si é o fato de estarem elas dispostas segundo a ordem alfabética.



Foto 77 – Atividade realizada pela aluna HY (5-5-2009).

A atividade foi enviada para ser feita em casa, e as crianças deveriam completar o quadro com a letra inicial da palavra que nomeava cada desenho. No momento da correção em classe, a professora retomou o que deveria ser realizado na tarefa de casa. Desse modo, a Professora Referência 1 começou a orientar o diálogo:

[...]

PR.1: o primeiro desenho que nós temos aí qual é?

Crianças: avião

PR.1: a::vi::ão... vamos... falar assim... oh... de::vagar pra gente ver... percebe qual é o sonzi::nho... qual é a letra... que nós estamos falando... vamos fala?... a::

Crianças: vê:::
[
[

PR.1: a... vê?... é assim que a gente fala?... oh... a::

Crianças: vê:::
[

PR.1: vi... oh... vi::

Crianças: é o vê
[

PR.1: é o vê sozinho?

Uma Criança: o vê e o i::

[

PR.1: a-vi...vi... é o vê e o i... né?

PR.1 e Crianças: a::vi.... ão (EVENTO 21 – 5-5-2009)

Todas as palavras foram escritas da mesma maneira, ou seja, a professora leva as crianças a pronunciar cada fonema que compõe a palavra e a identificar a letra correspondente ao fonema. Essa atividade reforça a ideia de que a concepção de linguagem que orienta as práticas de escrita de palavras está assentada na perspectiva bloomfieldiana ⁴⁸, na qual a linguagem é concebida “[...] como um sistema que pode ser ‘quebrado’ em constituintes menores, sem levar em conta a maneira como esses constituintes interligados são usados em comunicações orais [...]” (BRAGGIO, 1992, p. 10).

⁴⁸ Bloomfield, linguista estruturalista americano, que, segundo Braggio (2005, p. 8), tem sido amplamente adotado e divulgado, pois, com base na psicologia behaviorista comportamentalista, ele propôs o método fônico de alfabetização.

Conforme relatado pela Professora Referência 1, na entrevista, uma criança está alfabetizada quando identifica letras, atribuindo-lhes os sons correspondentes, e consegue juntar essas letras para formar palavras. Nesse sentido, as atividades de escrita de palavras são importantes, porque, nesse momento, as crianças são incentivadas a refletir sobre as unidades constituintes da palavra.

Considerando que a nossa permanência na sala de aula da Escola A aconteceu no primeiro e no segundo bimestres do ano letivo de 2009, verificamos que as atividades de escrita de palavras propostas pela Professora Referência 1 atendem aos objetivos mínimos previstos no plano anual ⁴⁹ para esses bimestres, pois nele estão contemplados estes objetivos:

- identificar e nomear as letras do alfabeto (vogais e consoantes);
- estabelecer relação entre os sons da fala e as letras;
- utilizar a ordem alfabética;
- compreender que as letras do alfabeto são utilizadas para escrever qualquer palavra;
- distinguir letra, sílaba e palavra;
- perceber que a sílaba é a menor unidade sonora da língua;
- escrever palavras e/ou frases de acordo com o seu conhecimento de escrita (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARACRUZ, 2006b, p. 4).

Reconhecemos que os conhecimentos sobre os sistemas de escrita relativos às letras de nosso alfabeto e a compreensão das relações entre fonemas e grafemas são importantes para que as crianças se apropriem da escrita e da leitura. Entretanto, é importante refletir sobre a ênfase nesses conhecimentos em detrimento do trabalho de produção de textos e de leitura nas classes observadas.

Na sala de aula da Escola C, também encontramos registros de atividades nas quais a Professora Referência 2 orientava as crianças a escrever palavras para nomear gravuras. No registro 87, do diário de campo, datado de 12-11-2009, relatamos um evento em que ela orientava as crianças a realizar a atividade documentada na foto 78 a seguir.

⁴⁹ Esse documento foi enviado pela Secretária Municipal de Educação de Aracruz às escolas no ano de 2006. Entretanto, ele foi elaborado e sistematizado por um grupo de 37 profissionais da rede. Sendo assim, o modo de fazer e de pensar alfabetização, observado na sala de aula da Escola A, não é um produto isolado da consciência da Professora Referência 1, ou seja, está, em maior ou menor grau, inserido em um contexto sócio-histórico.

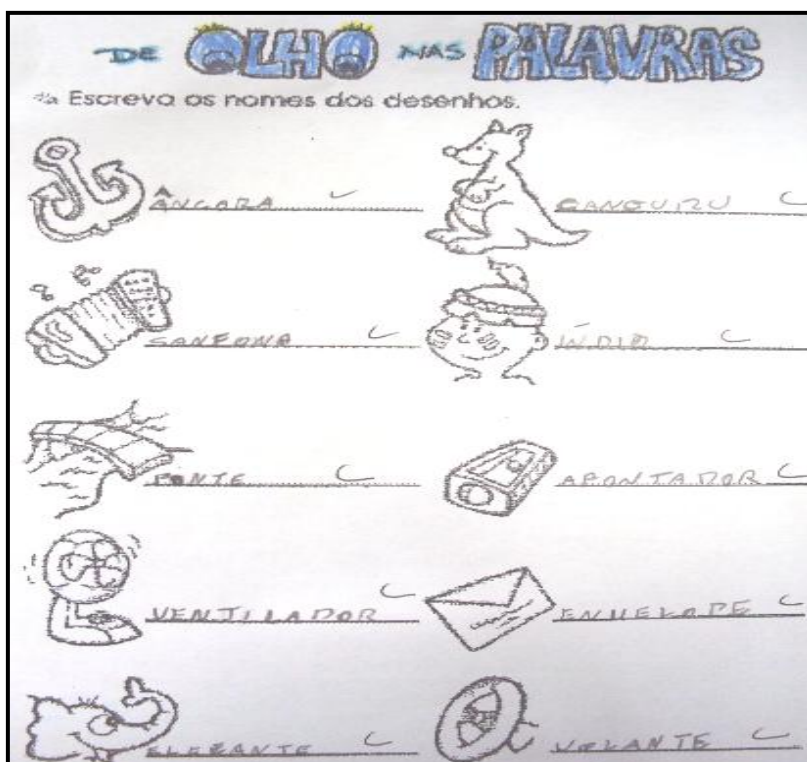


Foto 78 – Atividade realizada pela aluna LA (12-11-2009).

Conforme apresentamos na foto 78 acima, as gravuras estão relacionadas pelo fato de serem escritas com a letra N depois de vogal. Dessa forma, a Professora Referência 2 pretendia ensinar convenções que regulam as relações fonemas e grafemas, envolvendo, neste caso, a letra N. Antes de entregar a atividade, a Professora Referência 2 explicou:

[...]

PR. 2: (...) a gente só vai fazer esse sonzinho aqui oh... sem:::: quando ele não tiver a vogalzinha ... aqui oh... não tem... aqui... oh Gab... en:::: não tem a vogalzinha aqui oh... pra acompanhar o ene (faz isso mostrando palavras do texto "Sem Barra" que está no cartaz) can::ta se tivesse a vogalzinha aqui GAB aí não iria ser can:: eu falava... can:: na se tivesse um a... entendeu?... como não tem a vogal... eu (...)

[

ISA: igual caneta

PR. 2: é mesma coisa que caneta... aqui oh... boa lembrança ISA... oh... GAB... a palavrinha aqui oh... ca-ne-ta (...) eu não posso ler assim oh... can::e-ta... não... por quê? porque o ene tem o companheiro dele... a vogalzinha... então eu vou ler ca-ne... eu vou ler o ne... a mesma coisa é aqui oh... GAB... u... se tivesse o u aqui sozinho... se o ene não tivesse o a aqui ele iria ler como?

Crianças: um

PR. 2: mas como o a. então eu vou ler... u:::ma... entendeu GAB?.

[...]

Nesse primeiro recorte, percebemos que a Professora Referência 2 explicava a nasalização da vogal precedente às letras M e N. Para isso, ela utilizou como exemplo algumas palavras do poema “Sem Barra”, de José Paes, escrito em um cartaz e, também, o exemplo dado pela aluna ISA. Na sequência, a professora explicou que havia trazido uma atividade para trabalhar o “sonzinho an”, mas, ao fazer isso, percebeu que as palavras seriam todas escritas apenas com a letra N para representar esse som:

[...]

PR. 2: e aí eu trouxe (...) eu trouxe... eu trouxe a atividade-zinha que tem os desenhos que tem esse sonzinho... an.... só que eu acho que são todas com ene tá? Quais... eu já falei pra vocês... quais são as situações que a gente usa o eme?

THA: pê e o bê

[

PR. 2: antes do pê... e o bê e outra situação? no fi-nal:::... com... sem... tem... bem...

Antes de as crianças começarem a realizar a atividade, a professora percebeu a necessidade de nomear as figuras, de modo que ficasse claro para elas o nome de cada uma. Logo na primeira figura, a professora procurou saber se as crianças sabiam o que era âncora:

[...]

PR. 2: desenho ÂN-co-ra...vocês sabem o que é uma âncora?

JO. G.: é um negócio que põe no na-vio::

[

THA: âncora é um negócio que nós bota no navio pro navio ficar é...

[

MAR. D: parado

[

THA: parado

PR. 2: é um componente que faz parte do navio... da lancha... do barco...

[

PE. H: tia::: eu já vi uma âncora

THA: meu pai... meu pai... meu pai... tia:: meu pai... trabalha lá na fabrica de celulose né?... lá na megatur ele pega os (povo) e leva pra lá pra ajudá a descarregá as carga... aí eu já fui lá dentro com papai né? de... (focus) o cara leva gente e volta (...)

[

PR. 2: ta... então serve (...)

[

THAI: aí eu vi lá dentro da água (...)

[

PR. 2: serve pra SE-gu-rar:::: as embarcações no fundo do mar (EVENTO 123 - 12/11/2009).

O diálogo iniciado pela Professora Referência 2 sobre o sentido da palavra “âncora” suscitou nas crianças participantes do diálogo uma atitude ativa e responsiva, pois, ao relacionarem a palavra âncora a suas vivências, a palavra deixou de ser apenas uma unidade da língua para se tornar um enunciado pleno, carregado de sentidos. Assim, JO.G disse que âncora é um negócio que põe no navio; MAR. D completou dizendo que serve para deixar o navio parado, e THAI relatou sua vivência (imaginária ou real) de ter visitado o Porto da Barra do Riacho – Aracruz e ter visto uma âncora no fundo mar.

Para finalizar, a professora continuou nomeando as gravuras e falando os sons das letras exatamente como se estivesse escrevendo. Sua intenção era fazer com que as crianças percebessem cada som das letras que compõem as palavras que deveriam ser escritas. Desse modo, como já mencionamos, essa atividade privilegiava a dimensão das relações entre sons e letras, e, por meio dela, a Professora Referência 2 tentou mostrar como os sons [n] e [m] produzem a nasalização da vogal precedente, mostrando também quando usamos a letra m ou a letra n. Porém, a possibilidade de uso da letra m foi brevemente mencionada.

Na sala de aula da Escola C, também era muito comum as crianças escreverem palavras para realizarem atividades relacionadas a textos estudados. Assim sendo, apresentaremos, agora, um recorte de uma sequência de atividades na qual a Professora Referência 2 tomou o poema “Sem barra”, de José Paulo Paes, para trabalhar a leitura, a escrita de palavras e alguns conhecimentos relacionados ao sistema de escrita. Essa sequência foi trabalhada durante três aulas, tendo sido as atividades assim distribuídas:

1ª aula: - Leitura das fábulas de Esopo e La Fontaine do livro de poesias *Olha o bicho*, de José Paulo Paes.

- Leitura de cartaz com a poesia “Sem Barra”, de José Paulo Paes.
- Escrita de uma estrofe com base em palavras que rimavam na poesia.

2ª aula: - Interpretação do texto e cruzadinha relacionada à poesia.

3ª aula: - Escrita de texto de memória em dupla.

- Atividade mimeografada relacionada a palavras encontradas na poesia “Sem Barra”.

Considerando que nossa pesquisa foi realizada, na sala de aula da Escola C, durante o segundo semestre do ano letivo de 2009, constatamos que essa sequência estava em consonância com os conteúdos previstos no plano anual para serem trabalhados nesse período, nos eixos da leitura e linguagem escrita. São eles:

- participação nas situações em que os adultos lêem textos de diferentes gêneros como poemas, informativos, curiosidades, listas, letras musicais, lendas, etc., explorando de forma contextualizada o sistema alfabético e as características de cada gênero textual;
- uso de elementos constituintes dos textos poéticos: rimas, versos, estrofes, etc;
- reconhecimento de letras e palavras e/ou frases;
- prática de escrita espontânea, utilizando conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita da língua materna (listas, cruzadas, textos de memória, etc.);
- identificação e reconhecimento dos processos de formação de palavras e/ou frases e seus significados [...] (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARACRUZ, 2006b, p. 11).

Nesse sentido, toda a sequência de atividades, inclusive a atividade que vamos analisar, atende, em grande parte, ao escrito no primeiro item das orientações, ou seja, trabalhar o sistema alfabético de “forma contextualizada”.

A foto 79 retrata um conjunto atividades em que as crianças deveriam encontrar palavras no caça-palavras e copiar, organizar sílabas e formar palavras e, por último, formar frases com palavras-chave retiradas do texto intitulado *Sem barra*, que havia sido lido por elas e pela professora. Se considerarmos o que orienta o plano anual, esse conjunto de atividades trabalha o sistema alfabético de forma contextualizada.

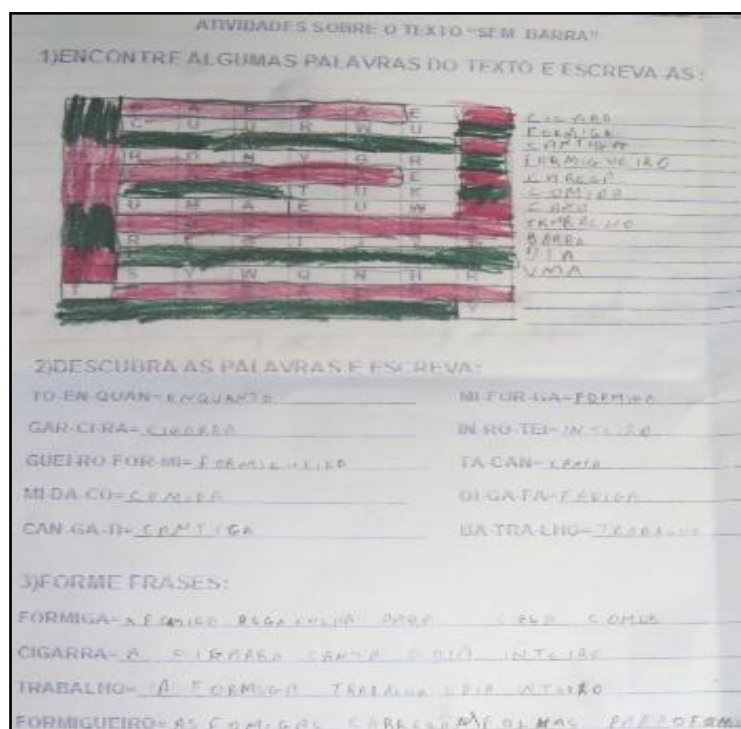


Foto 79 – Atividade realizada por MAY (17-11-2009).

No decorrer dessa aula, as crianças estavam sentadas em duplas e um trio, e, antes de entregar a atividade, a Professora Referência 2 explicou:

PR. 2: agora pessoal... vocês vão receber... uma folhinha::::: que é (...) essa atividade... são atividades com palavrinhas que (...)

[

THA: que tem no texto sem barra

[

PR.2: são atividades... é uma atividade de CAça palavras... uma de formar palavrinhas... oh no primeiro é um caça palavras... vocês vão achar as palavrinhas e escrever do lado... o segundo... as palavrinhas... as sílabas das palavrinhas estão embaralhadas... emboladas vocês vão ter que FORMar a palavrinhas que TEM no TEXto com esses pedacinhos... e a terceira... é formar frases... uma com cada palavrinha... NÃO é uma pra dupla nem uma pro trio... ca-da um vai receber... procurem fazer... se precisar de ajuda não copie do colega... pergunte a ele... pergunta assim... coleguinha... se não LA... assim que se escreve?... com que letrinha?... e coleguinha que do lado ali... POde ajudar ... tá bom GA?... não é pra copiar... SE copiar... não consegue aprender... eu vou mandar ler::: não vai conseguir::::: já ten-tan-do escrever (aprende) tá? (EVENTO 130 – 17-11-2009)

Com base nesse recorte observamos que a Professora Referência 2 deu explicações de como deveria ser realizado cada um dos itens que compunham aquela atividade, além de incentivar as crianças a interagirem entre si, mostrando para elas que era melhor perguntar ou pedir ajuda ao colega do que simplesmente copiar. Diante dessas orientações, observamos que as crianças interagiam entre si

conforme a recomendação dada pela professora e que ela, por sua vez, passava pelas mesas conferindo e ajudando quando as crianças perguntavam ou quando percebia ser necessária a sua intervenção.

Por meio da transcrição acima, percebemos também que estavam sendo privilegiadas a escrita de palavras, a organização de sílabas em palavras e, por último, a escrita de frases a partir de palavras-chave retiradas do texto. Desse modo, o texto “Sem barra”, de José Paulo Paes foi completamente decomposto em palavras e essas por sua vez decompostas em sílabas. Portanto, o texto não foi utilizado como unidade de ensino da língua, mas, sim, como pretexto para trabalhar as partes que constituem uma palavra (letras e sílabas).

Durante a entrevista, a Professora Referência 2 disse que o modo como foi alfabetizada influenciou em parte o modo como ela alfabetiza atualmente, pois, quando ela foi alfabetizada, sua professora trabalhava os sons das letras, e ela considera esse conhecimento importante para que as crianças consigam identificar uma palavra, achar uma frase e ler um texto. Entretanto, a professora declarou não fazer nenhuma questão de utilizar a cartilha.

Apesar de a professora não usar a cartilha, podemos observar, a partir do modo como o texto “Sem barra” foi utilizado, que ela se apropriou da concepção de texto presente nas cartilhas. Conforme Cagliari (1998), ela (a cartilha) decompõe o texto em palavras e sílabas como se linguagem fosse um material que pode ser dissecado. Para esse autor, atividades desse tipo

[...] automatizam demais a linguagem como o uso dos ‘tijolinhos’ das famílias de sílabas para construir o ‘muro’ chamado texto, acabam destruindo o texto na sua essência, porque não se trata simplesmente de uma fileira de palavras [...] (CAGLIARI, 1998, p.202).

Durante a pesquisa, encontramos, também, eventos mediados pela escrita de listas de palavras. Esse é um tipo de atividade escrita ancorada nas ideias presentes na concepção construtivista de alfabetização, que, segundo Gontijo (2008b, p.11), passou a fazer parte do “[...] discurso educacional brasileiro nas décadas de 1980 e 1990 [...]”. Segundo a autora, na ‘nova’ concepção de alfabetização, os textos

presentes nas cartilhas são substituídos por parlendas, trava-línguas e lista de palavras, “[...] acreditando-se que, desse modo, é possível tornar a aprendizagem significativa para as crianças [...]” (p. 11).

Considerando que, nos anos 2000, o PROFA foi um programa de formação para professores alfabetizadores amplamente divulgado pelo MEC e utilizado no município de Aracruz, tendo servido para consolidar ainda mais o discurso e as práticas construtivistas de alfabetização, percebemos, assim como Gontijo (2008, p. 12), que as professoras das salas de aula pesquisadas tentavam se adequar a essas propostas e, sem compreenderem o significado do trabalho com textos, incentivavam as crianças “[...] a escrever listas de nomes de animais, de comidas típicas de festa juninas, de objetos que existem na sala de aula etc. [...]”.

No plano anual, encontramos, na dimensão da oralidade, da leitura e da escrita, argumentos que sustentam o uso de textos considerados adequados para ensinar a ler e escrever:

A oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada e complementar. A ampliação do universo discursivo das crianças se dá por meio do diálogo e intercâmbios de idéias, do conhecimento da variedade de textos e de manifestações culturais que expressam modos e formas de ver o mundo, de viver e pensar. Listas, canções, poemas, histórias, trava-línguas, parlendas constituem-se num rico material para aprender a língua oral e escrita. Entretanto, possibilitar o acesso aos diversos usos da leitura e da escrita não é suficiente para que elas se alfabetizem. É necessário, além disso, um trabalho sistemático, centrado tanto nos aspectos funcionais e textuais, quanto ao aprendizado dos aspectos gráficos da linguagem escrita e daqueles referentes ao sistema alfabético (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARACRUZ, 2006b, p. 5).

Concordamos que as crianças precisam ampliar o seu universo discursivo, não só por meio do contato com materiais escritos, mas também pela realização de um trabalho sistemático que considere os aspectos textuais e a compreensão das convenções que regulam nosso sistema de escrita. Entretanto, consideramos bastante contraditório o argumento sobre o uso de textos adequados para alfabetizar. Para nós, a escrita de lista de palavras não contribui para que a criança produza discurso, pois, conforme Bakhtin (2003, p. 275), a real unidade da comunicação discursiva é o enunciado, porque “[...] o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos

As crianças foram orientadas a falar palavras que lembrassem a mãe, e, à medida que elas falavam, a Professora Referência 1 registrava no quadro as palavras que eram ditadas, conforme mostra a foto 81 apresentada a seguir.

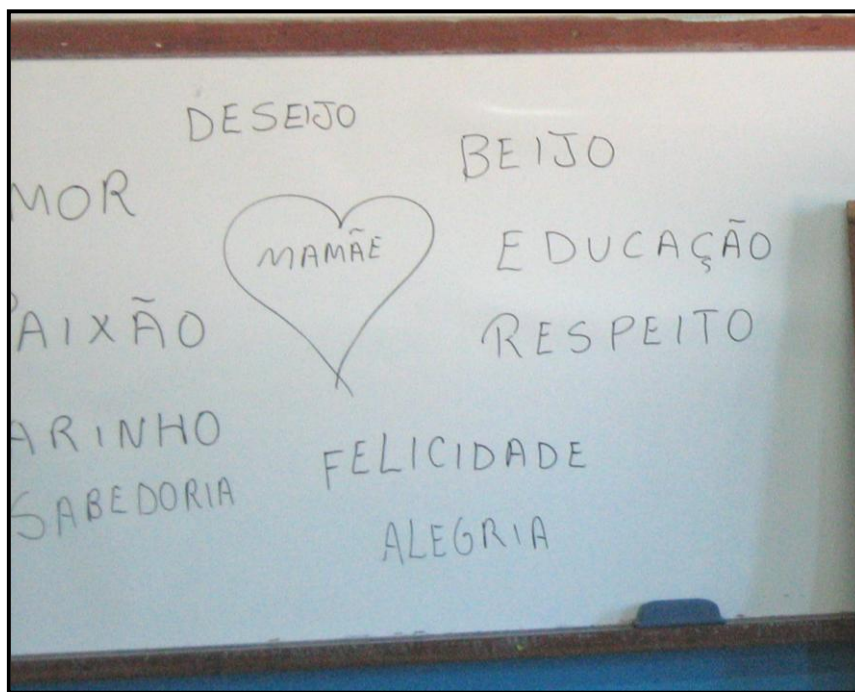


Foto 81- Palavras ditadas pelas crianças (06-05-2009).

Por meio das imagens e do breve relato que estamos apresentando, é possível verificar que, apesar da ênfase dada às unidades mínimas da língua, a Professora Referência 1 não se preocupou, naquele momento, com o ensino das convenções que regulam as relações entre fonemas e grafemas, pois, ao observarmos a foto 80, relativa à cópia, pela aluna KA, do que estava escrito no quadro, constatamos que essa criança escreveu DESEIJO, querendo, na verdade, escrever a palavra DESEJO. Se essa escrita tivesse sido produzida com base nos conhecimentos dessa criança, poderíamos deduzir que ela fez uma associação entre a pronúncia da palavra DESEJO e a escrita das palavras BEIJO e RESPEITO. Entretanto, a aluna apenas copiou o que havia sido registrado no quadro branco pela Professora Referência 1, conforme apresentamos na foto 81. Dessa forma, podemos inferir que nem mesmo a professora refletiu sobre essas convenções quando se propôs ser escriba da lista que foi produzida oralmente pelas crianças.

Após a cópia dessas palavras, as crianças deveriam copiá-las novamente, colocando-as em ordem alfabética, conforme pode ser observado na foto 80.

Podemos concluir que objetivo principal da atividade era o conhecimento sobre a categorização gráfica das letras e a sequência alfabética das palavras, e não os sentidos que as crianças poderiam produzir a partir delas.

Considerando o discurso construtivista que permeia as práticas da professora, é possível perceber que, ao lançar mão da escrita de uma lista de palavras que lembram a mamãe, a Professora Referência 1 tinha a intenção de tornar significativo o ensino da ordem alfabética. Entretanto, Cagliari (1998, p.98) nos chama a atenção quanto ao uso de palavras isoladas para alfabetizar, porque, para ele, assim como para Bakhtin, na vida real, as pessoas não pronunciam palavras isoladas:

[...] quando alguém se põe a falar, sua intenção é dar uma informação completa, e isso acontece através do texto [...]. [...]. Normalmente, o que acontece é um uso da linguagem que obriga o locutor e o ouvinte a produzirem um texto e não palavras isoladas [...].

No registro 20, efetuado no diário de campo, datado de 12-5-2009, encontramos outro evento no qual a Professora Articuladora 1 utilizou a lista de palavras para trabalhar o nome das letras do alfabeto e a sua sequência. Para isso, a professora apresentou a história do “Menino Foguetinho”, que era de sua própria autoria. Nessa história, ela contou que havia um menino chamado Foguetinho, que estava no primeiro ano, mas não aprendia a ler, até que um dia ele ganhou uma bomba mágica e, desse momento em diante, passou a saber todas as letras do alfabeto. A partir daí, a professora continuou a história, solicitando das crianças uma palavra para cada letra do alfabeto que Foguetinho havia aprendido. Faremos, a seguir, a transcrição desse evento, para melhor ilustrá-lo.

PA. 1⁵⁰: a boca dele tá até aqui de tanto sorrir... ele era PRlmeiro a:: no... primeiro ano... tava aqui no primeiro ano bola murcha... né?... choran::do desespera::do que ele não tinha aprendido o alfabe::to... que a tia T. tinha ensinado e ele não tinha aprendido... aí quem foi que apareceu com a bomba?... qual foi a bola que emprestou a bomba ao homem?

KAY: foi a bola murcha

⁵⁰ Todos os enunciados proferidos pela Professora Articuladora 1 serão identificados com as iniciais PA. 1.

PA. 1: i::sso... a bola murcha ficou com pena das lágrimas do foguetinho... então o foguetinho... oh... olha o sorriso dele... olha o olho dele como que ficou gostoso... de tan::ta alegria... então... filhotinho foguete (...) filhotinho foguete ele ficou sorrindo porque ele apren::deu... ele foi pro primeiro a:::no da bola cheia... ele saiu daqui foi pra lá com aquele sorriso (...) aí... agora... olha a mágica... ele foi contar pra mamãe:: foguete... DA... qual foi a primeira letra que foguete aprendeu agora?

Crianças: a:::

PA. 1: i::sso... ele contou pra mamãe foguete que ele aprendeu a letra a... bom... se(...) se... se filhotinho criancinha... bebezinho... ficou alegre porque aprendeu a letra a... mais ele falou com a mamãe foguete... também qual letra e qual foi o nomezinho que ele aprendeu com a letra a?

Crianças: bê

PA. 1: não... uma pala::vra que inicia com a letra A...

Crianças: a::belha... amor... alegria...

PA. 1: alguém tem mais alguma com a aí?

CA. C.: abraço

PA. 1: abraço... mui::to bem... abraço... então... olha só... filhotinho foguete... agora escuta outra... filhotinho foguete... falou pra mamãe que ele aprendeu a letra a de... amor.. depois a de...

Crianças: a::belha... abraço... alegria

PA. 1: mai::s mamãe foguete... quis sabe... depois do a vem o quê?

Crianças: bê

PA. 1: bê::...então... o bê do BEi-jo... muito bem... alguém tem mais alguma palavrinha que começa com bê?

CA. C: vestido

PA. 1: vestido com bê?... então fica bestido (...) quem mais... outra com bê?

GA: BOLA

PA. 1: bo::la...tá de bola cheia (...) alguém tem mais uma com bê? (...) foguetinho falou a letra... a:::... do amor.... bê... do beijo... e depois?

Crianças: o cê::... da casa

E assim, a história prosseguiu até chegar ao zê, e, para concluir, a Professora Articuladora 1 contou:

PA. 1: (...) então... mamãe foguete quando viu a barriga do foguetinho... chei::a de letrinha... cabecinha dele também tá cheia de letrinha... tá vendo?... ela ficou muito feliz... u:: foguete... foi voan::do pro segundo ano... ele foi voando com tanta felicidade que distribuiu letra pelo espaço... tudo quanto foi lado a letra do alfabeto (EVENTO 30 – 12-5-2009).

As palavras que eram ditadas pelas crianças para completar a história, a Professora articuladora 1 as escrevia no quadro, conforme apresentamos na foto 82 a seguir,

porque, ao final, as crianças teriam que copiar em ordem alfabética as palavras: amor, alegria, abraço, beijo, bola, casa, carro, cabeção, dado, desejo, educação, felicidade, gato, homem, índio, janela, jardim, Kayky, lua, mãe, navio, ovo, panela, queijo, Raquel, sapato, tapete, uva, vestido, Wanderlei, xampoo e Zeca. Dessa forma, as crianças tiveram que copiar uma lista de palavras que não tinha nenhuma relação entre si.

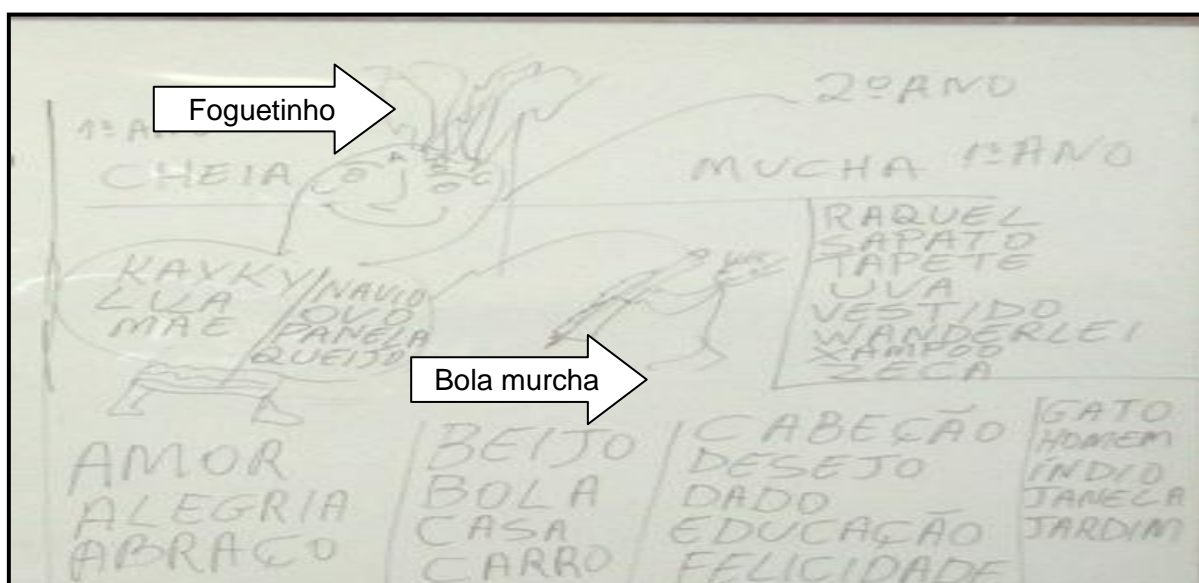


Foto 82 – “Palavras que completavam a história do “Menino Foguetinho” (12-5-2009).

Por meio desse recorte, é possível perceber que a intenção da Professora Articuladora 1 não era apenas ensinar os nomes das letras, seu princípio acrofônico e a escrita de palavras em ordem alfabética, mas mostrar para as crianças que quem aprende o alfabeto fica “bola cheia” e vai voando para o segundo ano e quem não aprende fica “bola murcha e não sai do primeiro ano”⁵¹. Desse modo, ela ensina que a aprendizagem das letras do alfabeto é condição fundamental de sucesso escolar.

No transcorrer desse evento, percebemos que o entusiasmo da professora envolvia as crianças de tal forma na história, a ponto de fazê-las acreditar que, de fato, só fica bola cheia quem aprende o alfabeto. Tanto, que a maioria das crianças faziam questão de responder às perguntas feitas pela Professora Articuladora 1 para, assim, distanciar-se ao máximo da condição de ser bola murcha.

⁵¹ (mesmo sabendo que, no sistema de ciclo, não há reprovação de uma série para outra).

Ao triangularmos os dados coletados na entrevista com a análise desse evento, é possível perceber que a Professora Articuladora 1 reproduz o modo como ela foi alfabetizada. A professora menciona, na entrevista, o uso da cartilha, de material concreto, e conta ainda que sua professora sempre contava uma história para introduzir cada família silábica e, em seguida, mostrava várias palavras relacionadas àquela família. Na sequência, perguntamos a essa professora se ela considerava que o modo como ela havia aprendido a ler e escrever influenciava a forma como ela ensinava.

PA. 1: reflete e muito...

Pesquisadora: e por que... que você acha que ficou

PA. 1: eu acho que permaneceu e que é válido... é quando você vai alfabetizar... a criança tem que saber... igual à história do alfabeto... a criança aprende o alfabeto... agora tem saber para que serve (aquilo) tudo... por isso que eu trabalho... o a bê zê do Ziraldo... porque cada letra tem a sua história... cada palavra que aquela letra (...) a bê zê do Ziraldo cada letra tem a sua história (...)

Pesquisadora: como seria... como que é essa história?

PA. 1: essas histórias que conto aí... que eu vou trabalhando o alfabeto com eles é baseado nele... no Ziraldo... oh... eu trabalho no a bê zê... eu trabalho o alfabeto... primeiro eu conto a história... a turminha de TA já sabe distinguir vogal de consoante... já sabe pra que serve as consoantes... as vogais... o passeio das letras maiúscula e minúscula...

Pesquisadora: esse passeio das letras é um outro livro?

PA. 1: é no mesmo livro... porque no livro tem o... a... do André... aí você vai ver que o do André... é diferente do a da abelha...

Pesquisadora: por causa do som?

PA. 1: não... André é nome próprio... e também eu puxo... abelha... se eu vou falar da abelha... aí eu falo do grupo dos insetos... então só no alfabeto... eu trabalho as disciplinas todinha... eu fui alfabetizada assim... (ENTREVISTA, 30-7-2009).

Diante das respostas, é possível verificar que, de fato, essa professora não usa mais a cartilha e nem a história das famílias silábicas, mas, mediante a análise do registro 20, verificamos que ela se baseia no livro de literatura infantil de Ziraldo e apresenta várias palavras para cada letra do alfabeto. Dessa forma, verificamos, mais uma vez, a tentativa de tornar mais significativo o ensino da escrita, dando uma nova roupagem ao antigo método da cartilha.

Na sala de aula da Escola C, também encontramos, no registro 75, datado de 19-10-2009, impressões de um evento mediado pela escrita de lista de palavras. Nesse evento, a Professora Referência 2 orientou as crianças a realizarem um ditado para registrar com palavras fatos ocorridos durante a semana da criança. É importante ressaltar que a professora optou pela produção de uma lista de palavras para registrar as vivências das crianças na escola durante a semana da criança. Sendo assim, alguns questionamentos nos levaram a analisar esse evento: Qual o objetivo da Professora Referência 2, ao propor a realização desse registro? Para que e a quem foi endereçado esse registro? Como as crianças podem se constituir como sujeitos ativos e responsivos, se são levados a escrever listas de palavras? Na foto 83, apresentada abaixo, verificamos quais foram as palavras ditadas nesse evento.

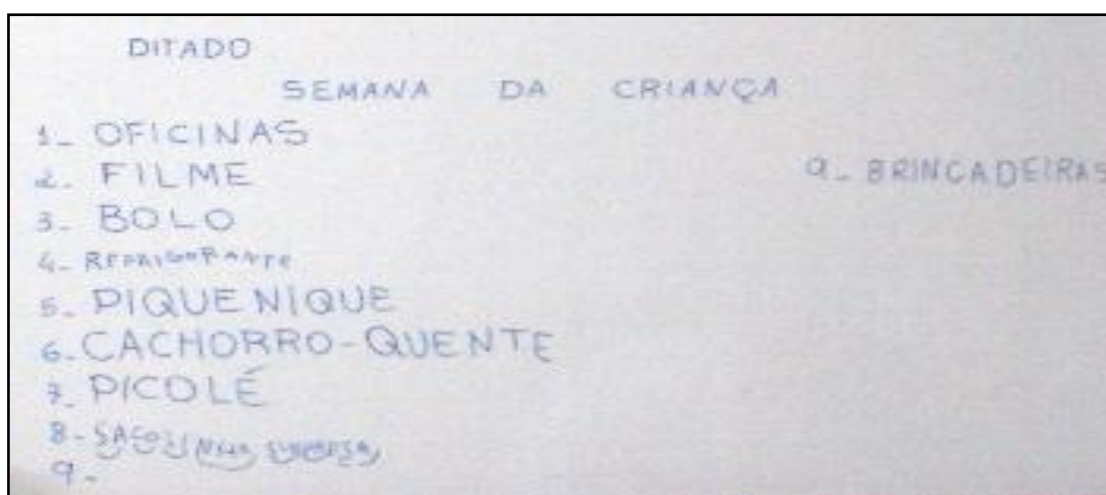


Foto 83 – Palavras escritas no quadro durante ditado de palavras (30-7-2009).

No decorrer desse evento, observamos que a Professora Referência 2 ditava as palavras, esperava as crianças escreverem e, enquanto isso, ia de mesa em mesa, olhando quem já havia terminado e, só depois, ia até o quadro e escrevia, juntamente com as crianças, a palavra ditada. A intenção da professora era ensinar as convenções que regulam as relações entre fonemas e grafemas. Assim, mesmo que o discurso construtivista, que ainda se faz hegemônico em nosso meio educacional, secundarize o papel do professor como um importante mediador entre a criança e o conhecimento, sustentando, para isso, o pressuposto de que a criança, como sujeito cognoscente, ativo e com competências linguísticas pré-dadas constrói as relações entre sons e letras em interação com o objeto de conhecimento – a

escrita, a professora não deixa de ensinar as convenções que regulam essas relações. Percebemos que, durante a realização desse ditado, a Professora Referência 2, em momento algum, se eximiu desse papel; ao contrário, a todo momento, ela procurou ensinar às crianças as relações entre fonemas e grafemas. Quanto a esse aspecto, Gontijo (2008, p. 27) diz, com base na teoria histórico-cultural, que

[...] as relações entre fonemas e grafemas têm que ser ensinadas e, para isso, é necessária uma organização didática do processo de ensino-aprendizagem, pois as crianças não aprendem as convenções que regulam essas relações no sistema de escrita sem auxílio de alguém que compreenda essas relações e convenções [...].

Ainda é importante ressaltar que a lista era composta de palavras ligadas às atividades realizadas durante a semana da criança. Para Bakhtin (2003, p. 294), a unidade palavra pode ser reconhecida pelo falante sobre três aspectos:

[...] como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e por último, como *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada de minha expressão. Nos dois aspectos finais, a palavra é expressiva, mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto de contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual [...] (*grifos do autor*).

Sendo assim, evidenciamos que as palavras escritas pelas crianças nas salas de aula tanto da Escola A como da Escola C, na maioria das vezes, eram, como mostra o autor, palavras de ninguém para ninguém. Eram palavras neutras, as quais eram utilizadas unicamente para estudar as unidades menores da língua. As situações descritas nos eventos sobre a escrita de palavras e listas de palavras são semelhantes às analisadas por Smolka (2008, p.49), em sua pesquisa, na qual ela conclui que

[...] as crianças não escreviam para registrar um ideia, nem para documentar um fato, nem por necessidade ou prazer de comunicar ou interagir com alguém. As crianças copiavam palavras soltas, provavelmente com algum significado para elas, mas sem articulação e sem sentido, tendo por 'motivo' 'aprender a ler a escrever' [...].

4.3.2 Escrita de frases

Durante a pesquisa, evidenciamos, nas salas de aula da Escola A e da Escola C, eventos nos quais as crianças eram orientadas a escrever frases. Sobre esse aspecto, Bakhtin ⁵² (2003, p. 287) esclarece que “[...] a oração enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante [...]”, ou seja, não permite que haja interação verbal.

Propostas de atividades de escrita de palavras e frases podem, segundo Gontijo (2008, p. 54), possibilitar “[...] o estudo de uma ou outra dimensão da escrita [...]”, mas não contribui para que a criança produza enunciados concretos, porque, de acordo com Bakhtin (2003, p. 283), “[...] todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido [...]”. Desse modo, a escrita de frases, assim como a escrita de palavras, contempla a dimensão linguística da linguagem, mas desconsidera, por outro lado, as vozes dos sujeitos.

Mediante os dados apresentados na tabela 90, constatamos que a escrita de frases era um tipo de atividade mais recorrente na sala de aula de Escola C, pois 27,5% dos 22 eventos de escrita (6 eventos) foram mediados pela escrita de frases. Já na sala de aula da Escola A, apenas 15% dos 20 eventos (3 eventos) foram de escrita de frases. Os três eventos referentes à escrita de frases, registrados na sala de aula Escola A, foram observados após a realização de atividades de escrita de palavras. A Professora Referência 1, normalmente, pedia que as crianças escolhessem uma ou mais gravuras para formar frases. No entanto, nem todas as crianças conseguiam chegar a cumprir a tarefa; as que conseguiam eram aquelas que terminavam mais rápido a escrita de palavras e que já estavam em um estágio mais avançado da aprendizagem da escrita.

Sendo assim, nossas análises sobre a escrita de frases, realizadas na sala de aula da Escola A, contemplam um desses três eventos, o qual foi orientado pela Professora do Projeto Escola em Rede e que se encontra no registro 66, do diário de

⁵² Em lugar do termo frase, Bakhtin utiliza o termo oração.

campo, datado de 15-9-2009. Nesse evento, a professora trabalhou uma sequência de atividades que iremos descrever brevemente, para melhor explicar em que condições as crianças realizavam atividades de escrita de frases. A professora iniciou essa sequência de atividades lendo dois fragmentos dos poemas “A foca” e “A flor amarela”. Entretanto, ela disse às crianças que eram historinhas. O primeiro texto, de autoria de Vinícius de Moraes, foi apresentado como sendo de Cecília Meireles, quando, na verdade, “A flor amarela” é que é dessa autora.

Na sequência, as crianças foram orientadas a escolherem, qual dos dois recortes dos poemas elas queriam copiar. Sendo assim, a maioria escolheu o recorte do texto “A foca”. Em seguida, elas deveriam ilustrar o texto, conforme apresentamos na foto 84 a seguir.

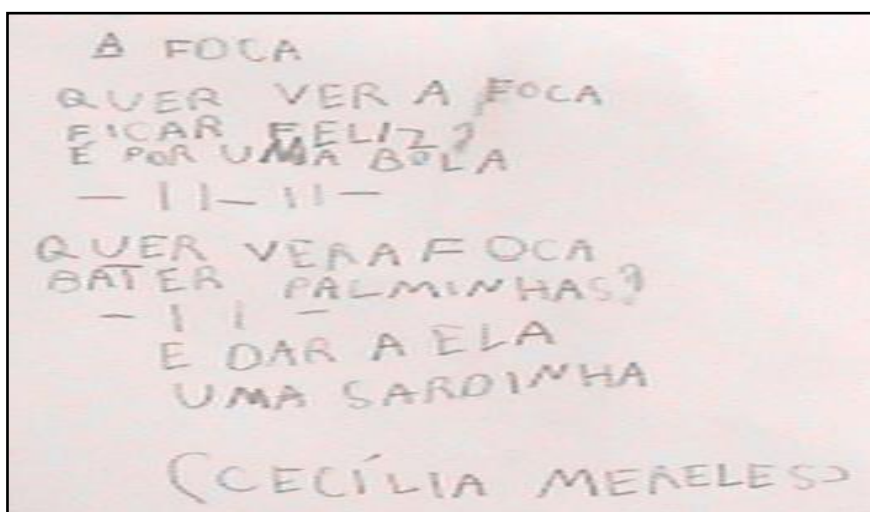


Foto 84- Cópia o do texto realizado por CA. (15-9-2009).

Enquanto a professora passava o texto no quadro para ser copiado, ela exigia silêncio, letra bonita e caprichada. Segundo ela, essa atividade se resumia basicamente em dois objetivos: um era o de treinar a cópia e outro, o de trabalhar a coordenação motora. Isso talvez explique o fato de não ter sido realizada uma leitura coletiva e um diálogo acerca da ideias contidas no texto. Após a conclusão da cópia, a professora avaliou positivamente o resultado dessa atividade, pois, conforme seu relato, as crianças não tinham o hábito de copiar do quadro; por isso, em sua opinião elas estavam se superando.

Após a cópia, as crianças realizaram duas atividades, escrita de frases a partir de três palavras-chave retiradas do texto: foca, nariz e bola; escrita de palavras a partir de sílabas.

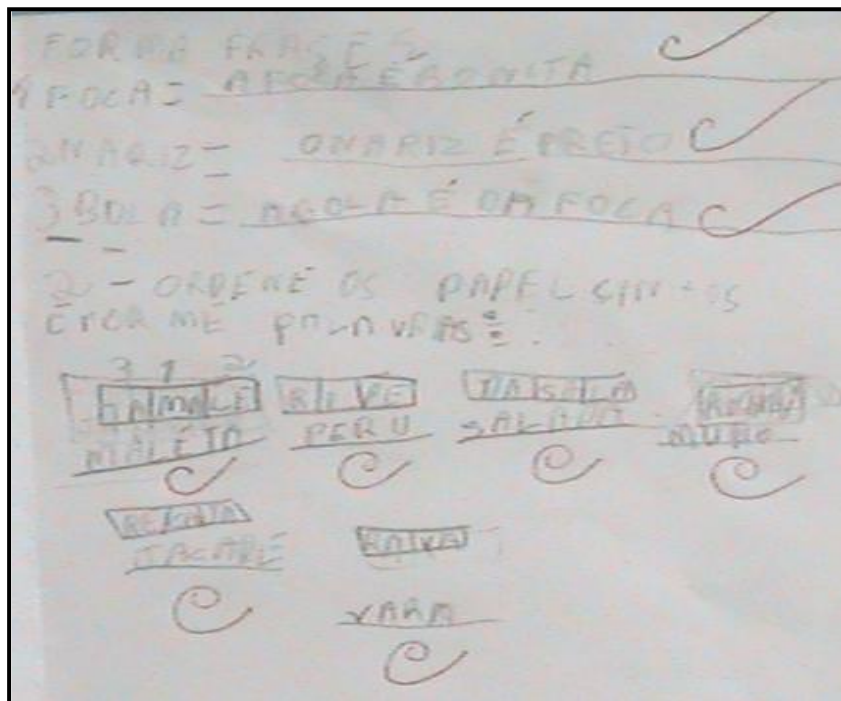


Foto 85 – Atividade realizada pela aluna KA (15-09-2009).

Por meio da transcrição abaixo, apresentamos as orientações dadas pela Professora do Projeto Escola em Rede sobre como deveria ser realizada a escrita das frases:

PP⁵³: olha todo mundo pro quadro... esse daqui... o número um é pra formar fra::ses da foca... a foca é bonita::... a foca é::: cinza... do jeito que vocês quiserem... é um frase da foca do nariz e da bola (...)
(EVENTO 80 – 15-9-2009)

Como podemos observar na transcrição acima, a orientação ficou restrita à explicação de como poderiam ser escritas as frases. Em momento algum, ela perguntou às crianças o que elas teriam a dizer sobre aquelas palavras, ou seja, não houve diálogo que permitisse a construção de sentidos pelas crianças.

O reduzido número de crianças que conseguiram realizar a atividade foi outro fato que nos chamou a atenção, pois isso nos leva a inferir que muitas crianças ainda

⁵³ Todos os enunciados proferidos pela Professora do Projeto Escola em Rede serão identificados com as iniciais PP.

não haviam se apropriado dos conhecimentos necessários para realizar tal atividade, sobretudo, porque a maioria das atividades privilegiava a escrita de palavras. Consideramos ser relevante apresentar algumas frases escritas pelas crianças:

- A foca é bonita.
- O nariz é para cheirar.
- A bola é pra brincar.
- O nariz é preto.
- A bola é da foca.
- A bola é linda.

Ao observarmos as frases escritas pelas crianças e a explicação dada pela professora, podemos perceber que elas não se constituem como enunciados, porque não produzem sentidos e nem são dirigidos a ninguém; são escritas para aprender a ler e a escrever. Assim sendo, essas frases são, conforme Cagliari (1998), produto de uma prática de alfabetização baseada no método das cartilhas. Com base nas ideias desse autor, constatamos que ambas as atividades trabalhadas nessa aula e outras trabalhadas pela professora referência e pelas professoras articuladoras “[...] partem de uma concepção de linguagem segundo a qual uma palavra é feita de sílabas, uma sílaba, de letras, uma frase é um conjunto de palavras e um texto é um conjunto de frases [...]” (CAGLIARI, 1998, p.82).

Como já mencionamos, durante a pesquisa nós observamos mais eventos mediados pela escrita de frases na sala de aula da Escola C do que na sala aula da Escola A. No entanto, essas atividades de escrita de frases também quase sempre estavam relacionadas a atividades avaliativas (diagnóstico) e atividades de leitura no livro didático ou em páginas xerocopiadas/mimeografadas e em cartazes. Trabalharemos, no próximo item, as atividades avaliativas.

4.3.3 Atividades avaliativas (diagnóstico)

Durante a realização da pesquisa, observamos e coletamos dados relativos às atividades avaliativas. Elas consistiam em escrita de palavras, lista de palavras e frases. Por meio dos dados coletados durante as entrevistas com as professoras e pedagogas, constatamos que, mensalmente, eram realizados diagnósticos de escrita. Segundo as pedagogas da Escola A e da Escola C ⁵⁴, essas atividades tiveram origem no PROFA e em instrumentos avaliativos dos Ciclos de Formação, por exemplo, a pasta avaliativa. Sendo assim, o objetivo dessas atividades era avaliar como as crianças estavam avançando nas hipóteses de escrita. De acordo com as respostas das pedagogas às entrevistas, podemos inferir que as crianças que ficam aquém do esperado representam maior o desafio a ser vencido pela escola. Durante a pesquisa, observamos que os resultados obtidos por meio desses “diagnósticos” eram registrados no “diário da turma”, conforme apresentamos na foto 86 a seguir:

8 - DEMONSTRATIVO DO DIAGNÓSTICO DA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA											
EVOLUÇÃO DAS HIPÓTESES DA ESCRITA											
FEV.	MAR.	ABR.	MAI.	JUN.	JUL.	AGO.	SET.	OUT.	NOV.	DEZ.	
	A	A									
PS	PS	SSV									
SSV	SSV	SCV									
SSV	SSV	SCV									
SCV	SCV	SCV									
SSV	SSV	SSV									
SCV	SCV	SCV									
SSV	SSV	SSV									
SCV	SCV	SCV									
A	A	A									
SCV	SCV	SA									
PS	PS	SSV									
SSV	SSV	SCV									
SCV	SCV	SCV									

Foto 86- Agenda da turma utilizado pela Professora Referência 1.

⁵⁴ A pedagoga da escola C preferiu responder por escrito às perguntas do questionário destinado para entrevista. Por isso, quando nos referirmos às suas respostas, nós o faremos por meio de citações.

Conforme o *Plano de Implantação dos Ciclos de Formação do Ensino Fundamental em Aracruz* (2007), o diário da turma é um instrumento de avaliação, devendo:

[...] ser utilizado pelo professor para registrar o processo de construção do conhecimento, de planejar e acompanhar as atividades desenvolvidas e análise dos avanços e dificuldades. As anotações explicitam os aspectos que fundamentam a sua prática. Citaremos alguns pontos relevantes sobre os quais o professor poderá iniciar as observações e, conseqüentemente, anotações:

- **Interação na sala de aula:** observar e criar situações para que se desenvolvam capacidades de trocas, produção em grupo.
- **Grau de autonomia e responsabilidade:** cumprimento das regras estabelecidas; se respondem às solicitações nos prazos estipulados.
- **Atitudes diante do diálogo:** capacidade de expressar seu pensamento, se está havendo respeito à voz e à vez do colega falar, etc.
- **Resolução de conflitos:** como se comportam ante os conflitos; se conseguem superá-los ou precisam da intervenção do professor.

Conteúdos e conceitos aprendidos: como se desenvolve o processo de aprendizagem de educando, seus avanços, suas conquistas, suas dificuldades, dúvidas e superação, bem como, indagações no decorrer da aula e das atividades planejadas, soluções apontadas e as intervenções pedagógicas (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACRUZ, 2007, p.57-58).

Desse modo, mediante as orientações presentes nesse documento, percebemos que o controle da aprendizagem da criança não se dá mais a partir de notas; entretanto, outros mecanismos de controle são utilizados, e o diário da turma é um desses mecanismos. Com esse instrumento, o professor controla o processo de construção do conhecimento pela criança, o comportamento e o seu próprio fazer pedagógico.

Na foto 86, apresentamos uma página do diário da turma em que aparece o título “Demonstrativo do diagnóstico da construção da escrita” e, logo abaixo, aparecem as legendas: PS para “pré-silábico”, SSV para “silábico sem valor sonoro”, SCV para “silábico com valor sonoro”, SA para “silábico alfabético” e A para “alfabético”. Desse modo, em lugar de notas com valores numéricos, aparecem siglas que indicam as hipóteses de escrita construídas pelas crianças mês a mês.

Como mencionado, as professoras e pedagogas dizem que a prática de avaliação adotadas na Escola A e na Escola C se originam do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). De acordo com o texto contido na agenda da turma, as hipóteses de construção da escrita são assim caracterizadas:

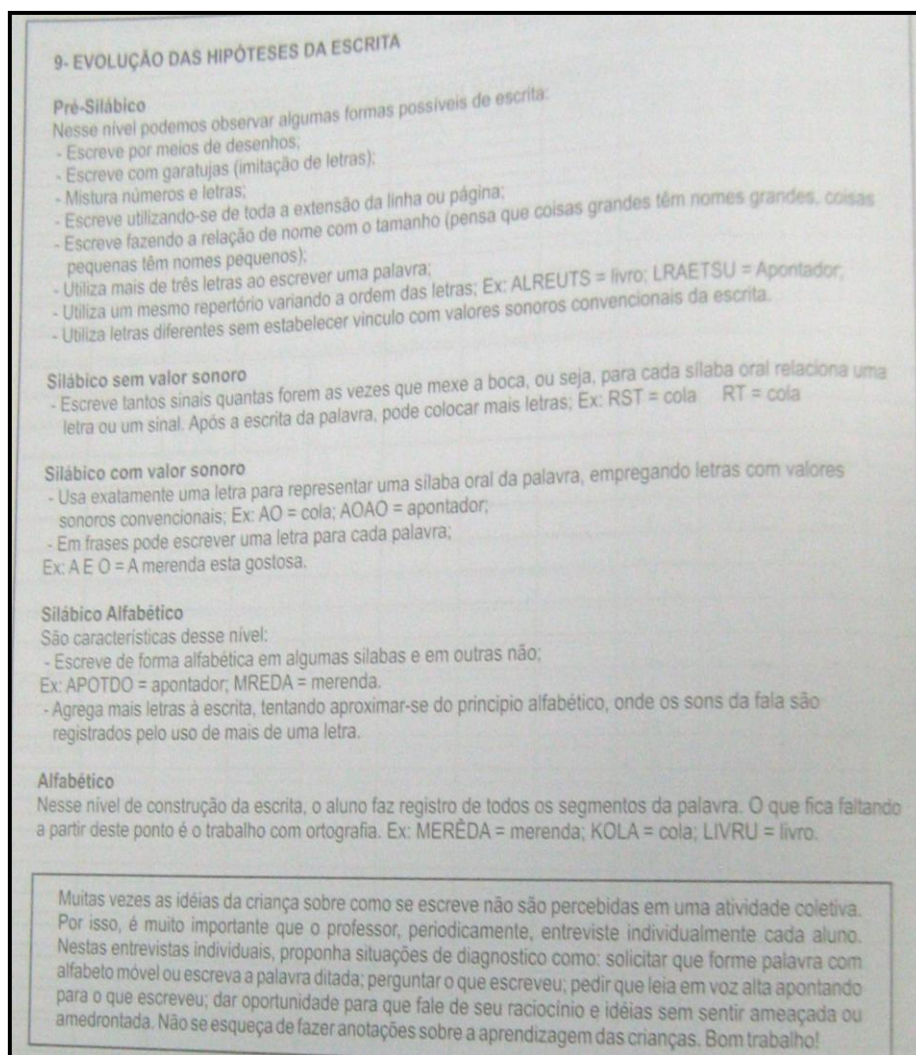


Foto 87- Agenda da turma utilizada pela PR. 1.

Essas orientações baseiam-se nas explicações dadas por Weisz⁵⁵, que, por sua vez, busca fundamentos teóricos nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1995). Quanto a esse aspecto, Becali (2007, p. 175) mostra que o modo como Weisz classifica as hipóteses de escrita difere do modo como Ferreiro e Teberosky (1995) as descrevem, pois essas autoras apontam que, no terceiro nível, no qual se inicia o processo de fonetização da escrita, as crianças constroem três hipóteses: a silábica, a silábico-alfabética e a alfabética. Becali (2007) ainda esclarece:

[...] é preciso deixar claro que o nível silábico, conforme Ferreiro (1995), se caracteriza justamente pelo fato de as crianças atribuírem valores sonoros as letras. Portanto consideramos que há um problema conceitual no termo 'escrita silábica sem valor sonoro' empregado pela supervisora do programa [...] (2007, p.175).

⁵⁵ Em 2001 essa autora era supervisora do PROFA.

Nesse sentido, percebemos, conforme aponta a autora, que a responsável pela elaboração do PROFA fez alterações nas hipóteses preconizadas por Ferreiro e Teberosky, introduzindo a denominada silábica sem valor sonoro, o que, também, nos parece desprovido de sentido se considerarmos que, na hipótese silábica, independente das letras usadas, o que importa é a relação entre uma unidade da escrita e as unidades silábicas.

No registro 13, do diário de campo, datado de 27-4-2009, temos um evento mediado pela realização de atividade avaliativa (diagnóstico). Nesse evento, as crianças foram orientadas, conforme apresentamos na foto 88 a seguir, a listar os nomes das gravuras que compunham a cena.



Foto 88- Atividade realizada por W.A (27-4-2009).

A lista deveria ser escrita obedecendo à sequência numérica. Dessa forma, seriam escritas as seguintes palavras 1- nuvem, 2- mato, 3- ovo, 4- ninho, 5- passarinho, 6- árvore, 7- sol e 8- asa. Na transcrição a seguir, apresentamos as orientações e as recomendações dadas pela Professora Referência 1 quanto à realização dessa atividade.

PR.1: (...) que que tá pedindo aí? vocês vão o::bservar o dese::nho... o dese::nho ... e no desenho tem NU-ME-RO... tem o número (...) lá embaixo... lá embaixo nós temos aí numerado... oh... um ... tem uma linha pra você escrever... do::is... tre::is... então você vai... observar o desenho lá em cima... tá? (...) você vai observar o desenho lá em cima e vai observar onde tá o número um... qual desenho?

Crianças: a nu::vem

PR. 1: a nu::vem... então... você vai escrever aqui no número um o nome da...

[

Crianças: nu::vem

[

PR.1: nuvem... (muito bem)... então vamos lá (...) que que eu quero que vocês façam?... vocês vão fazer do jeii::to que vocês sabem fazer (...) nã::o vai ficar copiando do colega... tá?... porque se você fica copiando do cole::ga ... você não está aprendendo e a tia não vai saber como você sabe... não é isso? (...) e aí do jeito que você sabe... você tem que tá sempre... preocupado em... melhorar cada vez mais... não é isso?... então vamos lá... você vai escrever o nome dos desenhos agora... cada um no seu lugar e cada um fazendo o se::u (EVENTO 18 – 27-4-2009)

Na transcrição acima, constatamos que a Professora Referência 1 incentiva as crianças a elaborarem suas hipóteses de escrita relativas às palavras que nomeavam as gravuras. Entretanto, ela ressalta a necessidade de as crianças realizarem essas escritas de forma individualizada, na crença de que a mediação entre elas fosse gerar apenas a cópia e não conhecimento.

No entanto, as crianças tinham consciência de que as palavras têm formas convencionais e muitas delas sabiam que não era possível escrevê-las sem ajuda de alguém mais experiente. Por isso, durante a execução da atividade, observamos que o pedido feito pela professora de não saírem do lugar não foi atendido, pois as crianças sentiam necessidade de buscar ajuda com os colegas, com a pesquisadora e, principalmente, com a professora.

Na sala de aula da Escola C, presenciamos quatro eventos mediados por diferentes atividades avaliativas:

1ª Atividade – Ditado de uma lista com dez nomes de animais e a escrita de uma frase relacionada a uma palavra do ditado.

2ª Atividade – Escrita de frases a partir de gravuras.

3ª Atividade – Escrita de uma lista com nome de animais a partir de gravuras.

Frase com nome de algum animal da lista.

Perguntas e respostas relacionadas uma música conhecida pelas crianças.

4ª Atividade – Atividade de leitura e interpretação de texto.

Desses quatro eventos descritos acima, iremos apresentar análises relacionadas apenas às duas primeiras atividades, porque, no primeiro evento, encontramos uma situação em que a atividade avaliativa tem como foco a escrita de palavras e, no segundo evento, temos outra atividade relacionada especificamente à escrita de frases. Também nesses dois primeiros eventos, a Professora Referência 2 dá importantes informações sobre outros instrumentos de avaliação utilizados em turmas de ciclo de formação.

Desse modo, encontramos, no registro 72, do diário de campo, datado de 1º-10-2009, impressões de um evento mediado pela escrita de lista de palavras, e, como já foi mencionado, essa atividade tinha como objetivo avaliar a hipótese de escrita em que as crianças se encontravam. Para a realização dessa atividade, a Professora Referência 2 começou pedindo que as crianças guardassem todos os materiais debaixo da mesa e, em seguida, distribuiu pedaços de papel onde elas deveriam escrever as palavras que iriam ser ditadas. Em seguida, a professora começou a explicar detalhadamente no que consistia essa atividade:

PR. 2: ... vocês se lembram daquele caderninho...caderninho... não caderno grande que a tia A tem e de vez em quando a tia A chama pra vocês escreverem nele?

Crianças: lembro

PR. 2: lembram ou não lembram?

Crianças: lembro

PR. 2: ... este pedacinho de papel é para é...pra gente fazer eu vou falar umas palavrinhas tipo um ditadinho de palavrinhas vocês vão escrever e eu vou recolher tá? e colar no meu caderno tá?
[...]

Como pode ser visto, a professora preocupou-se em explicar por que, para que e para quem as crianças iriam realizar aquela atividade escrita. Nesse momento, ela disse que essa atividade será colada em seu caderno de anotações. Dessa forma, evidenciamos que a Professora Referência 2 fazia uso de uma das orientações do PROFA quanto à realização de atividades diagnósticas, pois, ao analisarmos o material utilizado nessa formação, encontramos a seguinte orientação:

[...] Recomenda-se que o professor tenha um caderno com um bom espaço, algumas páginas, reservado para cada um de seus alunos. Nele devem constar suas observações, ao longo de todo o ano escolar, sobre cada um deles. Inclusive suas idéias sobre como funciona o sistema de escrita devem ser anotadas, reproduzindo algumas escritas com suas respectivas leituras, sempre com a data da observação, para poder ter uma visão de processo (BRASIL/PROFA, MIU4T5, 2001a, p.1).

Durante a pesquisa a Professora Referência 2 apresentou esse caderno que continha as produções das crianças com suas anotações, descrevendo as hipóteses em que as crianças se encontravam mês a mês, conforme mostramos nas fotos a seguir:

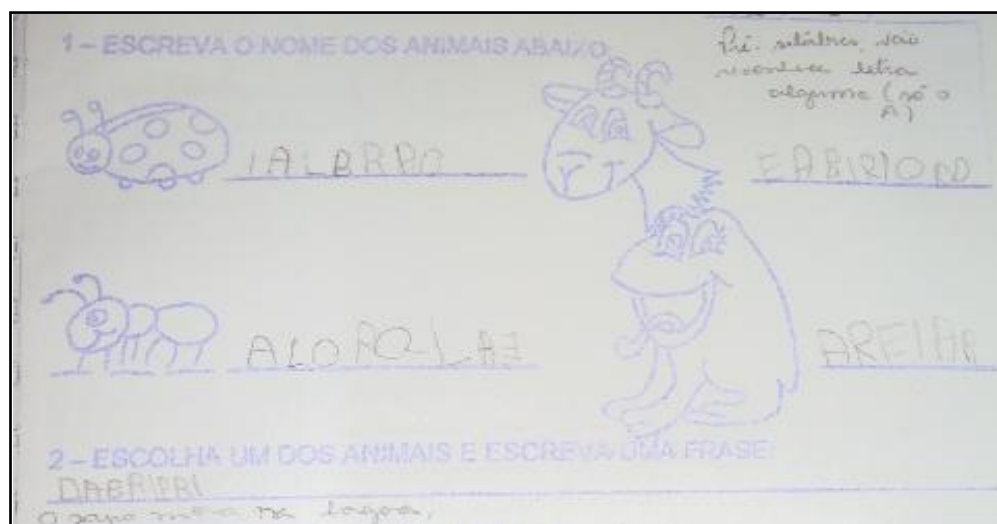


Foto 89- Atividade realizada por GAB em 12-02-2009.

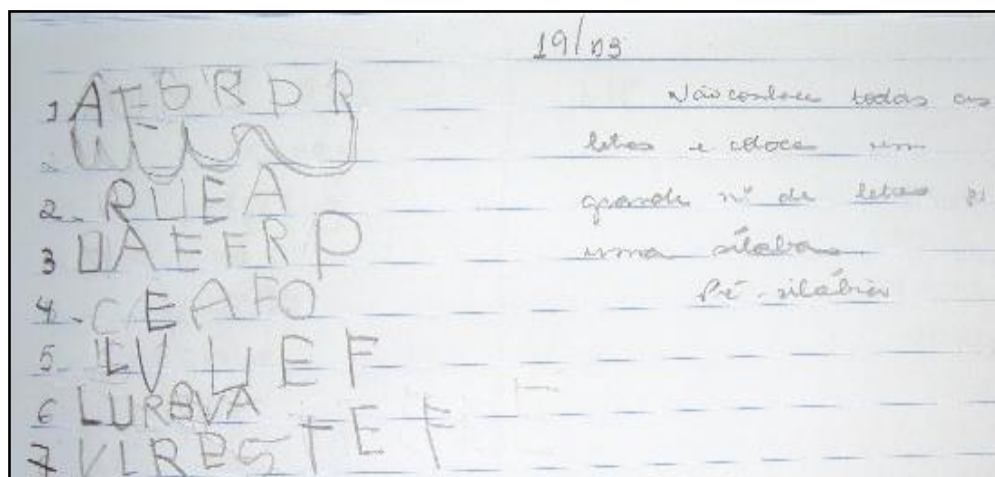


Foto 90- Atividade realizada por Lí em 19/03/2009.

Na foto 89, verificamos que a professora registrou que GAB, naquela data, não reconhecia letra alguma, somente a letra A, por isso sua escrita, naquele momento, encontrava-se na hipótese pré-silábica. Na foto 90, encontramos o ditado de uma lista de nomes de alimentos (abacaxi, melancia, repolho, cenoura, queijo, carne e pão), produzida pela aluna Lí, em que a professora identificou a situação da aluna e registrou: “*Não conhece todas as letras e coloca um grande número de letras para uma sílaba – Pré-silábica*”.

Sendo assim, após a explicação de que a atividade escrita seria realizada para Professora Referência 2 colá-la em seu caderno de anotações, essa professora orientou ainda as crianças a numerar as linhas do papel de 1 a 10 e, em seguida, começou o ditado, fazendo os seguintes esclarecimentos:

[...]

PR. 2: ... vou falar a primeira palavrinha... vocês vão escrever do jeito que vocês pensam que escreve... só que não é de qualquer jeito... não é assim de qualquer jeito não... não é de qualquer jeito... é pensar para escrever... então vamos pensar se precisar falar bem baixinho no dedinho... vocês vão falar pra vocês não é pro colega que tá do lado nem pro colega que tá atrás ouviu Lí?

[...] (EVENTO 88 – 1º-10-2009)

Por meio desse recorte, constatamos que a Professora Referência 1 e a Professora Referência 2 orientavam as crianças a realizarem a atividade “*do seu jeito*” e a não solicitarem ajuda do colega, ou seja, a execução desse tipo de atividade é tratada como um momento no qual as crianças precisam mostrar o que sabem, e não como momento de possíveis trocas entre professoras e crianças e das crianças entre si. A

Professora Referência 2 ainda acrescentou a solicitação de falar bem baixinho as palavras de modo a não permitir a troca de ideias entre as crianças.

Enquanto as crianças realizavam a atividade, a professora e a pesquisadora circulavam pela sala. Nesse momento, uma criança se dirigiu até a pesquisadora, perguntando-lhe se sua escrita estava correta. Diante disso, a pesquisadora perguntou à professora se ela poderia atender à solicitação da criança. A professora, por sua vez, disse que não e explicou que eles mesmos deveriam descobrir lendo e passando o dedinho embaixo da palavra, ou seja, fazendo “ajuste” entre a quantidade de sílabas faladas e a quantidade de sílabas escritas. Dessa forma, caso sobrassem ou faltassem letras isso indicaria que a escrita da palavra estava incorreta.

Observamos que as palavras que possuíam maior quantidade de sílabas ou que apresentavam maiores “dificuldades” ortográficas, eram ditadas pela professora silabicamente de forma que as crianças pudessem perceber melhor os sons das letras. Conforme a foto 91 a seguir, verificamos que a lista de palavras ditadas pela Professora Referência 2 era composta de nomes de animais. Esse cuidado de escolher palavras de um mesmo grupo semântico está relacionado a uma das orientações dadas pelo PROFA, no Módulo I Unidade 4 Texto 5 (MIU4T5). Dessa forma, a Professora Referência 2 ditou as seguintes palavras: dinossauro, gafanhoto, girafa, golfinho, tamanduá, baleia, javali, leão, boi e rã.

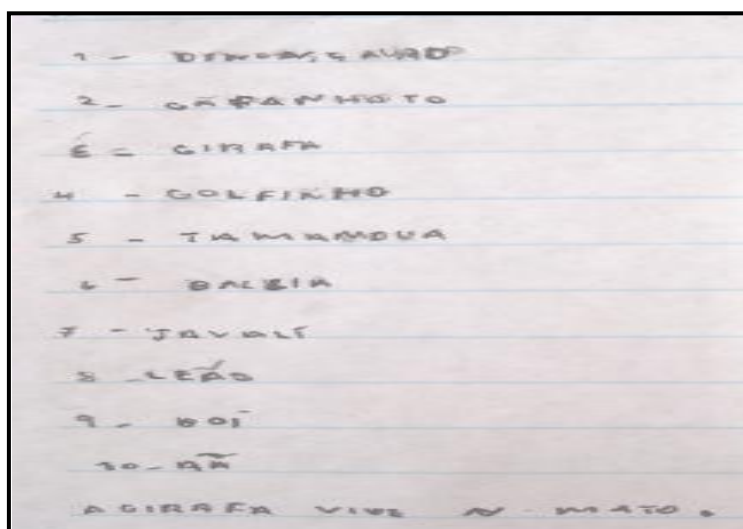


Foto 91- Atividade realizada pela aluna KAM (1º-10-2009).

Em seguida, conforme a transcrição abaixo, a Professora Referência 2 orientou as crianças a escreverem uma frase sobre uma das dez palavras ditadas. Nesse momento, a professora ressaltou que desejava a escrita de “frases inteligentes”, ou seja, frases com períodos mais longos:

[...]

PR .2: ... a LA já adiantou assim... tia isso ai é uma lista de nome de animais... realmente é uma lista de nome de animais... vocês vão escolher um animalzinho desses... tem dez ... tem dez... vocês vão escolher um animal e formar a frase ... mas eu não quero assim ó ... o dinossauro é bonito ... a girafa é bonita... não... eu quero frase in – te – li – gen – te (...) (EVENTO 88 – 1º-10-2009)

A realização desse tipo de atividade assemelha-se à situação experimental realizada por Ferreiro e Teberosky ao estudarem a construção das hipóteses de escrita nas crianças. Nessa situação, as pesquisadoras ditavam um conjunto de palavras e, em seguida, ditavam uma frase que continha uma das palavras do ditado. Conforme encontramos no artigo da revista Nova Escola, intitulado “Diagnóstico na alfabetização para conhecer a nova turma”, o ditado da frase que contenha uma das palavras ditadas se faz necessário para “[...] poder observar se o aluno volta [a escrever a palavra] de forma semelhante, ou seja, se a escrita da palavra permanece estável mesmo num contexto diferente [...]” (MOÇO, 2009, p.1).

Entretanto, ao analisarmos a orientação dada pela Professora Referência 2, verificamos que sua intenção não era apenas verificar se a palavra ditada seria escrita da mesma maneira em contextos diferentes, mas também levar as crianças a escreverem sentenças maiores, aproximando-se, assim, da possibilidade de produzir textos.

Com base na análise dos eventos mediados pela realização de atividades diagnóstica, observadas nas salas de aula da Escola A e da Escola C, verificamos que ambas as escolas utilizavam a escrita de lista de palavras para realizar os “diagnósticos”. O uso de lista de palavra é justificado no Guia do Formador - módulo 2 do PROFA por meio de uma explicação dada por Teberosky:

Temos procurado mostrar que a escrita de nomes (substantivos) é muito precoce nas crianças; que se o ensino parte dela, não contradiz aquilo que se passa na cabeça da criança, pelo contrário, joga a favor de uma evolução não programática e a criança avança com a contribuição do trabalho escolar; finalmente, que escrita de nomes, sob a forma de listas

nominais, continuará mais adiante, ainda que adotem outras formas, entre elas a disposição gráfica que evidencia a homogeneidade linguística (TEBEROSKY, 2001, p. 38).

Desse modo, o uso da palavra como unidade básica para o ensino da leitura e da escrita pauta-se no princípio de que a criança possui uma capacidade inata para entender que escrever significa registrar nomes (substantivos). Diante disso, o papel da escola e do professor é o de contribuir para que a criança avance no processo de aquisição da leitura e da escrita, por meio de propostas de atividades em que elas possam registrar listas de palavras, ou seja, que possam dar nome a seres e a objetos concretos.

Se considerarmos que a hipótese silábica é considerada por Ferreiro e Teberosky um salto qualitativo em direção à escrita alfabética, porque, segundo essas pesquisadoras, a criança compreende, nessa etapa, que cada segmento da fala pode ser representado por uma letra, é possível concluir, assim como Smolka (2005, p. 63), que as práticas alfabetizadoras baseadas nos princípios da “psicogênese da língua escrita” reduzem o ensino da escrita “[...] à questão da correspondência gráfico-sonora [...]” e também a práticas avaliativas que terminam por categorizar “[...] crianças e turmas de crianças em termos de níveis de hipóteses, quando o processo de leitura e escrita abrange outros aspectos e outras dimensões [...]”. Para nós, esses aspectos e dimensões secundarizados por essa perspectiva teórica dizem respeito à leitura, à produção de textos orais e escritos.

No registro 75, do diário de campo, datado de 19-10-2009 encontramos outro evento mediado por atividades avaliativas, o qual se refere à escrita de frases. Conforme mostra transcrição abaixo, a Professora Referência 2, antes de entregar a atividade explicou às crianças que essa atividade seria anexada à pasta avaliativa:

PR. 2: (...) vocês estão lembrados... que a gente tem uma pas-TA avaliativa? que que é essa pasta avaliativa? quem gostaria de falar... lembrar que que é a pasta avaliativa? quero ouvir Lí.... fala bem alto Lí

LÍ: colocar as atividades avaliativas que a gente faz na pasta

PR. 2: colocar as atividades avaliativas que a gente faz na pasta... mas o que que é essas atividades avaliativas? para que serve... para que serve essas atividades avaliativas?

MAR. D: é pra nós aprendê mais

PR. 2: isso... e é pra tia A ver::: como vocês estão::: e depois (que tiver) a pasta avaliativa... vocês vão fazer o que com ela?

Crianças: levá pra casa

PR. 2: levar pra casa pra quê?

Lí: pra mãe e pro pai vê

PR. 2: pra mãe e pro pai ver (...)
[...]

Por meio desse recorte, constatamos que a professora e as crianças enunciam para que e para quem iriam realizar a atividade avaliativa. Dessa forma, a atividade de escrita de frases seria realizada para “para aprender mais”, para a professora e os familiares observarem como as crianças estão aprendendo e para arquivá-las na pasta avaliativa. Essa pasta é mais um dos instrumentos e de avaliação sugeridos pelo documento “Ciclo de Formação do Ensino Fundamental em Aracruz – Plano de Implantação” (2007, p.58), no qual encontramos a seguinte explicação para o seu uso:

Pasta Avaliativa ou Portifólio: permite a compilação dos trabalhos realizados pelo educando, para auxiliá-lo a desenvolver a sua capacidade de avaliar seu próprio trabalho, levando-o a refletir sobre ele; ao mesmo tempo, permite ao professor traçar referenciais da classe como um todo, a partir de análises individuais com o foco na evolução do processo ensino aprendizagem.

Sendo assim, a pasta avaliativa é um instrumento por meio do qual a criança acompanha seu próprio desenvolvimento e o professor reflete sobre sua prática. Durante a pesquisa, observamos que a pasta avaliativa era um instrumento utilizado tanto na sala de aula da Escola A como na sala de aula da Escola C. Nessas pastas, constavam todas as atividades avaliativas (diagnósticos), formulários de autoavaliação e espaços em que a professora enviava recados para família e em que a família também enviava recados para a escola e para a criança. Nas fotos 92 e 93 a seguir, apresentamos esses formulários:

relação entre si e, em segundo lugar, verificamos que a atividade seria realizada para a professora e para a família observarem o como a criança estava escrevendo, ou seja, a professora e os familiares não se constituíam em interlocutores, mas, sim em avaliadores do processo de aprendizagem da criança e do trabalho realizado pela escola.

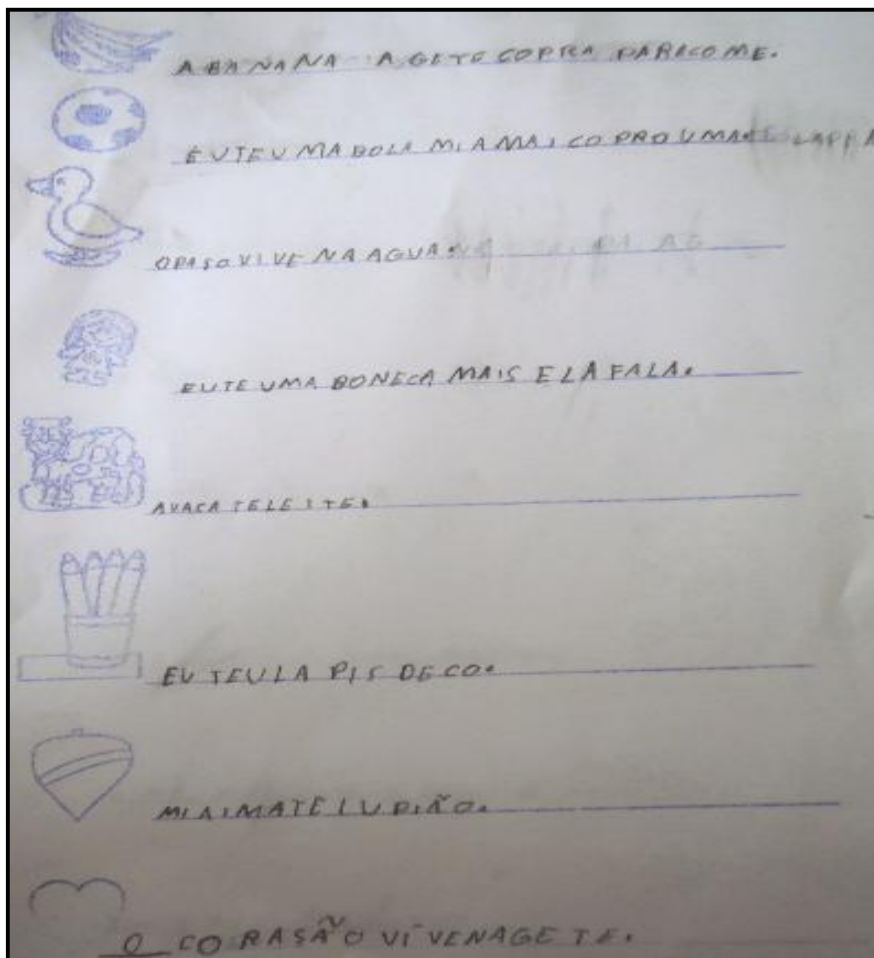


Foto 94- Atividade realizada pela aluna Lí (19-10-2009).

A BANANA A GENTE COMPRA PARA COMER.
 EU TENHO UMA BOLA. MINHA MÃE COMPROU UMA.
 O PATO VIVE NA ÁGUA.
 EU TENHO UMA BONECA, MAS ELA FALA.
 A VACA TEM LEITE.
 EU TENHO LÁPIS DE COR.
 MINHA MÃE TEM UM PIÃO.
 O CORAÇÃO VIVE NA GENTE.

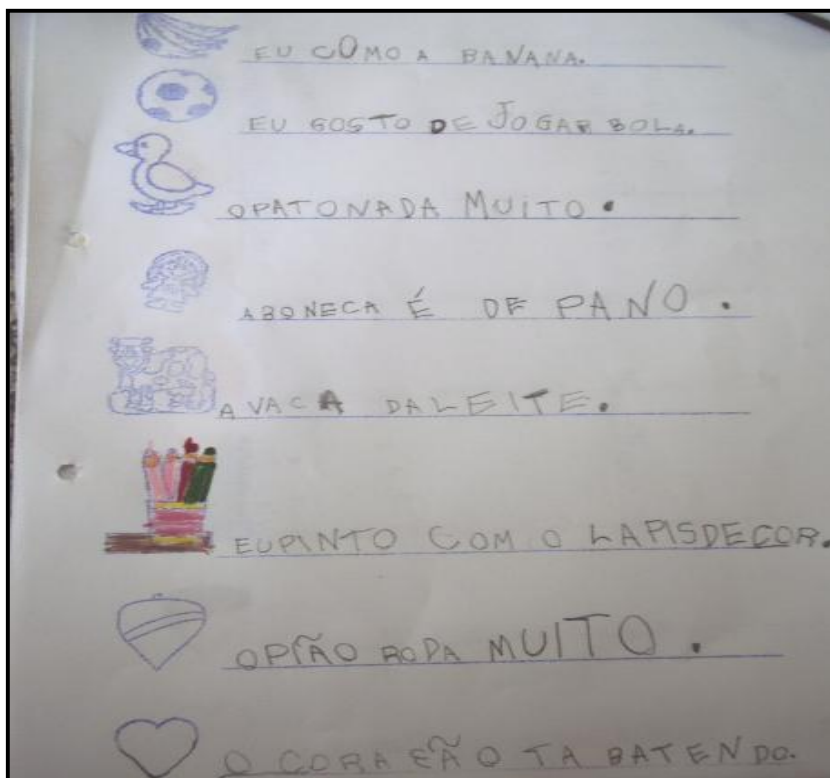


Foto 95- Atividade realizada pela aluna K (19-10-2009).

EU COMO A BANANA.
 EU GOSTO DE JOGAR BOLA.
 O PATO NADA MUITO.
 A BONECA É DE PANO.
 A VACA DÁ LEITE.
 EU PINTO COM LÁPIS DE COR.
 O PIÃO RODA MUITO.
 O CORAÇÃO TÁ BATENDO.

Os dados relativos aos eventos mediados pela escrita de frases na sala de aula da Escola A e pela escrita de frases em situações de atividades avaliativas realizadas na sala de aula Escola C se assemelham aos dados analisados por Caroselli (2006). Essa pesquisadora observou que a maioria das frases produzidas pelas crianças possuíam uma estrutura frasal simples, “[...] apresentando um sujeito, um verbo e um predicado, sendo o sujeito o objeto da figura sobre a qual as crianças deveriam escrever [...]”. A delimitação de uma linha na frente de cada desenho, na opinião de Caroselli (2006), limita a escrita e, conseqüentemente, define construções frasais como as encontramos em nossa pesquisa.

Os tipos de frases produzidas pela maioria das crianças da sala de aula da Escola A e da sala de aula da Escola C são marcadas pela mesma impessoalidade que, segundo Caroselli, caracteriza as frases encontradas nas cartilhas de alfabetização. De acordo com essa autora, apoiando em Dietzsch (1990), são *enunciados*

assertivos, “[...] em que o locutor atribui predicados à ‘não pessoa’ [...]”. Sendo assim, os exemplos que apresentamos anteriormente: “A foca é linda”, “A vaca dá leite” e “O pato nada muito” revelam a construção de um tipo de enunciado que caracteriza um discurso “[...] em que a correlação de pessoa não é marcada, encolhendo-se o espaço para o diálogo e a interação entre os interlocutores” (DIETZSCH, 1990, 36), ou seja, não havia nessa proposta de escrita de frases uma tentativa de estabelecer relações com outras pessoas por meio da escrita.

Como já foi exposto, a Professora Referência 2 orientava a escrita de frases “interessantes, inteligentes e legais”, sem, no entanto, perceber que reproduzia modelos de atividades presentes em cartilhas de alfabetização. Desse modo, concordamos com Caroselli (2006, 73), quando diz que “[...] esse tipo de trabalho fragmenta a linguagem em palavras e sentenças isoladas entre si e do contexto sociocultural [...]”.

No diário da turma, encontramos o item “Conhecimentos e habilidades/competências a serem consideradas numa avaliação contínua – CICLO DA INFÂNCIA”. Sendo assim, esse documento utilizado pelos professores apresenta uma lista de conhecimentos, habilidades/competências a serem aprendidos até o final do ciclo da infância, que, ao mesmo tempo, devem servir de parâmetro de avaliação das crianças que frequentam do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental. Nesse item, a disciplina Língua Portuguesa é dividida em seis dimensões: domínio da oralidade, domínio de leitura, domínio dos recursos linguísticos (semânticos/discursivos), domínio da prática de produção de texto, domínio da prática de produção de texto (leitura de texto e obras literárias) e domínio da prática e produção de textos literários.

Os eventos mediados pelas atividades avaliativas realizados nas salas de aula da Escola A e da Escola C se referem ao domínio dos recursos linguísticos (semânticos/discursivos), pois, conforme apresenta diário da turma, o professor deverá avaliar se as crianças dominam as habilidades/competências abaixo:

- Conhece e escreve o alfabeto.
- Apresenta uma escrita (pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábica alfabética e alfabética). É necessário explicar

detalhadamente, como é a escrita do aluno. **Por exemplo:** o aluno apresenta uma escrita pré-silábica e ao escrever usa apenas letra do próprio nome.

- Escreve usando a letra (Bastão, Cursiva).
- Grafa palavras em frases.
- Usa letra maiúscula, quando necessária.
- Desenvolve atividades de escrita partindo dos textos variados (poesias, parlandas, música, história etc). (DIÁRIO DA TURMA, 2009)

A maioria das habilidades/competências elencadas nessa dimensão estão relacionadas aos conhecimentos sobre as unidades mínimas da língua com enfoque na unidade palavra. Sendo assim, os professores deveriam avaliar, basicamente, se as crianças conheciam o nome das letras do alfabeto, a categorização gráfica e funcional das letras, deveriam classificar as escritas das crianças considerando as hipóteses de escrita e analisar se essas hipóteses se mantinham na escrita de frases e outros textos.

As habilidades/competências contempladas nesse domínio partem de uma concepção na qual a alfabetização é considerada “[...] em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética [...]” (BRASIL/PROFA, MIU9T4, 200a, p.1). Dessa forma, a dimensão discursiva, que pressupõe interação verbal e o desenvolvimento da consciência crítica, é completamente desconsiderada.

4.3.4 O trabalho com a produção de texto

A concepção de alfabetização que orienta este estudo reconhece a criança “[...] como um sujeito que é ativo em sua produção linguística e que já realiza um trabalho constante com a linguagem e, portanto, com textos orais e escritos [...]” (GONTIJO;SCHWARTZ, 2009, p. 87). Nesse sentido, defendemos o trabalho com a produção de texto na alfabetização, porque concebemos a linguagem como processo de interação verbal. Segundo Bakhtin (2009, p. 127):

[...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelos atos psicofisiológicos de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal* realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua.

Considerando, a língua como um fenômeno social, pretendemos analisar em que condições emergiam as propostas de produção de texto observadas na sala de aula da Escola C. Quanto a essas condições, Geraldi (1995,137) mostra que para se produzir um texto, em qualquer modalidade, é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Dada a importância que esses elementos têm na constituição das condições fundamentais para produção de textos, analisaremos quais foram as razões que suscitaram a necessidade de produzir textos, como as professoras orientaram essas atividades e como as crianças reagiram a essas orientações. Dessa forma, começaremos descrevendo os dados presentes na tabela 90, na qual mostramos que na sala de aula da Escola A, não foram evidenciados eventos mediados pela produção de textos e que, na sala de aula da Escola C, dos 24 eventos mediados por propostas de atividades escritas, 12,5% (3) foram destinados à realização de produção de texto escrito.

Mediante essas pistas e outras já enunciadas anteriormente, constatamos que, durante o período em que estivemos em campo na sala de aula da Escola A, a palavra era unidade básica para o ensino da leitura e da escrita. Sendo assim, não havia espaço para propostas de produção de textos, porque a concepção de alfabetização que orienta as práticas de alfabetização das professoras da turma pesquisada perpassa a ideia de que primeiro é necessário que a criança aprenda a codificar e decodificar, para só depois adquirir o estatuto de leitora e escritora. Quanto a essa condição, Smolka (2008, p. 93) argumenta:

O problema é que a escola só acredita e aceita ser possível a ocupação desses lugares depois que a criança já é (considerada) leitora e escritora. E o que é ser 'leitora e escritora' na escola? É decodificar e decodificar mensagens por escrito; é ler com sentido". Mas ler com sentido é a última etapa que a escola espera da criança no processo de alfabetização. A escola não trabalha o ser, o constituir-se leitor e escritor. Espera que as crianças se tornem leitoras e escritoras como resultado do seu ensino. No entanto, a própria prática escolar é a negação da leitura e da escritura como prática dialógica, discursiva, significativa.

Na sala de aula da Escola C, por sua vez, a leitura de texto como pretexto para trabalhar as unidades menores da língua, era o ponto de partida e de chegada das práticas alfabetizadoras observadas nessa turma, ou seja, nessa segunda, escola a produção de texto também não era o foco da prática alfabetizadora da Professora Referência 2; por isso, registramos apenas três eventos em que essa dimensão chegou a ser contemplada.

O primeiro evento de produção de texto que analisaremos está relacionado a uma atividade proposta pelo livro didático, e o segundo evento diz respeito a uma correção coletiva do texto produzido por FI com o título “Meu fim de semana”.

No registro 92, do diário de campo, datado de 24-11-2009, encontramos impressões do primeiro evento mediado por uma atividade de produção de texto. A atividade proposta nesse evento estava relacionada ao livro didático “Palavra no mundo das palavras” e referia-se à sétima unidade, intitulada “Um, dois, feijão como arroz”, conforme apresentamos na foto 96 a seguir. A atividade número 17 já havia sido realizada na aula anterior e, de acordo com o enunciado presente nessa atividade, as crianças deveriam escrever e desenhar o alimento que elas comem com feijão e arroz.

17. O que você costuma comer junto com arroz e feijão? Escreva e ilustre.

18. O(a) professor(a) vai ler o que você escreveu e, juntos, vocês vão fazer a reescrita do texto.

19. Volte ao texto e enquadre cada parágrafo, utilizando a seguinte legenda:

1.º PARÁGRAFO

2.º PARÁGRAFO

3.º PARÁGRAFO

116

Foto 96- Atividade do livro de alfabetização (24-11-2009).

Para realizar a atividade número 18, a qual que consistia na reescrita do texto, as crianças, nessa aula, deveriam ler para a Professora Referência 2 o nome dos alimentos ingeridos junto com o feijão e o arroz. Dessa forma, à medida que as crianças liam o alimento que costumam comer com arroz e feijão, a professora ia anotando no quadro essa lista de alimentos.

Sendo assim, a Professora Referência 2 registrou no quadro a seguinte lista de palavras: macarrão, pepino, cebola, hambúrguer, bife, galinha assada, carne de boi, rã, salada de tomate, linguiça, banana, ovo, bolinho de carne, batata e frango. Dessa forma, a professora retoma, juntamente com as crianças, a leitura do enunciado da questão número 18 da página 116 do LD, a qual sugeria a reescrita do texto. Entretanto, verificamos que esse enunciado não esclarece que tipo de texto seria reescrito, por que e para quem seria necessário registrar o que se come com feijão e arroz. Mesmo sem ter muito claro que tipo de texto seria reescrito, a Professora Referência 2 sugeriu que esse texto fosse reescrito coletivamente, mas, antes de iniciar, ela alertou:

PR. 2: ... então... Agora (...) nós vamos fazer um TEXTO... como se fosse uma história... só que eu não POSSO COMEÇAR assim... era uma vez... um dia... uma bela manhã... não assim...
[...]

Diante da explicação dada e do enunciado do livro que diz “O (a) professor (a) vai ler o que você escreveu e, juntos, vocês vão fazer a reescrita do texto”, perguntamos: Qual texto deveria ser reescrito? Já que não estava claro que tipo de texto deveria ser reescrito, por que o mesmo não poderia começar com “era uma vez”, um dia, uma certa manhã”?

No entanto, sem se dar conta dos problemas contidos nas orientações presentes no próprio LD, a Professora Referência 2 começou a escrever no quadro o texto que foi sendo ditado pelas crianças, mas, de propósito, ela começou a escrever as frases que eram ditadas pelas crianças sem dar os espaços em branco entre as palavras. A frase escrita no quadro pela Professora Referência 2, acabou gerando uma inquietação entre as crianças, os quais começaram a dizer que estava tudo embolado. Diante da reação das crianças, a professora perguntou:

PR. 2: mas não tá legal isso aí?

Crianças: tá não::::

PR. 2: por quê?

Crianças: porque tá tudo embola:::do

PR. 2: ah.... (...) pessoal... enquanto eu estava escrevendo... vocês foram falando (...) enquanto vocês foram falando o que vocês... o que vocês ... é... é... o texto que a gente ia fazer.... os alunos do primeiro ano C costumam comer junto com arroz e o feijão os seguintes alimentos....ai começaram... tia:::: tá embolado... o que que tá embolado?... olha só... se a gente olha assim oh... fica estranho... fica embolado?

Crianças: fi::ca

[...]

Nesse momento, a professora chamou K até a frente para que ele lesse o texto. A criança, apesar das dificuldades, conseguiu ler e, nesse momento, a professora perguntou:

[...]

PR. 2: K... você que leu... você achou legal essa forma de ler? ou não tá legal... por que que não tá legal?

K: porque tá tudo embolado

PR. 2: porque tá tudo embolado (...) por isso que a gente tem que prestar atenção no que a gente escreve pra gente não escrever embolado... porque dificulta na hora de ler... por exemplo... vocês... vocês... o K conseguiu ler porque ele sabia::::... o que nós falamos aqui...agora se é uma pessoa de fora... vamos pegar um aluno lá::: do primeiro ano da M.I que já sabe ler mas que NÃO ouviu a gente conversar aqui... e falar essa frase... eles vão ter uma dificuldade i:::mensa pra poder ler... então... agora nós vamos RE-escrever... o que que é reescrever?... é escrever o texto de novo MAS COLOCANDO OS ESPAÇOS [...]

Após todo esse diálogo, as crianças repetiram a frase que foi escrita no quadro sem os espaços em branco. A partir dessa leitura, a professora explicou:

[...]

PR. 2: agora nós vamos colocar de uma FORMA... o K foi lá e conseguiu ler... dificultou um pouquinho... mas conseguiu... nós vamos colocar de uma forma que fica MAIS fácil de ler

[...]

Para isso, a professora leu palavra por palavra e, ao fazer isso, perguntou qual a primeira e a última letra de cada palavra. Em seguida, fez marcas indicando o início e o final de cada palavra que compunha frase. No momento que a Professora Referência 2 estava mostrando onde colocar os espaços em branco na frase, Mar.D.

perguntou por que a palavra SEGUINTE era escrita com as letras u e i, e a professora, por sua vez deu, a seguinte resposta:

[...]

PR. 2: por que que precisa do u e do i? PORque se eu TIRAR.... (vai o quadro e apaga o u) vai formar o que?

MAR. D: gi

PR. 2: gi... o gi é o g e o i... então... então se eu quero escrever GUI de Guilherme se eu botar o g e o i vai ficar Gillherme (EVENTO 145 – 24/11/2009).

Após esse processo, a professora reescreveu a frase colocando, entre as palavras, os espaços em branco. Nesse momento, a Professora Referência 2 fez questionamentos acerca da necessidade de se colocar dois pontos no final da frase, explicando que, depois daquela frase, seriam citados os alimentos ingeridos junto com feijão e arroz. Lembrou também que era necessário colocar, entre o nome de um alimento e outro, uma vírgula, para que fossem dadas pausas durante a leitura.

Dessa forma, a análise desse evento nos indicou, inicialmente, que a Professora Referência 2 ensinou algumas noções importantes relativas ao sistema de escrita. Entretanto, ao analisarmos as condições necessárias para a produção de texto em qualquer modalidade, indicadas por Geraldi (1995), constatamos que: a) a proposta de produção de texto atendia a uma atividade indicada pelo livro didático; b) nem o autor do LD e nem a professora orientavam para que e para quem as crianças deveriam informar o que se come com arroz e feijão; c) a produção desse texto serviu apenas de pretexto para ensinar algumas noções relacionadas ao sistema de escrita; d) o processo de produção de sentidos pela produção de texto ficou relegado a segundo plano.

Sendo assim, professora e crianças não se constituíram como locutores, já que não havia um possível interlocutor. Nesse sentido, esse evento nos revelou uma situação apontada por Geraldi (1995, p. 137), a qual indica que

[...] o ato de escrever na escola pode mostrar que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discurso), precisamente porque se constroem nestas atividades, para cada um dos aspectos apontados [anteriormente], respostas bem diferentes daquelas que se constroem quando a fala (e o discurso) é para valer [...]

Foi nessa mesma perspectiva que acompanhamos o segundo evento de produção de texto observado na sala de aula da Escola C. As impressões desse evento encontram-se no registro 96, do diário de campo, datado de 1º-12-2009. Nesse evento, a Professora Referência 2 propôs a correção coletiva do texto “Meu fim de semana”, escrito por FI. Conforme nos relatou a professora, na aula anterior, ela havia solicitado a crianças um relato do que haviam realizado no fim de semana. Em seguida, os textos produzidos pelas crianças foram recolhidos para que a professora os lesse.

Durante essa mesma aula, a Professora Referência 2 propôs a correção coletiva do texto escrito por FI. Logo abaixo, apresentamos a transcrição do momento em que a professora e as crianças conversam sobre essa atividade:

PR. 2: (...) pessoal... vocês lembram o que que nós fizemos ontem?... a produção de texto que nós fizemos ontem?... quem lembra qual é o título?... qual é o título?... da produção de texto de ontem?...

JU. C: MEU FIM DE SEMANA

PR. 2: (...) nós fizemos a autocorreção... nós fizemos a autocorreção de um te::xto... de quem foi o texto de ontem que eu peguei

Crianças: RU

PR. 2: (...) a::gora eu escolhi um ou::tro texto(...) eu escolhi um outro texto de uma outra pessoa:: eu vou escrever o texto aqui do jei::to que essa pessoa escreveu o dono não:: precisa falar assim.... É MEU (...) a::gora eu escolhi um ou::tro te::xto ... vou passar aqui... vocês vão ler... não va::le um monte de coisa oh... não vale ficar falan::do ah... é de... de... fulano é de outro... não vale (...)NÃO vale ficar RINDO se por um acaso faltou uma letrinha numa palavra... NÃO vale... ficar cha-teando porque escreveu uma palavrinha errada... por quê? porque... esse momento é pra gente cor-ri::gir junto... eu não vou riscar o texto... eu não risquei o texto do cole::ga... eu não vou escrever por ci::ma... e não vou risca palavra pra acertar... não... nós vamos corrigiR jun::to... aí o dono do texto vai pensar assim... é... realmente eu esqueci essa letrinha... então (...) se quiser falar que é dele tudo bem... se não quiser... SE por acaso o dono falar que é dele... nada de ficar rindo do cole::ga... por quê? porque ele tá tentando ACERTAR... e a gente... nem todo mundo acerta tudo... eu também erro... eu que sou professora... estudei muito já... e CAN:::so de errar todo dia ... imagine vocês que são pequenininhos estão começan::do agora a ler e a escrever... então é NOR-ma... errado é errar... e não... tentar acertar.

[...]

Nesse primeiro recorte, a professora explicou que iria escrever o texto de FI no quadro do mesmo jeito que ele escreveu no seu papel, mas alertou quanto ao fato de não expor o nome do autor e ainda pediu que as crianças não rissem dos erros cometidos pelo colega. Também foi possível constatar, nesse recorte, que a Professora Referência 2 tentou encorajar as crianças a escreverem, mostrando para

elas que era importante escrever de forma convencional, mas que ela reconhecia e respeitava os erros cometidos por eles, que estavam aprendendo a ler e a escrever. Desse modo, percebemos que a Professora Referência 2 valorizou as tentativas de escrita das crianças, e os erros cometidos por elas serviram de objeto de análise. Assim, a proposta de correção coletiva do texto representou um importante momento de mediação, não só entre a professora e as crianças, mas também das crianças entre si. Entretanto, por meio desse primeiro recorte, verificamos que o foco da leitura e da correção era corrigir erros ortográficos. Sendo assim, a possibilidade de diálogo com o discurso proferido por FI em sua produção de texto nem sequer foi cogitada.

Na foto 97 a seguir, apresentamos o texto que foi produzido por FI, e, nele podemos ler: “Meu fim de semana”: EU JOGUEI BOLA NA PRAIA DE SANTA CRUZ E DEPOIS BRINQUEI DE FERRARI.

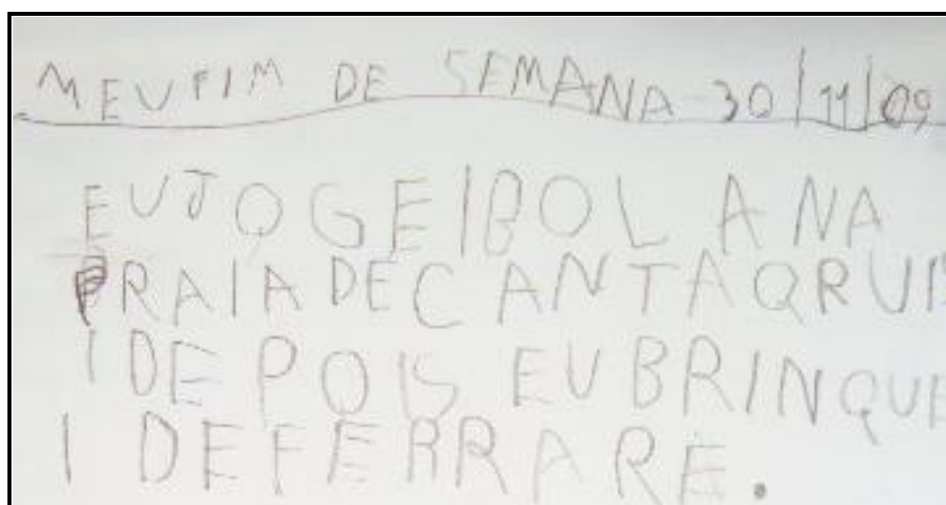


Foto 97- Texto produzido por FI em 30/11/2009 (1º-12-2009).

Quando a professora acabou de passar o texto no quadro, algumas crianças logo perceberam que se tratava do texto produzido por FI, e, esquecendo-se do combinado, as crianças começaram a falar o nome do colega. Nesse momento, a professora continuou a propor a correção do texto, tentando ignorar o fato de as crianças estarem falando o nome do colega; no entanto, o próprio FI acabou concordando que o texto que estava escrito no quadro era seu. Diante disso, a Professora Referência 2 solicitou que FI fosse até o quadro para tentar ler em voz

alta o seu texto, que se encontrava reproduzido naquele espaço, e, nesse momento, ela faz o seguinte comentário:

[...]

PR.2: então... FI... já que você falou que é seu... vem ler seu texto... do jeito que você conseguir... vem... pode vim... você vai ver... você vai ver... FI... como você vai receber elogio da minha parte... tem palavra que você colocou aí oh... difícil:::lima pra escrever e você escreveu direitinho

[

THAI: é Santa Cruz... tia... ele escreve can:::ta cruís

PR.2: tá ... mas deixa ele ler do jeito dele.

[...]

Sendo assim, conforme mostramos na foto 98 a seguir, a Professora Referência 2 incentivou FI a ir até o quadro para ler o texto que ele produziu. Nesse momento, ela também ressaltou que sua produção merecia muitos elogios, visto que ele escreveu muitas palavras difíceis.

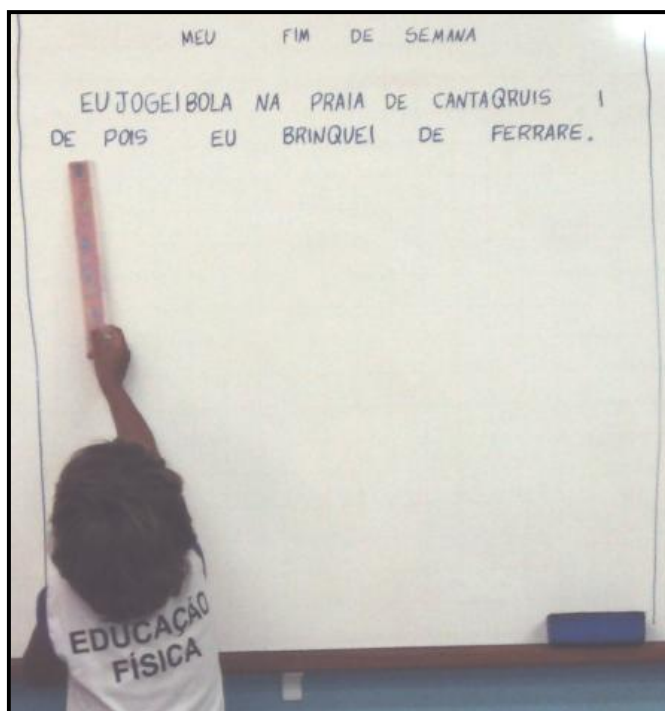


Foto 98- FI lendo seu texto (01/12/2009).

Dando continuidade à proposta de correção coletiva do texto, vem transcrito a seguir como a professora conduziu essa atividade:

[...]

PR.2: olha só pessoal (...) tem gente que tá colocando defeito aí... no nome San::ta Cruz... e... no joguei::... só que... vamos olhar primeiro... a gente não vai olhar aonde que FI trocou... ou ele esqueceu a letrinha... nós vamos olhar aonde ele ACERTOU... olha só pessoal... olha só esse nome aqui...

[

MAR.D: pra-i-a

PR.2: praia... teve gente aqui na sala... eu li to::dos textos... todos... todos eu li (...) AGORA... OLHA SÓ... TEVE MUITA GENTE que escreveu praia assim oh... ((vai até ao quadro e escreve pranha))

[

Crianças: pra... pranha?

PR.2: pois é... e OLHA COMO QUE FI CONSEGUIU ESCREVER PRA-ia... oh... PRA-i-a... CERTÍSSIMO FI... certíssimo... outra palavrinha que o FI acertou que é difíci::lima de escrever... essa palavra aqui oh...

Crianças: brinquei

PR.2: brin-quei... oh... BRIN::QUEI... o bê o erre o i e o ene ele colocou direitinho... QUE... ele não se esqueceu que o QUE preci::sa ter o u... OU::TRA palavri::nha... OU::TRA palavrinha... que o FI não esqueceu... assim... lem::brou na hora... aqui... oh

Crianças: FERRARE

PR.2: ferrare... na hora que ele colocou o RA no meio... ele lembrou... pra ser RA eu tenho que coloca dois...

[

THA: e::rres

PR.2: erres (...) e na hora de escreve ferraRe... ele lem::bro que pra ser o RE... não precisa de dois ... só precisa de um... então (...) eu só tô falando o que FI A::CERTOU... QUE É MUITO MAIS DIFÍCIL (EVENTO 150 – 1º-12-2009).

Mediante análise desse recorte, percebemos que a Professora Referência 2, inicialmente, rejeitou qualquer avaliação negativa das demais crianças com relação à produção de texto de FI. Para isso, sugeriu a identificação do que FI havia acertado, e os acertos apontados foram considerados pela professora como avanços significativos. Também foi possível observar que a professora aproveitou esses acertos para que as crianças se apropriassem de importantes conhecimentos sobre as relações entre sons e letras e letras e sons.

Na sequência, a professora mostrou, mais uma vez, que FI havia acertado palavras difíceis, mas também disse que ele esqueceu algumas letrinhas e deixou de colocar os espaços em branco entre as palavras. Dessa forma, por meio diálogo entre a

professora e as crianças, observamos que vários conhecimentos sobre o sistema de escrita e sobre as relações entre sons e letras e letras e sons foram trabalhados:

- Na palavra JOGUEI, a aluna THAI disse que, entre a letra G e letra E, era necessário inserir a letra U. A professora ainda explicou que, se a letra G estiver acompanhada apenas da letra E, essa letra será pronunciada da mesma forma como pronunciamos Geraldo e geladeira.
- Na palavra Santa Cruz, a professora primeiramente mostrou que o som produzido pela letra C junto com a letra A assume o som de /k/, que o ç não aparece em início de palavras e que, por isso, a palavra SANTA só poderia ser iniciada com a letra S. Depois, na palavra CRUZ, mostrou que falamos *cruis* mas, na escrita, a letra i desaparece e som de /s/ é representado pela letra z . Mostrou também que essa palavra começa com a letra C e não com letra Q.
- Na palavra DEPOIS, a professora mostrou que não há espaço em branco entre os segmentos de e pois.
- Por último a professora explicou a necessidade colocar ponto final na escrita de frases.

Como vimos, a Professora Referência 2 procurou valorizar o que as crianças pensam sobre a escrita e, a partir daí, pretendeu ensinar importantes noções sobre o sistema de escrita, usando, para isso, o texto de FI.

Com base dados coletados no desenvolvimento desse evento mediado pela produção de texto, observamos que a língua é entendida, conforme Kock (2002, 16), como um conjunto de códigos. Sendo assim, o texto

“[...] é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito [...]”

Desse modo, o discurso (o que se tinha a dizer) não foi considerado, sobretudo porque todo o diálogo estabelecido entre a Professora Referência 2 e as crianças apontava grande importância para a forma como o código havia sido organizado por FI, ou seja, a língua é aí tratada, conforme nos mostra Bakhtin (2009, p. 79), como um sistema puramente linguístico em que ganham relevo os “[...] traços fonéticos, gramaticais e lexicais –, que garantem a unicidade de uma dada língua [...]”. Contrário a essa concepção de língua, Bakhtin mostra que:

[...] A consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas. Tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem-determinados. O sistema linguístico é o produto de uma reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação.

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure em dado contexto, aquilo que torna o signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. Este é o ponto de vista do locutor (BAKHTIN, 2009, p.95-96).

Mediante as considerações de Bakhtin (2009), questionamos: A produção de texto com o título “Meu fim de semana” respondeu a que necessidade enunciativa concreta? Os fatos observados nesse evento nos levam a constatar que não houve uma necessidade enunciativa concreta, mas a necessidade de a professora avaliar, e, ao mesmo tempo, ensinar as formas linguísticas, fonéticas e gramaticais. Segundo Geraldi (1995), o principal objetivo de um trabalho como esse é averiguar como a criança se expressa e como ele escreve, ou seja, o que estava em jogo não era saber como foi o fim de semana das crianças, mas criar estratégias para o domínio da norma culta.

Ao analisarmos o texto produzido por FI, com base na temática “Meu fim de semana”, foi possível perceber que os fatos narrados nos possibilitam fazer “[...] reflexões múltiplas [...]” (Geraldi, 1995, p. 176), que vão muito além de uma simples

análise linguística. Sendo assim, a partir das ideias de Geraldi (1995), apontaremos algumas possibilidades de *reflexões múltiplas*:

a) *eu joguei bola na praia de Santa Cruz*: por que você jogou bola nesse lugar? Você mora em Santa Cruz ou foi passear? Santa Cruz é perto ou longe de Aracruz? É necessário algum meio de transporte para chegar lá? Com quem você jogou bola? Você tinha um time? Quem ganhou o jogo?

b) *depois eu brinquei de Ferrari*: Onde você brincou de Ferrari? Em Santa Cruz? Com quem você brincou? Nesse lugar tinham outros brinquedos? A Ferrari era sua? De quem você ganhou? Era de manhã ou de tarde quando você brincava? Como acabou essa brincadeira?

A partir de perguntas como essas, a professora e as crianças passariam a ocupar a posição de interlocutores reais do texto produzido por FI, pois a leitura desse texto implicaria diálogo, dessa forma, essas perguntas

[...] já não seriam perguntas didáticas, mas perguntas efetivas que fazem do diálogo da sala de aula uma troca e a construção do texto oral co-enunciado. As respostas dos alunos já não são candidatas a respostas que o professor cotejaria com uma resposta previamente formulada. A participação do professor neste diálogo já não é de aferição mas de interlocução (GERALDI, 1995, p. 179).

Por meio da análise dos eventos mediados pela escrita de palavras, frases, atividades avaliativas (diagnóstico) e produção de textos, constatamos que, na sala de aula da Escola A, a palavra, era, assim como acontecia nos eventos de leitura, a unidade básica para realização de atividades escritas. Já na sala de aula da Escola C, ao contrário do que acontecia nos eventos de leitura, o texto não era a unidade básica para a realização de atividades escritas. Para essas atividades, observamos que a Professora Referência 2 utilizava a palavra, a frase, a “escrita de texto que sabe de cor” e a produção de texto.

Assim sendo, mesmo utilizando unidades de sentido diferenciadas entre si, percebemos que tanto na sala de aula Escola C como na sala de aula da Escola A, as crianças escreviam para aprender e para serem avaliadas. O que importava era como as crianças organizavam os códigos da língua escrita, e não o discurso (o que

se tinha a dizer). Para Smolka (2008, p. 49), em contextos como esses, o processo de alfabetização

[...] como interação e interlocução (convivência e diálogo) é totalmente desconsiderado. 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 têm 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*. Funciona como empecilho, um bloqueio à transformação e à elaboração do conhecimento crítico [...]

As palavras, as frases e textos produzidos pelas crianças na sala de aula da Escola A e da Escola C serviam de pretexto para trabalhar as unidades menores da língua e outros conhecimentos sobre o sistema de escrita. Sendo assim, essas unidades da língua não se constituíam em enunciados, pois eram escritas para ninguém. Segundo Bakhtin (2003, p. 305),

“[...] a palavra e a oração por sua própria natureza são desprovidas de direcionamento, endereçamento – não são de ninguém e a ninguém se referem. Ademais, em si mesmas carecem de qualquer relação com o enunciado do outro [...]

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que nos propusemos pesquisar, chegamos ao momento de finalizar, provisoriamente, o diálogo que instauramos com as práticas de alfabetização. Se considerarmos que nossa questão de estudo foi suscitada a partir de nosso diálogo com outros pesquisadores que se debruçaram a estudar a questão da alfabetização, percebemos que as práticas de alfabetização se constituem numa fonte inesgotável de pesquisas. Sendo assim, nosso texto, conforme mostra Bezerra (2003), não é um produto isolado de nossa consciência, mas é resultado de nossa interação, convívio e diálogo com outras consciências a em torno de um mesmo campo de estudo.

Conforme já foi mencionado, esta pesquisa teve por finalidade analisar as práticas de alfabetização de duas escolas do município de Aracruz tendo em vista a identificação e a análise das dimensões da alfabetização que têm sido privilegiadas pelas professoras. Nesse sentido, inserimo-nos em campo orientada por um conceito que, segundo Gontijo (2008), compreende a alfabetização como um espaçotempo de formação da consciência crítica e de inserção da criança no mundo da escrita, mediante o ensino sistemático e intencional da leitura, da produção de textos orais e escritos e dos conhecimentos sobre sistema de escrita, incluindo as relações entre fonema e grafema e grafema e fonema.

Ao caracterizarmos, na terceira parte deste trabalho, o contexto educacional em que estavam inseridas as escolas pesquisadas, constatamos que o município de Aracruz foi fortemente influenciado pelos processos de mudanças ocorridos, nos últimos vinte anos, no contexto educacional brasileiro, tendo em vista a entrada do discurso construtivista pela via da implantação do projeto Bloco Único, no ano de 1992, a discussão enfatizando o retorno do método fônico, em 2002, e a retomada do ideário construtivista pela via do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), nos anos de 2001 a 2003. O construtivismo se materializa como referencial teórico nesse município, mediante a divulgação dos estudos sobre psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky. Entretanto vale atentar às seguintes considerações de Machado (2007, p.112):

O enfoque construtivista na alfabetização está fundamentado em dois princípios básicos: a) entender a evolução dos sistemas de idéias construídos pelas crianças sobre a natureza da língua enquanto objeto social; b) confirmar os pressupostos inerentes à teoria de Piaget em relação ao desenvolvimento da escrita, isto é, as crianças são sujeitos que possuem saberes e em relação à escrita elas agem como nos outros campos do conhecimento. A partir desses princípios pressupõe-se, em relação às crianças e aos aprendizes em geral, que estes possuem saberes, e em relação à escrita, como em outros campos do conhecimento, tentam interpretar a seu modo aspectos essenciais das informações que lhes são fornecidas pelo meio.

Sendo assim, conforme mostra Machado (2007), Ferreiro e Teberosky detalharam, em sua pesquisa, a evolução da escrita como um processo que ocorre a partir de etapas predeterminadas geneticamente; por isso, não tiveram a intenção de oferecer pressupostos metodológicos capazes de subsidiar as práticas de alfabetização.

Diante disso, observamos, durante a pesquisa, que as professoras da sala de aula da Escola A e da Escola C se valiam de vários tipos de atividades que se aproximam em maior ou menor grau, dos antigos métodos da cartilha de alfabetização. Quanto a esse aspecto, a pedagoga da Escola A chegou a mencionar que, teoricamente, as práticas deveriam ser orientadas pela ideias de Emília Ferreiro, mas, na verdade, ela observava que as professoras se valiam de vários métodos para atender às diferentes dificuldades enfrentadas pelas crianças ao se alfabetizarem. A nosso ver, esse apelo ao ecletismo teórico, conforme indicado pela Pedagoga da Escola A, se deu, sobretudo, porque as professoras não se eximiram de sua tarefa de alfabetizar, muito embora o construtivismo tenha contribuído para secundarizar o professor como um importante mediador entre a criança e a escrita. Por isso, sem uma indicação metodológica de como alfabetizar, as professoras acabam valendo-se de suas experiências profissionais ou apelando ao modo como foram alfabetizadas.

Sendo assim, nossas análises indicam que a palavra era a unidade de ensino da leitura e da escrita mais utilizada pelas professoras da sala de aula da Escola A, ao passo que, na sala de aula da Escola C, o texto foi utilizado, de forma mais recorrente, como unidade de ensino-aprendizagem da língua, o que representa, para nós, um avanço significativo no trabalho com a linguagem escrita no contexto escolar. Contudo, a leitura e a escrita de palavras e textos eram utilizadas como pretexto para o ensino das unidades menores da língua. Dessa maneira, essas unidades não chegavam a se constituir como enunciados, porque eram, segundo

Bakhtin (2003, p.323), tomadas para fins de análise linguística, ou seja, eram consideradas apenas como sistemas da língua “[...] e não no grande diálogo da comunicação discursiva [...]”.

Para analisarmos os dados coletados, pretendíamos tomar como categoria de análise as dimensões leitura, produção de textos orais e escritos e conhecimentos sobre o sistema de escrita. No entanto, constatamos, por um lado, que o trabalho com a leitura e com a escrita tinham como eixo os conhecimentos sobre o sistema de escrita. Por outro, o trabalho com a produção de textos não foi contemplado na sala de aula da Escola A e, na sala de aula da e Escola C, ele começava a surgir de forma muito tímida. Por isso, ciente da necessidade de deixar as vozes dos sujeitos ecoarem neste texto reorganizamos os dados em outras categorias e subcategorias de análise.

Conforme já foi citado, os conhecimentos sobre o sistema de escrita perpassavam todos os eventos mediados pela leitura e pela escrita. A diferenciação entre vogais e consoantes, a noção de sílaba e rima eram os eixos mais trabalhados nas salas de aula pesquisadas. A ênfase dada ao reconhecimento de vogais e consoantes e à noção de sílaba, certamente, dificultou o desenvolvimento da compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons.

Nos eventos mediados pelo trabalho com a leitura, observamos que, na sala de aula da Escola A, o texto só entrava pela via da leitura de livros de literatura infantil e que este, muitas vezes, era utilizado para trabalhar aspectos de cunho moralizante ou dele eram retiradas palavras para trabalhar a sequência alfabética. Na sala de aula da Escola C, a literatura infantil também era utilizada todos os dias, nos momentos de leitura compartilhada. Nesses momentos, as crianças dialogavam entre si e com a professora. Embora, muitas vezes, a Professora Referência 2 encaminhasse o diálogo para o reconhecimento das palavras do autor, as crianças, por sua vez, apresentavam questionamentos e produziam outros sentidos.

Em ambas as salas de aula, era muito recorrente o uso de páginas xerocopiadas/mimeografadas ou cartazes, como suportes para o trabalho com a leitura. Na sala de aula da Escola A, priorizava-se a leitura de palavras em que estas

eram dissecadas em sílabas, vogais e consoantes. Na sala de aula da Escola C, priorizava-se a leitura de texto; entretanto, eles pertenciam, na maioria das vezes, a um mesmo campo discursivo (letras de música, parlendas e poesias), pois, conforme orientações do PROFA, estes são os tipos de textos mais apropriados para serem utilizados na alfabetização.

As orientações do PROFA estavam mais presentes nas práticas da Professora Referência 2 do que nas práticas das professoras da sala de aula da Escola A. Sendo assim, na sala de aula da Escola C, um mesmo texto era lido repetidas vezes para, depois, ser reescrito como “*texto que se sabe de cor*” e, também, para identificar rimas, palavras-chave e ensinar as relações entre sons e letras e letras e sons. Também a leitura “com ajuste” era uma prática bastante recorrente. Por meio dela, a Professora Referência 2 orientava as crianças a fazerem uma leitura silabada do texto, de forma muito semelhante ao antigo método de soletração.

Os dados coletados indicavam um número muito reduzido de eventos mediados pela produção de textos escritos. Dessa forma, o trabalho com a escrita foi contemplado como a última categoria de análise, na qual estavam organizados dados referentes à escrita de palavras, frases, atividade avaliativa (diagnóstico) e produção de textos escritos.

A escrita de palavras para nomear gravuras que não tinham nenhuma relação entre si era um tipo de atividade muito utilizada na sala de aula da Escola A, assim como a escrita de frases era utilizada na sala de aula da Escola C. Sendo assim, em ambas as salas de aula, era comum a formação de palavras e frases desconectadas da realidade e que desconsideravam a escrita como linguagem, como forma de interação entre os seres humanos.

A realização de atividades avaliativas (diagnóstico) foi observada em ambas as salas de aula, pois essa era uma prática institucionalizada na rede municipal de ensino, tendo como propósito avaliar as escritas das crianças, para classificá-las em níveis evolutivos. As pedagogas, em entrevista, disseram que essas atividades avaliativas seguiam as orientações do PROFA e da Secretaria Municipal de Educação.

Desse modo, apesar de as salas de aula pesquisadas partirem de unidades de ensino diferenciadas – palavra, na sala de aula da Escola A, e texto, na sala de aula da Escola C, percebemos que, em ambos os casos, as atividades propostas não contribuíram para que as crianças se apropriassem da escrita como linguagem, que pressupõe, conforme Bakhtin (2009, 127), interação verbal, pois

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação ou das enunciações*. A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua. (*grifos do autor*)

A unidade palavra e a unidade texto eram utilizadas em atividades que visavam, em grande parte, à aprendizagem das unidades mínimas da língua, ficando tais atividades circunscritas ao próprio espaço escolar. Vigotski (2008, p. 143), ao fazer críticas ao modo como a escrita era ensinada, diz que as crianças aprendiam a escrita como uma habilidade meramente motora, e “[...] não como atividade cultural complexa [...]”. Assim sendo, esse autor, em seu tempo, já apontava para a necessidade de nós, educadores, reconhecermos a escrita como uma linguagem. Para isso, ele sugere “[...] que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras [...]” (p. 145).

6 REFERÊNCIAS

ANDRE, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

ASSUNÇÃO, M. P. **A alfabetização na história da educação no Espírito Santo (década de 1870)**. 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

BECALI, F. Z. **O ensino da leitura no programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA)**. 2007. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 32, n. 2, p. 261-277, maio/ago. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a04v32n2.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2009.

BEZERRA, P. Prefácio. In: BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAGGIO, S. L. B.. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística. 3. reimp. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Coletânea de Textos, Módulo 1: MEC/SEF, 2001a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Coletânea de Textos, Módulo 2: MEC/SEF, 2001b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Guia do Formador, Módulo 2: MEC/SEF, 2001c.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira das Ocupações**. Brasília: MTE, 2002. Disponível em: <www.mtecbo.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2010.

BRITTO, L. P. L. Letramento e Alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Sueli Amaral. (Orgs.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 5-21.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, G. M.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. São Paulo: Mercado de letras, 1999.

CAROSELLI, B. **O trabalho com a escrita em uma classe de alfabetização**. 2006. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

CIPRIANO, L. H. R; WANDRESEN, M. O. L; ASINELI, T. M. T. **A palavra no mundo das palavras** – alfabetização. 3 ed. Paraná: Base editora, 2004.

CÔCO, D. **Práticas de leitura na alfabetização**. 2006. 361 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

DIETZSCH, M. J. M. Cartilhas. A negação do leitor. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo – SP: Contexto, 1990. p. 27- 46.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

FÁVERO, L. L. ; ANDRADE, M. L. D. C. V. de Oliveira; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita**: perspectiva para o ensino de língua materna. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf >. Acesso em: 26 jan. 2009.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar em revista**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 20, p. 77-85, 2002.

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. 6 reimp. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

GONTIJO, C. M. M. **O processo de alfabetização**: Novas Contribuições. 1.ed. São Paulo. Martins Fontes, 2002.

GONTIJO, C. M. M. Alfabetização e a questão do letramento. **Caderno de Pesquisa em Educação** PPGE – UFES, Vitória: PPGE, v. 11, n. 2, p. 42-72, jan./jun. 2005.

_____. **Alfabetização na história da província do estado do Espírito Santo (1870 a 1920)**. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008a.

_____. **A escrita infantil**. 1.ed. São Paulo. Cortez, 2008b.

GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M. **Alfabetização: teoria e prática**. Paraná: Sol, 2009.

GRAFF, H. J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL. **5º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2005. Disponível em: <www.ipm.org.br/an.php>. Acesso em: 4 set. 2010.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed., 2 reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LÜDKE, M; ANDRÉ. M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, D. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Revista Educação e Sociedade**. Ano XXI, nº 73, p. 84-99, dez. , 2000.

MACHADO, L. B. Representações sociais de construtivismo entre professores alfabetizadores. **Ciências Sociais em Perspectiva**, v. 6, n. 10, p. 111-122, jan./jul. 2007. Disponível em: < www.scielo.br/pdf>. Acesso em: 24 mar. 2010.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização – 1876/1994**. 3 reimp. São Paulo: UNESP, 2000.

OLSON, D. R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura. São Paulo: Ática, 1997.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de rebeldia e submissão. 3. ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2008.

PÉREZ, C. L. V. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA. R. L, ZACCUR (Org). Alfabetização: reflexões sobre docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008. p. 179-201.

PIFFER, M. G. **O trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ Espírito Santo, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACRUZ. Secretaria de Educação. **Ciclos de formação do ensino fundamental em Aracruz**: Plano de Implantação . Aracruz, 2007.

_____. **AGENDA DA TURMA**. Aracruz. 2009

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO 2004. **Ministério da Educação e Cultura**, Brasília, 2006. Disponível em: <www.fnde.gov.br/home/livrodidatico/pnld2007-guia.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2009.

REVISTA NOVA ESCOLA, São Paulo, edição especial, mar. 2009. Disponível em: <<http://novaescola.abril.com.br>>. Acesso em: 8 jul. 2009.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P; VILELA, R. Q. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.137-179.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Pensando e Fazendo Educação**: Fundamentos e concepções que norteiam a política educacional no município de Aracruz, Aracruz, 2006 a.

_____ **Plano anual**, Aracruz, 2006b.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso em 10 dez. 2003.

SOBRAL, A. **Ato/atividade e evento**. In: BRAIT, Beth. Bakhtin: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 11-36.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da Linguagem Escrita**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TEXEIRA, R. A. Espaços, recursos escolares e habilidades de leitura de estudantes da rede pública municipal do Rio do Janeiro: estudo exploratório. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Autores Associados, v. 14, n. 41, p. 232-245, maio/jun/jul/ago., 2009.

TURA, M. D. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. Q. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, p. 180-206.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PROTOCOLO DE PESQUISA

Aracruz (ES), março/julho de 2009.

Ao EMEF _____

A/C: _____

Apresento a síntese do projeto de pesquisa intitulado “**AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE DUAS TURMAS DE PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNÍCIPIO DE ARACRUZ**”, orientado pela Prof.^a Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo, no Curso de Mestrado em Educação/UFES, linha de pesquisa Educação e Linguagens, com o objetivo de estabelecer uma parceria com essa unidade de ensino para o desenvolvimento deste trabalho. Essa escola foi selecionada tendo como base as notas obtidas no exame realizado pelo Governo Federal, o Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb), no ano de 2007.

Perfil do pesquisador

Dados pessoais

Nome: Eliane Cristina Freitas de Souza

Endereço: Rua José Carlo Rebuzzi, nº 34, Jequitibá, Aracruz-ES CEP:29193-015

Telefone: 3256-4754 e 8809-5734

Idade: 35 anos. Naturalidade: São Paulo. Estado civil: solteira

Local de trabalho: Prefeitura Municipal de Aracruz

Cargo: Professor de Educação Infantil

Experiência profissional

Atuo como professora da educação infantil desde 1995, no Sistema Municipal de Aracruz. Durante esse período, trabalhei com diferentes turmas da educação infantil, atendendo crianças entre três e seis anos de idade, como pedagoga do Ensino Fundamental, professora formadora dos Parâmetros em Ação e como diretora de um Centro Municipal de Educação Infantil. Atualmente estou de licença das minhas

funções docentes no Sistema Municipal de Aracruz, para a realização desta pesquisa.

Interesse de pesquisa

Durante catorze anos de atuação, como profissional da educação na Rede Municipal de Aracruz, ocupando diferentes cargos e funções, venho acompanhando, principalmente nos últimos dez anos, várias mudanças nas propostas de ensino para as séries iniciais do Ensino Fundamental, e esta situação, aliada ao grande interesse que tenho em estudar sobre a alfabetização, me faz questionar como essas mudanças têm se refletido nas práticas alfabetizadoras. Compreendo que o processo de alfabetização é essencial para a inserção da criança no mundo da linguagem escrita. Nesse sentido, busco analisar as práticas de alfabetização de duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental de Aracruz. Acredito que a realização desta pesquisa proporcionará importantes reflexões sobre as propostas e as práticas de alfabetizadoras. Tendo em vista o interesse que move a realização deste estudo, é que optei por realizá-lo nessa unidade de ensino.

Síntese do projeto de pesquisa

Título: As Práticas de alfabetização de duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental do município de Aracruz.

Objetivo da pesquisa: Analisar as práticas de alfabetização de duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental do município de Aracruz.

Público-alvo: Duas turmas de 1º ano (crianças, professores, familiares das crianças e funcionários do corpo técnico-pedagógico).

Requisitos para seleção da turma: As turmas serão selecionadas com base no tempo de experiência do professor com turmas de alfabetização.

Metodologia: Estudo qualitativo, de caráter estudo de caso.

Coleta de dados:

a) será realizada durante o ano de 2009, por meio de entrevistas com os sujeitos, observação participante, fotos, filmagens e análise de documentos;

b) a inserção do pesquisador no espaço escolar ocorrerá de forma gradativa, com o objetivo de familiarizar-se com os sujeitos e não causar transtornos na rotina da escola. Nesse processo, o investigador também estará à disposição para desenvolver atividades colaborativas que auxiliem o professor no trabalho pedagógico ou em outras atividades da escola;

c) todos os procedimentos envolvendo a coleta de dados serão previamente planejados e acordados com a professora e com as crianças;

d) será solicitada autorização dos responsáveis para a participação das crianças-sujeitos na pesquisa.

APÊNDICE B ⁵⁶ – CARTA DE APRESENTAÇÃO À UNIDADE DE ENSINO

1ª Parte

Aracruz (ES), março/julho de 2009.

Ao EMEF: _____

At. _____

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos aos profissionais (sujeitos da pesquisa) da EMEF “_____”, unidade da Rede Municipal de Aracruz-ES, o projeto de pesquisa *As Práticas de Alfabetização de Duas Turmas De Primeiro Ano do Ensino Fundamental do Município de Aracruz*, de autoria da mestrandia Eliane Cristina Freitas de Souza, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O principal objetivo da pesquisa é analisar as práticas de alfabetização de duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental do Município de Aracruz. Para a coleta de dados, serão utilizados algumas técnicas e instrumentos de pesquisa, como formulários para análise de documentos, para realização de entrevistas e observação participante em sala de aula, com gravações em vídeo ou áudio e registros em diário de campo. Solicitaremos às famílias consentimento para participação das crianças na pesquisa, com esclarecimentos sobre o tratamento ético dos dados. O trabalho será realizado a partir de negociações com os sujeitos, e os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após o relatório final, que será apresentado na dissertação, com possibilidade de publicação.

Aracruz, __de_____de 2009.

Nome do profissional	Função	Assinatura/RG	Telefone
	Professora		
	Pedagoga		
	Diretora		

⁵⁶ Este instrumento de pesquisa foi elaborado tomando como referência o APÊNDICE A da dissertação de CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. Vitória: ES, Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

2ª Parte

CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa *As Práticas de Alfabetização de Duas Turmas de Primeiro Ano do Ensino Fundamental do Município de Aracruz*, realizada por Eliane Cristina Freitas de Souza, no ano de 2009, na EMEF, na turma da 1ª série ou 1º ano do turno _____, e dando continuidade ao tratamento ético aos dados, solicita-se a autorização dos profissionais da escola envolvidos neste estudo, para utilização de imagens obtidas por meio de fotografias e filmagens na produção de relatório de pesquisa. Essas imagens serão utilizadas para fins estritamente científicos ligados a esta pesquisa.

Atenciosamente

Eliane Cristina Freitas de Souza

Pesquisadora

Eu, _____, portador da CI nº _____, residente e domiciliado na Rua _____ nº _____ bairro _____ do município de _____, profissional do EMEF _____ autorizo a utilização de minhas imagens na produção da pesquisa *As Práticas de Alfabetização de Duas Turmas de Primeiro Ano do Ensino Fundamental do Município de Aracruz*, realizada por Eliane Cristina Freitas de Souza.

Assinatura do profissional: _____

Data: _____

APÊNDICE C ⁵⁷ - CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

1ª PARTE

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos aos **pais/responsáveis das crianças/sujeitos** da turma da 1º ano, turno (a combinar) da EMEF “_____”, unidade da Rede Municipal de Ensino de Aracruz-ES, o projeto de pesquisa *As Práticas de Alfabetização de Duas Turmas De Primeiro Ano do Ensino Fundamental do Município de Aracruz*, de autoria da mestranda Eliane Cristina Freitas de Souza, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O objetivo do estudo é analisar as práticas de alfabetização de duas turmas de primeiro anos no município de Aracruz. Para que seja possível alcançarmos esse objetivo, a pesquisa será realizada na sala de aula, por meio da observação participante, com gravações em vídeo ou áudio, de entrevista e registro em diário de campo. Para garantir o tratamento ético dos dados, o nome da escola será mantido em sigilo, serão utilizadas apenas as iniciais dos nomes das crianças e as filmagens serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa, preservando, sobretudo, a integridade do grupo. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento:

Eu, _____, responsável pelo (a) aluno (a) _____, da 1ª série, da EMEF “_____” do turno (a combinar), autorizo sua participação no projeto de pesquisa intitulado *As Práticas de Alfabetização de Duas Turmas de Primeiro Ano do Ensino Fundamental do Município de Aracruz*, de autoria da mestranda Eliane Cristina Freitas de Souza (PPGE/UFES), concordando com os procedimentos aqui apresentados.

Assinatura: _____ RG: _____

Aracruz, ___ de _____ de 2009.

⁵⁷ Este instrumento de pesquisa foi elaborado, tomando como referência os APÊNDICES B e C das dissertações de: CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. Vitória: ES, Universidade Federal do Espírito Santo, 2006 e PIFFER, Maristela Gatti. **O trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil**. Vitória: ES, Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

2ª Parte

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa *As Práticas de Alfabetização de Duas Turmas de Primeiro Ano do Ensino Fundamental do Município de Aracruz*, realizada por Eliane Cristina Freitas de Souza, no ano de 2009, na EMEF “_____”, na turma de 1ª série do turno (a combinar), e dando continuidade ao tratamento ético dos dados, solicito a autorização dos pais ou responsáveis das crianças envolvidas neste estudo para utilização de imagens obtidas por meio de fotografias e filmagens na produção do relatório de pesquisa. Essas imagens serão utilizadas para fins estritamente científicos ligados a esta pesquisa.

Atenciosamente

Eliane Cristina Freitas de Souza

Pesquisadora

Eu, _____,
portador da CI nº _____, residente e domiciliado na rua
_____, nº _____ bairro _____ do
município de _____, responsável pelo (a) aluno (a)
_____, autorizo a utilização das imagens do
meu filho (a) na produção da pesquisa *As Práticas de Alfabetização de Duas Turmas de Primeiro Ano do Ensino Fundamental do Município de Aracruz*, realizada por Eliane Cristina Freitas de Souza.

Assinatura do responsável: _____

Data: _____

APÊNDICE D ⁵⁸ - FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1- Nome da escola: _____

2- Endereço: _____

3- Ano de fundação: _____

4- Dados da comunidade: _____

5- Bairros de origem das crianças: _____

6- Aspecto físico

a) Número de salas de aula: _____

b) Condições das salas de aula: _____

c) Possui biblioteca? _____ Condições de funcionamento: _____

d) Possui sala ambiente? _____ Quais? _____

e) Possui sala de professores, sala de direção, coordenação pedagógica, secretária? _____

f) Possui refeitório: _____

g) Possui área livre? Quadra de esportes? Parquinho? Como são utilizados? _____

7- Organização das turmas

a) Média de crianças por turma: _____

⁵⁸ Este instrumento de pesquisa foi elaborado, tomando como referência os APÊNDICES C E E das dissertações de: CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. Vitória: ES, Universidade Federal do Espírito Santo, 2006 e PIFFER, Maristela Gatti. **O trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil**. Vitória: ES, Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

b) Número de criança por turno:

Matutino: _____ Vespertino: _____

c) Número de turmas por turno:

Matutino: _____ Vespertino: _____

d) Número de turmas por série/turno:

	MATUTINO	VESPERTINO	NOTURNO
1º ano			
2º ano			
3º ano			
4º ano			
5º ano			
6º ano			
7º ano			
8º ano			
9º ano			

8- Recursos humanos:

a) Número de professores por turno

Matutino _____ Vespertino _____ Noturno: _____

b) O corpo técnico-administrativo é composto por: _____

c) Número de faxineiras e merendeiras: _____

d) Pessoal de apoio: _____

9- Recursos materiais:

a) Tipo de material pedagógico existente na escola: _____

b) Recursos audiovisuais: _____

10- Rotina escolar:

a) A chegada das crianças na escola: _____

b) O recreio: _____

c) O momento da saída: _____

d) Outras atividades: _____

e) Eventos: _____

11- Usos da leitura e da escrita no ambiente escolar:

a) A escola desenvolve ou desenvolveu projetos com o objetivo de incentivo à escrita e à leitura? Em caso de resposta afirmativa, quais? _____

b) Espaços destinados à circulação de material escrito: _____

c) Como são utilizados esses espaços: _____

12- Como se dá a circulação de materiais visuais.

13- Histórico da escola:

APÊNDICE E ⁵⁹ – FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE AULA

1- Aspecto Físico:

a) Dimensão espacial: _____

b) Mobília: _____

c) Há espaços específicos na sala de aula?
Quais? _____

d) Materiais escritos expostos: _____

e) Que materiais são disponibilizados para propiciar a aprendizagem da leitura e da escrita? _____

f) Com relação a esses materiais, como o professor realiza a mediação com a criança? _____

g) Como são dispostas as carteiras? _____

2- A turma

a) Número de crianças: Meninas _____ Meninos _____

b) Faixa etária das crianças: _____

c) Há crianças repetentes? _____ Quantos? _____

d) Há crianças com necessidades especiais? _____ Quantos? _____

e) Que tipo de necessidade especial? _____

3- Sobre a organização do coletivo:

⁵⁹ Este instrumento de pesquisa foi elaborado com adaptação, tendo como referência o APÊNDICE F da dissertação de mestrado PIFFER, Maristela Gatti. **O trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil**. Vitória: ES, Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

a) Há regras para orientar o trabalho e a organização diária? _____

b) São explicitadas? Como? _____

c) São cobradas? Como? _____

4- Rotina diária:

a) Um breve relato da rotina diária de maneira geral: _____

b) Há momentos para brincar? Quando? _____

c) Um breve relato de como as dimensões da alfabetização são articuladas no transcorrer da rotina diária. _____

APÊNDICE F ⁶⁰ - FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Este formulário será utilizado como instrumento de pesquisa para coletar dados das famílias e caracterizar as crianças.

1- Aluno (a): _____ Nascimento: _____

2- Endereço completo: _____

3- Nome do pai _____

Série ou grau que concluiu na escola: _____ Profissão: _____

4- Nome da mãe: _____

Série ou grau que concluiu na escola: _____ Profissão: _____

5 - Outro responsável: _____

Série ou grau que concluiu na escola: _____ Profissão: _____

6 - Renda mensal da família: _____

7 - Tem irmãos: _____ Quantos? _____

8 - Quais são as pessoas da família que moram com a criança?

9- Há quanto tempo a criança frequenta a escola (Educação Infantil/Ensino Fundamental)? _____

⁶⁰ Este instrumento de pesquisa foi elaborado com adaptações, tendo como referência os APÊNDICES I e J de: CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. Vitória: ES, Universidade Federal do Espírito Santo, 2006 e PIFFER, Maristela Gatti. **O trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil**. Vitória: ES, Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

10- Já estudou em outra escola? Qual/Quais? _____

11 - Atividades mais comuns que a criança realiza:

a) Em casa: _____

b) Fora do ambiente familiar: _____

12 - Que tipos de materiais escritos são usados em casa:

() Jornais. Quais: _____

() Revistas. Quais: _____

() Livros. Quais: _____

() Gibis. Quais: _____

() Encartes publicitários. Quais: _____

() Correspondências pessoais. De que tipos: _____

Outros tipos de materiais não relacionados: _____

13 - Quando necessita usar a leitura nas tarefas de casa ou no dia-a-dia, a criança:

() Geralmente lê sozinha

() Às vezes solicita ajuda de outra pessoa

() Sempre solicita ajuda de outra pessoa

() Não faz uso da leitura

14 - Que tipo de material é utilizado pela criança (ou por outra pessoa que lê para ela) para leitura no ambiente familiar?

() Livros de literatura infantil

() Gibis

() Revistas

() Jornais

() Nenhum material

() Outros:

15- Para você, é importante que seu filho (a) aprenda a ler e escrever? Por quê?

16 – Em sua opinião, qual é a fase escolar mais propícia para o aprendizado da leitura? Por quê?

17 – Que atividades você considera importantes e/ou contribuem para que seu filho aprenda a ler e escrever? _____

2ª PARTE

As perguntas que seguem estão relacionadas com a prática do adulto (pai, mãe ou responsável) que convive com a criança.

Nome do entrevistado: _____

1- Quem mais influenciou no seu gosto pela leitura?

- () Mãe ou responsável do sexo feminino
- () Algum professor ou professora
- () Pai ou responsável do sexo masculino
- () Algum amigo ou amiga
- () Algum outro parente
- () Padre / pastor ou algum líder religioso
- () Algum colega ou superior no trabalho
- () Outra pessoa
- () Ninguém

2- Qual/quais dos livros abaixo você possui em casa?

- () Dicionário
- () Guias, listas e catálogo
- () Enciclopédias
- () Bíblias, livros sagrados ou religiosos
- () Livros escolares

- () Livros de literatura/ romances
- () Livros infantis
- () Livros de receita de cozinha

3- Quais gêneros de livros você costuma ler?

- () Bíblias ou livros religiosos
- () Romance, aventura, policial, ficção
- () Livros didáticos
- () Poesia
- () Biografia, relatos históricos
- () Livros técnicos, de teoria, ensaios
- () Autoajuda, orientação pessoal
- () Não costuma ler livros

4- Marque o tipo de biblioteca em que você já esteve ou que costuma frequentar

- () Biblioteca pública
- () Biblioteca escolar
- () Biblioteca no local de trabalho
- () Outras não relacionadas
- () Nunca foi a bibliotecas

5- Tem realizado curso além do ensino formal?

- () Está fazendo
- () Fez nos últimos 12 meses
- () Fez há mais de um ano
- () Nunca fez

6- Costuma receber cartas via correio de amigos ou parentes?

- () Sim
- () Não

7- Faz uso do computador:

- Em casa
- No trabalho
- Em locais públicos
- Na escola
- Na faculdade
- Em outros locais não relacionados

8- Com que frequência utiliza o computador:

- Todos os dias da semana
- Quase todos os dias da semana
- Um ou dois dias por semana
- Eventualmente / de vez em quando
- Não utiliza computador

9- Marque as atividades abaixo que costuma realizar:

- Ir ao cinema Sempre Às vezes Raramente Nunca foi
- Assistir a filmes em casa Sempre Às vezes Raramente Nunca foi
- Ir a *shows* Sempre Às vezes Raramente Nunca foi
- Ir ao teatro Sempre Às vezes Raramente Nunca foi

APENDICE G ⁶¹ – ROTEIRO DA CONVERSA COM AS CRIANÇAS

Este formulário foi o instrumento de pesquisa utilizado para coletar informações com as crianças. É destinado à caracterização das crianças.

1. Nome: _____

2. País: _____

3. Irmãos: _____

4. Pessoas que moram com a criança: _____

5. Programas favoritos:

Rádio: _____

TV: _____

Outro(s): _____

6. Diversão preferida da criança: _____

7- Quais os lugares a que você já foi? Quem o/a acompanhou?

() Cinema

() Teatro

() Show musical

() Livraria

() Bibliotecas

() Banca de revistas

8- Ajuda em casa? Como? _____

⁶¹ Este instrumento de pesquisa foi elaborado com adaptações, tendo como referência os APÊNDICES H e J de: CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. Vitória: ES, Universidade Federal do Espírito Santo, 2006 e PIFFER, Maristela Gatti. **O trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil**. Vitória: ES, Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

9- Trabalha fora de casa? Onde? Quantas horas? É uma atividade remunerada?

10- Gosta de ler? _____ O quê? _____

11- Quando você lê? _____

12- Quem lê com ou para você em casa? _____

13- Quando você escreve? _____ Por quê? _____

14- O que você mais gosta de fazer. Ler () ou escrever () Por quê?

15- Quais os presentes que costuma ganhar?

16- Dentre os presentes que costuma receber, já ganhou material para leitura (livros)? Quem deu? Em que ocasião?

17- As pessoas da família fazem uso da leitura em casa? Que tipo de material?

18- Quem lê para você em casa? _____

O quê? _____

Quando? _____

19- Quem ajuda nas tarefas da escola? _____

20- Já estudou em outra escola? _____ Qual? _____

21- Gosta desta escola? _____ Por quê? _____

22- Qual atividade mais gosta de fazer na escola? _____

23- Qual não gosta? _____

Por quê? _____

24- Você já comprou algum livro ou revista? Qual/quais?

25- Quando você quer ler, onde consegue os livros?

26- Você gosta ir à biblioteca de sua escola?

27- O que você acha dos livros da biblioteca? Há muita variedade? Você consegue levar sempre aquele livro que procura?

28- Você lê para alguém? Quem? O que você lê?

29 – Você gosta de ouvir histórias? De que tipo?

30 - Os que você acha dos textos de seus livros didáticos de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências? Por quê?

31- Qual a matéria que você mais gosta de estudar? Por quê?

32- Você acha importante aprender a ler e escrever? Por quê?

33- Outros dados suscitados durante a conversa.

APÊNDICE H ⁶² – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA

1ª Parte

1- Sexo

Masculino ()

Feminino ()

2- Idade:

Abaixo de 25 anos ()

Entre 26 e 30 anos ()

Entre 31 e 35 anos ()

Entre 36 e 40 anos ()

Mais de 40 anos ()

3- Você trabalha em:

Um só escola ()

Duas escolas ()

Três escolas ou mais ()

4- Nesta escola, você é:

Profissional efetivo ()

Profissional contratado ()

Outros ()

Especificar: _____

Desde quando você trabalha nesta unidade de ensino:

Além de trabalhar nesta(s) escola(s), você exerce outra atividade profissional?

Sim ()

Não ()

Se sua resposta foi afirmativa, qual é essa atividade? _____

⁶² Este instrumento de pesquisa foi elaborado com adaptações, tendo como referência os APÊNDICES E e J de: CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. Vitória: ES, Universidade Federal do Espírito Santo, 2006 e PIFFER, Maristela Gatti. **O trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil**. Vitória: ES, Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

5- Sua formação acadêmica está em nível:

- () Médio - tipo de curso: _____
- () Licenciatura curta - tipo de curso: _____
- () Licenciatura plena - tipo de curso: _____
- () Pós-graduação/aperfeiçoamento (menos de 360 horas)
- () Pós-graduação/especialização (360 horas ou mais)
- () Mestrado
- () Outros

Especificar: _____

6- Sua experiência como professora é:

- () Abaixo de 2 anos
- () Entre 2 e 5 anos
- () Entre 6 e 7 anos
- () Entre 8 e 10 anos
- () Acima de 10 anos

7- Sua experiência profissional foi adquirida:

- () Em educação infantil
- () Em nível fundamental (1ª a 4ª séries)
- () Em nível fundamental (5ª a 8ª séries)
- () Em nível médio
- () Em nível superior
- () Na docência e em funções técnicas de ensino

8- Você participou de outros cursos que tenham contribuído para a sua formação como professor(a)?

- () Sim
- () Não

Se sua resposta foi afirmativa, indique quais, citando três, por ordem de relevância, e indicando a carga horária correspondente: _____

9- Você é vinculado ao sindicato?

() Sim

() Não

10- Assina jornais, revistas, periódicos?

() Sim

() Não

Se sua resposta foi afirmativa, quais? _____

11- Participa de congressos, seminários ou encontros similares?

() Sempre

() Às vezes

() Nunca

12- Suas atividades culturais mais frequentes são:

SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA	
()	()	()	- ouvir rádio
()	()	()	- assistir à TV
()	()	()	- assistir a vídeo/DVD
()	()	()	- ir ao cinema
()	()	()	- ir ao teatro

Especificar outras, caso haja:

()	()	()	-
()	()	()	-
()	()	()	-

13- Suas leituras mais comuns:

SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA	
()	()	()	- jornais locais
()	()	()	- jornais do País
()	()	()	- periódicos da área de educação
()	()	()	- livros didáticos
()	()	()	- livros variados sobre educação
()	()	()	- periódicos diversos

Especificar outras se ocorrerem:

- () () () -
 () () () -
 () () () -

2ª Parte

14- Como se deu o seu processo de alfabetização? Tente lembrar-se da escola ou do lugar onde aprendeu a ler e escrever, os materiais de leitura utilizados (livros, cartilhas, cartazes, etc.) e as atividades que realizou na sua alfabetização.

15- O modo como você aprendeu a ler e escrever influencia a forma como você ensina? Por quê?

16- Há quanto tempo você exerce atividade docente nessa etapa do ensino fundamental? É uma opção sua? Por quê?

17- Para você, é importante que as crianças aprendam a ler e escrever? Por quê?

18- Quando você considera que uma criança está alfabetizada?

19- Para você, o que é alfabetizar?

20- Em que referencial teórico (método) você se apoia para alfabetizar?

21- Quais materiais teórico-práticos você consulta para orientar esse trabalho?

() Livros. Citar os mais consultados: _____

() Revistas. Quais? _____

() Livros didáticos. Quais os preferidos? _____

() Referencial Curricular Nacional

() Material do PROFA

() Diretrizes Municipais

() Projeto da escola

Outros: _____

22- Como você desenvolve o trabalho na sala de aula para alfabetizar as crianças?

23- Descreva sua sala de aula. Como você a organiza? Que materiais estão disponíveis para propiciar a aprendizagem da leitura e da escrita?

24- Para você, o brincar é importante nessa etapa? Em que momento você permite que suas crianças brinquem? Por quê?

25- Quando e de que forma você avalia o processo de aprendizagem da leitura e escrita das crianças?

26- Para você, qual o maior desafio na tarefa de alfabetizar?

27- Você acredita que é possível avançar em alguns aspectos? Quais? Como?

APÊNDICE I ⁶³ – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PEDAGOGA

1ª Parte

1- Sexo

Masculino ()

Feminino ()

2- Idade:

Abaixo de 25 anos ()

Entre 26 e 30 anos ()

Entre 31 e 35 anos ()

Entre 36 e 40 anos ()

Mais de 40 anos ()

3- Você trabalha em:

Um só escola ()

Duas escolas ()

Três escolas ou mais ()

4- Nesta escola, você é:

Profissional efetivo ()

Profissional contratado ()

Outros ()

Especificar: _____

Desde quando você trabalha nesta unidade de ensino:

Além de trabalhar nesta(s) escola(s), você exerce outra atividade profissional?

Sim ()

Não ()

Se sua resposta foi afirmativa, qual é essa atividade? _____

⁶³ Este instrumento de pesquisa foi elaborado com adaptações, tendo como referência os APÊNDICES F e L de: CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. Vitória: ES, Universidade Federal do Espírito Santo, 2006 e PIFFER, Maristela Gatti. **O trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil**. Vitória: ES, Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

5- Sua formação acadêmica está em nível:

- () Médio - tipo de curso: _____
- () Licenciatura curta - tipo de curso: _____
- () Licenciatura plena - tipo de curso: _____
- () Pós-graduação/aperfeiçoamento (menos de 360 horas)
- () Pós-graduação/especialização (360 horas ou mais)
- () Mestrado
- () Outros

Especificar: _____

6- Sua experiência como pedagoga é:

- () Abaixo de 2 anos
- () Entre 2 e 5 anos
- () Entre 6 e 7 anos
- () Entre 8 e 10 anos
- () Acima de 10 anos

7- Sua experiência profissional foi adquirida:

- () Em educação infantil
- () Em nível fundamental (1ª a 4ª séries)
- () Em nível fundamental (5ª a 8ª séries)
- () Em nível médio
- () Em nível superior
- () Na docência e em funções técnicas de ensino

8- Você participou de outros cursos que tenham contribuído para a sua formação como pedagogo(a)?

- () Sim
- () Não

Se sua resposta foi afirmativa, indique quais, citando três, por ordem de relevância, e indicando a carga horária correspondente: _____

9- Você é vinculado ao sindicato?

- () Sim
- () Não

10- Assina jornais, revistas, periódicos?

() Sim

() Não

Se sua resposta foi afirmativa, quais? _____

11- Participa de congressos, seminários ou encontros similares?

() Sempre

() Às vezes

() Nunca

12- Suas atividades culturais mais frequentes são:

SEMPRE

ÀS VEZES

NUNCA

()

()

() - ouvir rádio

()

()

() - assistir à TV

()

()

() - assistir a vídeo/DVD

()

()

() - ir ao cinema

()

()

() - ir ao teatro

Especificar outras, caso haja:

()

()

() -

()

()

() -

()

()

() -

13- Suas leituras mais comuns:

SEMPRE

ÀS VEZES

NUNCA

()

()

() - jornais locais

()

()

() - jornais do País

()

()

() - periódicos da área de educação

()

()

() - livros didáticos

()

()

() - livros variados sobre educação

()

()

() - periódicos diversos

Especificar outras se ocorrerem:

()

()

() -

()

()

() -

()

()

() -

2ª Parte

14- Como se deu o seu processo de alfabetização? Tente lembrar-se da escola ou do lugar onde aprendeu a ler e escrever, os materiais de leitura utilizados (livros, cartilhas, cartazes, etc.) e as atividades que realizou na sua alfabetização.

15- Você gosta mais de ler ou de escrever? Em sua opinião o que é mais fácil ou mais difícil de ler?

16- Com quem você conversa sobre seus problemas de trabalho? Essa(s) pessoa(s) lhe indica(m) leitura(s)? (Como se dá esse processo?)

17- Para você, é importante que as crianças aprendam a ler e escrever? Por quê?

18- Quando você considera que uma criança está alfabetizada?

19- Para você, o que é alfabetizar?

20- Em que referencial teórico (método) a escola tem se apoiado para alfabetizar?

21- Quais materiais teórico-práticos os profissionais da escola consultam para orientar esse trabalho?

() Livros. Citar os mais consultados: _____

() Revistas. Quais? _____

() Livros didáticos. Quais os preferidos? _____

() Referencial Curricular Nacional.

() Material do PROFA.

() Diretrizes Municipais.

() Projeto da escola.

Outros: _____

22- Explique como faz o acompanhamento do trabalho docente na escola.

23- Sobre o plano de ação/projeto político-pedagógico da escola:

a) Como foi elaborado? Quando? _____

b) Quais os principais aspectos nele contemplados? _____

c) Contempla objetivos/estratégias para o trabalho com a alfabetização? _____

d) Como avalia sua efetivação no ano letivo de 2009? _____

23- Você encontra alguma dificuldade para propor práticas de alfabetização diferentes das que são habitualmente usadas na escola? Quais?

24- Quais as condições de ensino-aprendizagem são necessárias para que a alfabetização no primeiro ano se efetive?

25- Como o setor de educação básica tem orientado o trabalho com a linguagem escrita na escola? Quais iniciativas foram tomadas nesse sentido?

26- De onde se originam as práticas de avaliação da aprendizagem da leitura e escrita efetivadas pela escola?

27- No decorrer do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, o que se avalia e como se dá a avaliação da aprendizagem pela criança?

28- Você participa em algum momento do processo de avaliação da aprendizagem da criança? Se afirmativo, explique como isso acontece?

29- Quais os objetivos orientam as práticas avaliativas do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita?

30- Existe alguma orientação em nível de sistema municipal de ensino para avaliação das crianças, quanto à capacidade de leitura e da escrita? Se a resposta for positiva, explique como isso acontece.

31- Que espaços/tempos e materiais educativos são destinados ao trabalho com a linguagem escrita na escola? Como são utilizados?

32- Em sua avaliação, como tem ocorrido o uso da biblioteca na escola?

33- Para você, qual o maior desafio na tarefa de alfabetizar?

34- Você acredita que é possível avançar em alguns aspectos? Quais? Como?

35- Como você avalia a alfabetização com as crianças do 1º ano em 2009? Quais ações você considera que foram mais importantes? Que fatores contribuíram e/ou dificultaram para as condições de leitura e escrita proporcionadas a esse grupo?

APÊNDICE J ⁶⁴ – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A AUXILIAR DE BIBLIOTECA

Este instrumento de pesquisa foi utilizado para coletar informações para a caracterização da bibliotecária envolvida no estudo.

1ª Parte

1- Sexo

Masculino ()

Feminino ()

2- Idade:

Abaixo de 25 anos ()

Entre 26 e 30 anos ()

Entre 31 e 35 anos ()

Entre 36 e 40 anos ()

Mais de 40 anos ()

3- Você trabalha em:

Um só escola ()

Duas escolas ()

Três escolas ou mais ()

4- Nesta escola você é:

Profissional efetivo ()

Profissional contratado ()

Outros ()

Especificar: _____

Desde quando você trabalha nesta unidade de ensino?

5- Além de trabalhar nesta(s) escola(s), você exerce outra atividade profissional?

Sim ()

Não ()

⁶⁴ Este instrumento de pesquisa foi elaborado com adaptações, tendo como referência os APÊNDICES I de: CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. Vitória: ES, Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

Se sua resposta foi afirmativa, qual é essa atividade? _____

6- Sua formação acadêmica está em nível:

- Médio - tipo de curso: _____
- Licenciatura curta - tipo de curso: _____
- Licenciatura plena - tipo de curso: _____
- Pós-graduação/aperfeiçoamento (menos de 360 horas)
- Pós-graduação/especialização (360 horas ou mais)
- Mestrado
- Outros

Especificar: _____

7- Sua experiência como bibliotecária:

- Abaixo de 2 anos
- Entre 2 e 5 anos
- Entre 6 e 7 anos
- Entre 8 e 10 anos
- Acima de 10 anos

8- Sua experiência profissional foi adquirida:

- Em nível fundamental (1ª a 4ª séries)
- Em nível fundamental (5ª a 8ª séries)
- Em nível médio
- Na docência e em funções técnicas de ensino

9- Você participou de outros cursos que tenham contribuído para a sua formação como bibliotecário?

- Sim
- Não

Se sua resposta foi afirmativa, indique quais, citando três, por ordem de relevância, e indicando a carga horária correspondente: _____

10- Você é vinculado ao sindicato?

- Sim
- Não

11- Assina jornais, revistas, periódicos?

Sim

Não

Se sua resposta foi afirmativa, quais? _____

12- Participa de congressos, seminários ou encontros similares?

Sempre

Às vezes

Nunca

13- Suas atividades culturais mais frequentes são:

SEMPRE ÀS VEZES NUNCA

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | - ouvir rádio |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | - assistir à TV |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | - assistir a vídeo/DVD |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ir ao cinema |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | - ir ao teatro |

Especificar outras, caso haja:

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

14- Suas leituras mais comuns:

SEMPRE ÀS VEZES NUNCA

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | - jornais locais |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | - jornais do País |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | - periódicos da área de educação |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | - livros didáticos |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | - livros variados sobre educação |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | - periódicos diversos |

Especificar outras se ocorrerem:

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | - |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | - |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | - |

2ª Parte

15- Como se deu o seu processo de socialização com a leitura? (conte suas experiências com a leitura no âmbito familiar, escolar e profissional, fazendo um breve histórico – ressaltando as experiências consideradas significativas).

16- Como você definiria o seu perfil atual enquanto leitora?

17- Você gosta mais de ler ou de escrever? Em sua opinião, o que é mais fácil ou mais difícil de ler?

18 - Quais as suas condições atuais de leitura? (tempo disponível, materiais mais frequentes, acesso a esses materiais...)

19- Você dedica tempo para planejar atividades específicas ao ensino da leitura com o objetivo de formar leitores? Exemplifique essas situações de ensino.

20- Que critérios são utilizados para selecionar os textos que compõem suas propostas de atividades de leitura, principalmente aquelas voltadas para a turma da 1ª série? Em que materiais você busca esses textos?

21- Quais atividades que podem ser desenvolvidas fora do espaço da sala de aula, que você considera importantes para a formação de sujeitos leitores? Essas atividades são acessíveis as crianças desta escola?

22- Como funciona o acesso e utilização aos materiais da biblioteca? A que público são destinados? Quais as principais características do acervo?

APÊNDICE K – FORMULÁRIO DE REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO

O diário de campo foi um instrumento de pesquisa destinado ao registro das observações realizadas na sala de aula.

Escola: _____

Data da observação: _____

Horário: _____

Espaço: _____

1- Observações:

APÊNDICE L - CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DA ESCOLA A

Nas tabelas que se seguem, estão organizadas as informações coletadas por meio dos APÊNDICES G e H, destinados à caracterização das crianças envolvidas no estudo. Essas tabelas apresentam a frequência (F) e o respectivo percentual.

Tabela 1 – Distribuição das crianças segundo a idade

IDADE	F	%
Seis anos completos	4	15,5
Sete anos completos no 1º semestre	5	19
Sete anos completos no 2º semestre	17	65,5
TOTAL	26	100

Obs.: A turma objeto de estudo era composta de 27 crianças; um dos pais não devolveu formulário de consentimento de autorização

Tabela 2 – Distribuição das crianças segundo o sexo

SEXO	F	%
Feminino	10	38,5
Masculino	16	61,5
Total	26	100

Tabela 3 – Distribuição das crianças com experiência escolar anterior ao ensino fundamental

Escolaridade anterior	F	%
SIM	26	100
Não	-	-
Total	26	100

Tabela 4 - Distribuição das crianças que frequentaram a educação infantil conforme a comunidade

Comunidade	F	%
Na mesma comunidade	20	77
Em outra comunidade	6	23
Total	26	100

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, pois uma mesma criança poderia ter estudado na mesma comunidade e outra ao mesmo tempo, no decorrer da Educação Infantil. O cálculo percentual foi feito com base em vinte e uma crianças, porque para as duas crianças cujos pais não preencheram o questionário, nós utilizamos os dados coletados nas entrevistas com elas.

Tabela 5 – Distribuição das crianças conforme o nível de escolaridade do pai

Grau de instrução do pai	F	%
Ensino Fundamental incompleto	10	38,5
Ensino Fundamental completo	1	4
Ensino Médio incompleto	0	00
Ensino Médio completo	2	7,5
Superior incompleto	0	00
Superior completo	0	00
Não declarado	13	50
Total	26	100

Tabela 6 – Distribuição das crianças conforme o nível de escolaridade da mãe

Grau de instrução da mãe	F	%
Ensino Fundamental incompleto	15	57,7
Ensino Fundamental completo	1	3,8
Ensino Médio incompleto	2	7,7
Ensino Médio completo	6	23,07
Superior incompleto	0	00
Superior completo	0	00
Não declarado	2	7,7
Total	26	100

Tabela 7 – Distribuição das crianças conforme a renda familiar

Renda familiar	F	%
Menos de um salário mínimo	08	31
1 até 2 salários mínimos	09	34,5
3 até 4 salários mínimos	02	7,5
5 até 6 salários mínimos	00	00
7 até 8 salários mínimos	01	4
9 até 10 salários mínimos	00	00
Acima de 10 salários mínimos	00	00
Não informado	06	23
Total	26	100

Tabela 8 – Distribuição das crianças conforme o número de pessoas que moram em sua casa

Pessoas que moram em sua casa	F	%
Pais e irmãos	11	43,30
Um dos pais e outros parentes	05	19,23
Um dos pais	02	7,69
Pais, irmãos e outros parentes	05	19,23
Um dos pais e irmãos	01	3,84
Avós e tios	01	3,84
Pais e outros parentes	01	3,84
Total	26	100

Tabela 9 – Distribuição dos sujeitos de acordo com a ocupação dos pais

Ocupação do pai	F	%
GGO – Forças Armadas, policiais e bombeiros militares	01	4
GG1 – Membros superiores do Poder Público, dirigentes de organizações de interesse público e de empresas e gerentes	00	00
GG2 – Profissionais das ciências e das artes	00	00
GG3 – Técnicos de nível médio	00	00
GG4 – Trabalhadores de serviços administrativos	00	00
GG5 – Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados	01	4
GG6 – Trabalhadores agropecuários, florestais, da caça e da pesca	05	19
GG7 – Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais voltados à forma dos produtos	05	19
GG8 – Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais que envolvem o controle de variáveis físico-químicas de processos	03	11,5
GG9 – Trabalhadores de reparação e manutenção	01	4
Não classificados – autônomo	01	4
Não declarado	09	34,5
Total	26	100

Tabela 10 – Distribuição dos sujeitos de acordo com a ocupação das mães

Ocupação da mãe	F	%
GGO – Forças Armadas, policiais e bombeiros militares	00	00
GG1 – Membros superiores do Poder Público, dirigentes de organizações de interesse público e de empresas e gerentes	00	00
GG2 – Profissionais das ciências e das artes	00	00
GG3 – Técnicos de nível médio	01	3,5
GG4 – Trabalhadores de serviços administrativos	02	7,5
GG5 – Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados	08	33,5
GG6 – Trabalhadores agropecuários, florestais, da caça e da pesca	00	00
GG7 – Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais voltados à forma dos produtos	00	00
GG8 – Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais que envolvem o controle de variáveis físico-químicas de processos	00	00
GG9 – Trabalhadores de reparação e manutenção	00	00
Não classificados – do lar	12	46
Não declarado	02	7,5
Aposentada	01	3,5
Total	26	100

Tabela 11 – Distribuição dos sujeitos de acordo com materiais disponíveis para leitura no contexto familiar

Materiais de leitura	F	%
Jornal	09	37,5
Gibis	05	20,83
Livros	21	87,5
Encartes publicitários	07	29,16
Revistas	11	45,83
Correspondências pessoais (comercial)	11	45,83
Bíblia	05	20,83
Não faz uso da leitura	01	4,16

Obs: Esta tabela não apresenta total de cem por cento, visto que um mesmo sujeito poderia ter mais de um tipo de material escrito disponível no contexto familiar.

Tabela 12 – Distribuição dos sujeitos de acordo com a visão dos pais em relação à independência na leitura para realizar atividades do cotidiano

Materiais de leitura	F	%
Geralmente lê sozinha	03	11,5
Às vezes solicita ajuda de outra pessoa	04	15,5
Sempre solicita ajuda de outra pessoa	17	65,5
Não informou	02	7,5
Não faz uso da leitura	26	100

Tabela 13 – Distribuição dos sujeitos conforme materiais de leitura utilizados por eles ou por outra pessoa que lê para a criança no ambiente familiar

Tipos de materiais	F	%
Livros de literatura infantil	18	75
Gibis	09	37,5
Revistas	11	45,83
Jornais	07	29,16
Nenhum material	02	8,33
Histórias Bíblicas	02	8,33
Bíblia	02	8,33
Livrinhos de Pintura e Cruzadinha	01	4,16
Livros didáticos	01	4,16

Obs: Esta tabela não apresenta total de cem por cento, visto que um mesmo sujeito poderia ter mais de um tipo de material escrito disponível no contexto familiar.

Tabela 14 – Distribuição dos sujeitos conforme motivos explicitados para a importância da leitura e da escrita

Aprender a ler e escrever é importante para	F	%
Ser um bom profissional no futuro	03	12,5
Fazer faculdade	04	16,66
Ter bom emprego/boa profissão	14	58,33
Para ajudar o pai que tem problemas visuais	01	4,16
Ser uma pessoa instruída	01	4,16
Ser uma pessoa melhor	01	4,16
Não respondeu	02	8,33
Para melhorar a caligrafia	01	4,16
Para saber o que acontece lá fora	01	4,16
Não ter o futuro dos pais	02	8,33
Ser alguém na vida	03	12,5
Ficar mais inteligente	01	4,16

Tabela 15 – Distribuição dos sujeitos segundo os programas de rádio e televisão favoritos

Programas de rádio e televisão favoritos	F	%
Desenho	19	76
Fala prefeito	01	4
Jornal	05	20
Programas evangélicos	01	4
Música	11	44
Malhação	01	4
TV Globinho	02	8
Bom dia em companhia	01	4
Novela	04	16
Eliana	04	16
Jogo de futebol	01	4
Ratinho	01	4

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança poderia escolher mais de um programa favorito.

Tabela 16 – Distribuição das crianças conforme a sua diversão preferida

Diversões preferidas	F	%
Brincar de brinquedos	01	4
Jogar bola	05	25
Dançar	01	4
Pique	03	12
Corrida	01	4
Brincar	05	25
Andar de bicicleta	01	4
Passear	01	4
Escorregar	01	4
Pular Corda	01	4
Brincar de carrinho	02	8
Reloginho	01	4
Assistir desenho	02	8
Ir ao shopping	01	4
Brincar de boneca	02	8
Brinca de casinha	02	8

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança poderia escolher mais de uma diversão favorita.

Tabela 17 – Distribuição das crianças por atividade cultural

Lugares ligados a atividades culturais	F	%
Cinema	14	56
Teatro	15	60
Show musical	06	24
Livraria	06	24
Bibliotecas	11	45,83
Banca de revistas	07	28

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança poderia conhecer mais de um lugar ligado a atividades culturais.

Tabela 18 – Distribuição das crianças quanto aos materiais que mais gostam de ler

Tipos de materiais	F	%
Literatura infantil	13	52
Revista	04	16
Não gosta de ler	03	12
Gosta de ler tudo	01	4
Caderno	01	4
Livro didático	01	4
Jornal	03	12
Não sabe lê	01	4
Livro de desenho	01	4
Não sabe lê	01	4

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento porque uma mesma criança poderia ter preferência por mais de um tipo de material de leitura.

TABELA 19 – Distribuição das crianças que declaram ter recebido presentes destinados à leitura

Crianças que receberam presentes destinados à leitura	F	%
Sim	13	52
Não	12	48
Total	25	100

TABELA 20 – Distribuição dos sujeitos quanto à opinião da criança ao definir quem lê para ela no contexto familiar

Pessoa da família que lê para a criança	F	%
Mãe	12	48
Pai	05	20
Irmã ou irmão	09	36
Ninguém	02	8
Lê sozinha	02	8
Primo ou prima	01	4
Padrasto	01	4
Avós	01	4

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento porque uma mesma criança poderia ter mais de um parente que realizasse essa atividade de leitura para ela.

TABELA 21 – Distribuição dos sujeitos conforme opinião das crianças quanto à pessoa que os auxilia a fazer os deveres de casa

Pessoa que ajuda a criança a fazer o dever de casa	F	%
Mãe	15	60
Pai	06	24
Irmã ou irmão	09	36
Ninguém	02	8
Faz sozinha	01	4
Tio ou tia	01	4
Avós	01	4

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento porque uma mesma criança poderia ter mais de um parente que a auxiliasse na execução dos deveres de casa.

TABELA 22 – Distribuição das crianças de acordo com o exercício de algum tipo de atividade remunerada

Atividade remunerada	F	%
Sim	04	15,5
Não	22	84,5
Total	26	100

TABELA 23 – Distribuição das crianças quanto à realização de tarefas domésticas

Realização de tarefas domésticas	F	%
Disseram sim	26	100
Disseram não	00	00
Total	25	100

TABELA 24 – Distribuição das crianças conforme as razões para gostar da escola

Por que gostam da escola	F	%
É legal	04	16
Porque a gente brinca	03	12
Ensina a ler e a escrever	05	20
Merenda	02	8
Vende doce	01	4
Professor de Educação Física	06	24
Professora boa	03	12
Minha irmã estudou aqui	01	4
Tem livro	01	4
Muita tarefa	02	8
Professora articuladora	01	4
Faz tarefa	02	8
Dá respeito	01	4
Colegas	01	4
Dá material	01	4
Tem espaço	01	4

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, pois as crianças poderiam mencionar mais de uma razão para gostarem da escola.

TABELA 25 – Distribuição das crianças segundo a atividade preferida na escola

Atividades preferidas na escola	F	%
Recortar	01	4
Escrita do nome dos desenhos	02	8
Cruzadinha	01	4
Ler (Leitura)	03	12
Escrever	05	20
Desenho	03	12
Fazer cabeçalho	01	4
Não opinou	03	12
Pintar	03	12
Alfabeto	01	4
Caça-palavras	02	8
Gosta de todas	01	4
Fazer tarefa	01	4

TABELA 26 – Distribuição das crianças segundo a atividade de que não gostam

Não gostam de fazer na escola	F	%
Recortar e colar	01	4
Fazer pauta do dia	01	4
Escrita do nome dos desenhos	01	4
Ficar sem ler	01	4
Ler	01	4
Desenhar e pintar	04	15
Tarefa difícil	02	7,5
De escrever	03	11,5
Matemática	01	4
Tarefa de casa	01	4
Fazer cabeçalho	01	4
Não opinou	01	4
Continha	01	4
Das tarefas	01	4
Atividade de letra de mão	02	7,5
Não tem nada que não goste	02	7,5
Não informou	01	4
Tarefa no quadro	01	4
Total	26	100

TABELA 27 – Distribuição das crianças quanto à importância atribuída ao aprender a ler e a escrever

Crianças que receberam presentes destinados à leitura	F	%
É importante	23	92
Não é importante	01	4
Não respondeu	01	4
Total	25	100

TABELA 28 – Distribuição das crianças de acordo com as razões explicitadas para justificar a importância de aprender a ler e escrever

Aprender a ler e escrever é importante porque	F	%
É legal	01	4
Para passar para outra série	06	24
É muito bonito	01	4
Quero ler para o meu primo	01	4
Quero ser policial	01	4
Aprender mais	06	24
Porque gosto	02	8
Para crescer e ficar adulta	01	4
Já vou fazer 8 anos	01	4
A mãe manda	01	4
Para quando a mãe perguntar alguma coisa	01	4
Para aprender a tarefa da escola	02	8
Para não precisar de outra pessoa para ler	02	8
Vou crescendo e ficando esperta	01	4

APÊNDICE M - CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DA ESCOLA C

Nas tabelas que se seguem, estão organizadas as informações coletadas por meio dos APÊNDICES G e H, destinados à caracterização das crianças envolvidas no estudo. Essas tabelas apresentam a frequência (F) e o respectivo percentual.

TABELA 29 – Distribuição das crianças segundo a idade

IDADE	F	%
Seis anos completos	04	20
Sete anos completos no 1º semestre	05	5
Sete anos completos no 2º semestre	11	55
TOTAL	20	100

Obs: A turma objeto de estudo era composta de 21 crianças; um dos pais não devolveu questionário e um outro estava incompleto.

TABELA 30 – Distribuição das crianças segundo o sexo

SEXO	F	%
Feminino	09	45
Masculino	11	55
Total	20	100

TABELA 31 – Distribuição das crianças com experiência escolar anterior ao ensino fundamental

Escolaridade anterior	F	%
Sim	18	86
Não	03	14
Total	21	100

TABELA 32 – Distribuição das crianças que frequentaram a educação infantil conforme a comunidade

Comunidade	F	%
Na mesma comunidade	10	47,61
Em outra comunidade	12	51,14
Não frequentou a E. I	03	14,28

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, pois uma mesma criança poderia ter estudado na mesma comunidade e outra ao mesmo tempo, no decorrer da Educação Infantil.

TABELA 33 – Distribuição das crianças conforme o nível de escolaridade do pai

Grau de instrução do pai	F	%
Ensino Fundamental incompleto	08	40
Ensino Fundamental completo	03	15
Ensino Médio incompleto	02	10
Ensino Médio completo	03	15
Superior incompleto	00	0
Superior completo	01	5
Não declarado	03	15
Total	20	100

Obs: O cálculo percentual foi feito com base em vinte crianças, porque uma criança não devolveu o formulário enviado para casa.

TABELA 34 – Distribuição das crianças conforme o nível de escolaridade da mãe

Grau de instrução da mãe	F	%
Ensino Fundamental incompleto	06	30
Ensino Fundamental completo	01	5
Ensino médio incompleto	01	5
Ensino médio completo	09	45
Superior incompleto	01	5
Superior completo	02	10
Total	20	100

Obs: O cálculo percentual foi feito com base em vinte crianças, porque uma criança não devolveu o formulário enviado para casa.

TABELA 35– Distribuição dos crianças conforme a renda familiar

Renda familiar	F	%
Menos de um salário mínimo	00	0
1 até 2 salários mínimos	11	55
3 até 4 salários mínimos	04	20
5 até 6 salários mínimos	01	5
7 até 8 salários mínimos	00	0
9 até 10 salários mínimos	00	0
Acima de 10 salários mínimos	00	0
Não informado	04	20
Total	20	100

Obs: O cálculo percentual foi feito com base em vinte sujeitos, porque uma criança não devolveu o formulário.

TABELA 36 – Distribuição das crianças conforme o número de pessoas que moram em sua casa

Pessoas que moram em sua casa	F	%
Pais e irmãos	07	33,5
Um dos pais	01	4,75
Pais, irmãos e outros parentes	01	4,75
Um dos pais e irmãos	04	19
Avós e tios	02	9,5
Um dos pais, irmãos e outros parentes	06	28,5
Total	21	100

Obs: O cálculo percentual foi feito com base em vinte uma crianças, porque para duas cujos pais não preencheram o questionário, nós utilizamos os dados coletados nas entrevistas com elas.

TABELA 37 – Distribuição dos sujeitos de acordo com a ocupação dos pais

Ocupação do pai	F	%
GGO – Forças Armadas, policiais e bombeiros militares	00	00
GG1 – Membros superiores do Poder Público, dirigentes de organizações de interesse público e de empresas e gerentes	00	00
GG2 – Profissionais das ciências e das artes	00	00
GG3 – Técnicos de nível médio	03	15
GG4 – Trabalhadores de serviços administrativos	01	5
GG5 – Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados	05	25
GG6 – Trabalhadores agropecuários, florestais, da caça e da pesca	01	5
GG7 – Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais voltados à forma dos produtos	04	20
GG8 – Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais que envolvem o controle de variáveis físico-químicas de processos	00	00
GG9 – Trabalhadores de reparação e manutenção	01	5
Não classificados – estudante	01	5
Não declarado	04	20
Total	20	100

Obs: O cálculo percentual foi feito com base em vinte sujeitos, porque uma criança não devolveu o formulário.

TABELA 38 – Distribuição dos sujeitos de acordo com a ocupação das mães

Ocupação da mãe	F	%
GGO – Forças Armadas, policiais e bombeiros militares	00	00
GG1 – Membros superiores do Poder Público, dirigentes de organizações de interesse público e de empresas e gerentes	00	00
GG2 – Profissionais das ciências e das artes	00	00
GG3 – Técnicos de nível médio	00	
GG4 – Trabalhadores de serviços administrativos	0	
GG5 – Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados	14	70
GG6 – Trabalhadores agropecuários, florestais, da caça e da pesca	00	00
GG7 – Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais voltados à forma dos produtos	00	00
GG8 – Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais que envolvem o controle de variáveis físico-químicas de processos	00	00
GG9 – Trabalhadores de reparação e manutenção	00	00
Não classificados – do lar	04	20
Não declarado	02	10
Aposentada	00	00
Total	20	100

Obs: O cálculo percentual foi feito com base em vinte sujeitos, porque uma criança não devolveu o formulário.

TABELA 39 – Distribuição dos sujeitos de acordo com material escrito disponíveis para leitura no contexto familiar

Materiais de leitura	F	%
Jornal	13	68,42
Gibis	07	36,84
Livros	16	84,21
Encartes publicitários	00	00
Revistas	11	57,89
Correspondências pessoais (comercial)	05	26,31
Bíblia	13	68,42
Não faz uso da leitura	00	00

Obs: Esta tabela não apresenta total de cem por cento, visto que um mesmo sujeito poderia ter mais de um tipo de material escrito disponível no contexto familiar.

TABELA 40 – Distribuição dos sujeitos conforme materiais de leitura utilizados por eles ou por outra pessoa que lê para a criança no ambiente familiar

Tipos de materiais	F	%
Livros de literatura infantil	17	89,47
Gibis	04	21,05
Revistas	05	26,31
Jornais	07	36,84
Outros	03	15,78

Obs: Esta tabela não apresenta total de cem por cento, visto que um mesmo sujeito poderia ter mais de um tipo de material escrito disponível no contexto familiar.

TABELA 41 – Distribuição dos sujeitos conforme motivos explicitados para a importância da leitura e da escrita

Aprender a ler e escrever é importante porque:	F	%
Para o futuro	06	31,57
Faz parte da alfabetização	04	21,05
A leitura é a luz da vida	01	5,26
Uma vida melhor	02	10,52
É a base de tudo	01	5,26
Para poder ultrapassar obstáculos	01	5,26
Para interagir com o meio social de forma igualitária	01	5,26
Para o próprio desenvolvimento da criança	01	5,26
Para se integrar com a vida e com a realidade	01	5,26
Para desenvolver uma boa educação	01	5,26
Para um bom desenvolvimento da fala	01	5,26
Para o convívio entre as pessoas	01	5,26
Para ser alguém na vida	01	5,26
Para livrar as crianças das drogas	01	5,26
Saber ler e escrever é tudo	01	5,26

Obs: Esta tabela não apresenta total de cem por cento, visto que um mesmo sujeito poderia apresentar mais de um motivo para a aprendizagem da leitura e da escrita.

TABELA 42– Distribuição dos sujeitos conforme opinião dos pais sobre a fase mais propícia para o aprendizado da leitura e da escrita

Tipos de materiais	F	%
No primeiro ano	11	58
Não respondeu	03	16
5º ano	01	5
Educação Infantil	03	16
Quando a criança desejar	01	5
Total	19	100

TABELA 43– Distribuição dos sujeitos segundo os programas de rádio e televisão favoritos

Programas de rádio e televisão favoritos	F	%
Chaves	01	4,76
BEN10	01	4,76
Música	10	47,61
Pica-pau	04	19,04
Desenho	02	9,51
GOKU	01	4,76
Xuxa	01	4,76
Super poderosas	01	4,76
Hinos evangélicos	01	4,76
Novela	01	4,76
Jornal	01	4,76
Carrossel animado	01	4,76
Bom dia em companhia	02	9,51
Dragobol-Z	03	14,28
As três espiãs demais	01	4,76
Scoobydo	01	4,76
Bob Esponja	01	4,76
As Winks	01	4,76
Malhação	01	4,76

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança poderia escolher mais de um programa favorito.

TABELA 44 – Distribuição das crianças conforme a sua diversão preferida

Diversões preferidas	F	%
Brincar	06	28,57
Parque aquático	02	9,51
Brincar de casinha	01	4,76
Futebol	01	4,76
Pique esconde	01	4,76
Pular corda	02	9,51
Não declarou	01	4,76
Assistir a televisão	01	4,76
Brincar de boneca	01	4,76
Andar a cavalo	01	4,76
Brincar de bonequinho de luta	01	4,76
Plantar flores	01	4,76
Brincar de elástico	01	4,76
Brincar de uno	01	4,76
Brincar de Amoeba	01	4,76
Pula-pula	01	4,76

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança poderia escolher mais de uma diversão favorita.

TABELA 45 – Distribuição das crianças por atividade cultural

Lugares ligados a atividades culturais	F	%
Cinema	14	66,66
Teatro	16	76,19
Show musical	07	33,33
Livraria	04	19,04
Bibliotecas	19	90,47
Banca de revistas	07	33,33

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança poderia conhecer mais de um lugar ligado a atividades culturais.

TABELA 46– Distribuição das crianças quanto aos materiais que mais gostam de ler

Tipos de materiais	F	%
Literatura Infantil	14	66,66
A placa "PARE"	01	4,76
Livros	07	33,33
Parlendas	01	4,76
Textos	01	4,76
Frases	01	4,76
Histórias	01	4,76
Revistas	03	14,28
Propaganda	01	4,76
As coisas que vê na rua	01	4,76
Calendário	01	4,76
Poema	01	4,76

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento porque uma mesma criança poderia ter preferência por mais de um tipo de material de leitura.

TABELA 47 – Distribuição das crianças que declaram ter recebido presentes destinados à leitura

crianças que receberam presentes destinados à leitura	F	%
Sim	16	76
Não	05	24
Total	21	100

TABELA 48– Distribuição dos sujeitos quanto à opinião da criança ao definir quem lê para ela no contexto familiar

Pessoa da família que lê para a criança	F	%
Mãe	09	42,85
Pai	03	14,28
Irmã ou irmão	03	14,28
Ninguém	00	00
Lê sozinha	10	47,61
Primo ou prima	00	00
Padrasto	00	00
Tia	01	4,76
Avós	01	4,76

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento porque uma mesma criança poderia ter mais de um parente que realizasse essa atividade de leitura para ela.

TABELA 49 – Distribuição dos sujeitos conforme opinião dos das crianças quanto à pessoa que os auxilia a fazer os deveres de casa

Pessoa que ajuda a criança a fazer o dever de casa	F	%
Mãe	09	42,85
Pai	04	19,04
Irmã ou irmão	09	42,85
Ninguém	00	00
Faz sozinha	02	9,52
Tio ou tia	02	9,52
Avós	03	14,28

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento porque uma mesma criança poderia ter mais de um parente que a auxiliasse na execução dos deveres de casa.

TABELA 50– Distribuição das crianças de acordo com o exercício de algum tipo de atividade remunerada

Atividade remunerada	F	%
Disseram Sim	00	00
Disseram Não	21	100
Total	21	100

TABELA 51 – Distribuição das crianças quanto à realização de tarefas domésticas

Realização de tarefas domésticas	F	%
Disseram sim	20	95,23
Disseram não	01	4,77
Total	21	100

TABELA 52 – Distribuição das crianças conforme opinião sobre a escola

Opinião sobre a escola	F	%
Disseram que gostam	21	100
Disseram que não gostam	00	00
Total	21	100

TABELA 53– Distribuição das crianças conforme as razões para gostar da escola

Por que gostam da escola	F	%
É mais legal	02	9,52
É grande	01	4,76
Tem um monte de coisas legais	04	19,04
Os colegas	03	14,28
Não soube responder	02	9,52
Muita tarefa legal	01	4,76
As pessoas aprendem mais	01	4,76
Aprende a escrever	01	4,76
Aprende letra de mão	01	4,76
Tem parquinho	02	9,52
Tias legais	03	14,28
Tem comida saudável	01	4,76
Porque aprende a ler	01	4,76
Porque faz frase	01	4,76
Porque o recreio não é separado	01	4,76

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, pois as crianças poderiam mencionar mais de uma razão para gostarem da escola.

TABELA 54 – Distribuição das crianças segundo a atividade preferida na escola

Atividades preferidas na escola	F	%
Liga palavras	01	4,76
Caça-palavras	03	14,28
Ler livros	05	23,80
Parlenda	01	4,76
Continha	03	14,28
Cruzadinha	05	23,80
Frase	02	9,52
Cabeçalho	05	23,80
Letra minúscula	01	4,76
Matemática	01	4,76
Quebra-cabeça	01	4,76
Pintar	05	23,80
Todas	05	23,80

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, porque as crianças poderiam citar mais de uma atividade preferida.

TABELA 55 – Distribuição das crianças segundo a atividade de que não gostam

Atividades de que não gosta	F	%
Fazer continha	02	9,52
Não respondeu	02	9,52
Mudar de sala	01	4,76
Caça-palavras	01	4,76
Escrever muito	03	14,28
Brigas	01	4,76
Não tem nenhuma que não goste	05	23,80
Cruzadinha	01	4,76
Quando chove e não dá para ir ao pátio	01	4,76
Fazer tarefa no caderno	01	4,76
Escrever palavras	01	4,76
Matemática	02	9,52
Total	21	100

TABELA 56 – Distribuição das crianças quanto à importância atribuída ao aprender a ler e a escrever

Crianças que receberam presentes destinados à leitura	F	%
É importante	21	100
Não é importante	00	00
Não respondeu	00	00
Total	21	100

TABELA 57 – Distribuição das crianças de acordo com as razões explicitadas para justificar a importância de aprender a ler e escrever

Atividades preferidas na escola	F	%
Para aprender a ler	06	28,57
Para aprender	11	52,38
Para passar para outra série	02	9,52
Para não precisar que outra pessoa leia	01	4,76
Porque a professora manda ler e escrever no quadro no final da aula	01	4,76
Porque eu gosto	01	4,76
Para não ficar de castigo	01	4,76
Muito importante para saúde da criança	01	4,76
É legal	01	4,76
Para ficar esperto e inteligente	01	4,76

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, porque as crianças poderiam citar mais de uma atividade preferida.

APÊNDICE N – CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS (ESCOLA A)

Nas tabelas abaixo estão organizadas as informações coletadas por meio do Apêndice E - segunda parte, destinada à caracterização das práticas de leitura do adulto (pai, mãe ou responsável pela criança).

TABELA 58 – Distribuição dos sujeitos, quanto ao sexo, que responderam ao questionário sobre práticas de leitura do responsável pela criança

Crianças que receberam presentes destinados à leitura	F	%
Mãe	19	79
Pai	02	8,5
Avó	02	8,5
Tia	01	4
Total	24	100

Obs: O cálculo percentual foi feito com base em vinte e quatro sujeitos, porque duas crianças não devolveram o formulário enviado para casa.

TABELA 59 – Distribuição dos sujeitos sobre quem mais influenciou no gosto pela leitura do responsável pela criança

Quem mais influenciou no gosto pela leitura do responsável pela criança	F	%
Algum amigo ou amiga	01	4,16
Algum colega de trabalho	01	4,16
Algum professor ou professora	04	16,66
Mãe ou responsável do sexo feminino	05	20,83
Ninguém	04	16,66
Outra pessoa	05	20,83
Outro parente	04	16,66
Padre/Pastor ou algum líder religioso	01	4,16
Pai ou responsável do sexo masculino	01	4,16

Obs: Esta tabela não apresenta um total de cem por cento, porque um mesmo sujeito poderia ter sido influenciado no gosto pela leitura por mais de uma pessoa.

TABELA 60– Distribuição dos sujeitos conforme os gêneros de livros que costumam ler

Tipo de gênero de livros que o responsável pela criança costuma ler.	F	%
Não costuma ler livros	07	29,16
Bíblias ou livros religiosos	16	66,66
Romance, aventura, policial, ficção	09	37,5
Livros didáticos	06	25
Poesia	06	25
Biografia, relatos históricos	04	16,66
Livros técnicos de teoria, ensaio	03	12,5
Autoajuda, orientação pessoal	04	16,66

Obs: Esta tabela não apresenta um total de cem por cento, porque um mesmo sujeito poderia ler mais de um tipo de livro em casa

TABELA 61 – Distribuição dos sujeitos conforme o recebimento de cartas via correio de amigos ou parentes

Recebimento de cartas via correio	F	%
Sim	05	20,83
Não	19	79,17
Total	24	100

Obs: O cálculo percentual foi feito com base em vinte e quatro sujeitos, porque duas crianças não devolveram o formulário enviado para casa.

TABELA 62 – Distribuição dos sujeitos quanto ao uso do computador

O responsável faz uso do computador	F	%
Em casa	05	20,83
No trabalho	01	4,16
Em locais públicos	01	4,16
Na escola	01	4,16
Outros locais não relacionados	05	20,83
Não informado	15	62,5

Obs: Esta tabela não apresenta um total de cem por cento, porque um mesmo sujeito poderia utilizar o computador em mais de um local.

TABELA 63 – Distribuição dos sujeitos quanto à frequência de utilização do computador

Frequência em que o responsável utiliza o computador	F	%
Todos os dias da semana	01	4
Não utiliza o computador	16	66,5
Quase todos os dias da semana	03	12,5
Eventualmente ou de vez em quando	02	8,5
Uma ou duas vezes por semana	02	8,5
Total	24	100

TABELA 64 – Distribuição dos sujeitos conforme atividades culturais que costuma realizar

Atividades culturais que o responsável costuma realizar	F	%
Ir ao cinema	08	33,33
Assistir a filme em casa	18	75
Ir ao teatro	05	20,83
Shows musicais	06	25
Não informado	01	4,16

Obs: Esta tabela não apresenta um total de cem por cento, porque um mesmo sujeito poderia realizar mais de atividade cultural.

TABELA 65 – Distribuição dos sujeitos de acordo com as razões explicitadas PELOS PAIS para justificar a importância de aprender a ler e escrever

Aprender a ler e escrever é importante para:	F	%
Ser um bom profissional no futuro	03	12,5
Fazer faculdade	04	16,66
Ter bom emprego/boa profissão	14	58,33
Para ajudar o pai que tem problemas visuais	01	4,16
Ser uma pessoa instruída	01	4,16
Ser uma pessoa melhor	01	4,16
Não respondeu	02	8,33
Para melhorar a caligrafia	01	4,16
Para saber o que acontece lá fora	01	4,16
Não ter o futuro dos pais	02	8,33
Ser alguém na vida	03	12,5
Ficar mais inteligente	01	4,16

Obs: Esta tabela não apresenta total de cem por cento, visto que um mesmo sujeito poderia apresentar mais de um motivo para a aprendizagem da leitura e da escrita.

APÊNDICE O – CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS (ESCOLA C)

Nas tabelas abaixo estão organizadas as informações coletadas por meio do Apêndice E - segunda parte, destinada à caracterização das práticas de leitura do adulto (pai, mãe ou responsável pela criança).

TABELA 66 – Distribuição dos sujeitos, quanto ao sexo, que responderam ao questionário sobre práticas de leitura do responsável pela criança

crianças que receberam presentes destinados à leitura	F	%
Mãe	06	31,57
Pai	12	63,15
Avó	01	5,26
Tia	00	00
Total	19	100

Obs: O cálculo percentual foi feito com base em dezenove sujeitos, porque uma criança não devolveu o formulário e a outra os responsáveis entregou incompleto.

TABELA 67– Distribuição dos sujeitos sobre quem mais influenciou no gosto pela leitura do responsável pela criança

Quem mais influenciou no gosto pela leitura do responsável pela criança	F	%
Algum professor ou professora	06	31,57
Mãe ou responsável do sexo feminino	07	36,84
Ninguém	05	26,31
Professora	06	31,57
Outro parente	03	15,78
Pai ou responsável do sexo do sexo masculino	03	15,78

Obs: Esta tabela não apresenta um total de cem por cento, porque um mesmo sujeito poderia ter sido influenciado no gosto pela leitura por mais de uma pessoa.

TABELA 68 – Distribuição dos sujeitos conforme os gêneros de livros que costumam ler

Tipo de gênero de livros que o responsável pela criança costuma ler.	F	%
Não costuma ler livros	02	10,52
Bíblias ou livros religiosos	11	57,89
Romance, aventura, policial, ficção	05	26,31
Livros didáticos	06	31,57
Poesia	02	10,52
Biografia, relatos históricos	06	31,57
Livros técnicos de teoria, ensaio	03	15,78
Autoajuda, orientação pessoal	03	15,78

Obs: Esta tabela não apresenta um total de cem por cento, porque um mesmo sujeito poderia ler mais de um tipo de livro em casa.

TABELA 69 – Distribuição dos sujeitos conforme o recebimento de cartas via correio de amigos ou parentes

O responsável recebe cartas via correio de amigos ou parentes	F	%
Sim	06	31,57
Não	13	68,43
Total	19	100

Obs: O cálculo percentual foi feito com base em dezenove sujeitos, porque uma criança não devolveu o formulário e a outra o responsável entregou o formulário incompleto.

TABELA 70 – Distribuição dos sujeitos quanto ao uso do computador

O responsável faz uso do computador	F	%
Em casa	04	21,05
No trabalho	03	15,78
Na faculdade	01	5,26
Em locais públicos	04	21,05
Na escola	03	15,78
Outros locais não relacionados	04	21,05
Não informado	05	26,31

Obs: Esta tabela não apresenta um total de cem por cento, porque um mesmo sujeito poderia utilizar o computador em mais de um local.

TABELA 71 – Distribuição dos sujeitos quanto à frequência de utilização do computador

Frequência em que o responsável utiliza o computador	F	%
Todos os dias da semana	04	21,05
Não utiliza o computador	05	26,5
Quase todos os dias da semana	01	5,26
Eventualmente ou de vez em quando	05	26,31
Uma ou duas vezes por semana	02	10,52
Não informado	02	10,52
Total	19	100

TABELA 72– Distribuição dos sujeitos conforme atividades culturais que costuma realizar

Atividades culturais que o responsável costuma realizar	F	%
Ir ao cinema	13	68,42
Assistir a filme em casa	15	78,94
Ir ao teatro	04	21,05
Shows musicais	13	68,42

Obs: Esta tabela não apresenta um total de cem por cento, porque um mesmo sujeito poderia realizar mais de atividade cultural.

TABELA 73– Distribuição dos sujeitos de acordo com as razões explicitadas PELOS PAIS para justificar a importância de aprender a ler e escrever

Aprender a ler e escrever é importante porque:	F	%
Para o futuro	06	31,57
Faz parte da alfabetização	04	21,05
A leitura é a luz da vida	01	5,26
Uma vida melhor	02	10,52
É a base de tudo	01	5,26
Para poder ultrapassar obstáculos	01	5,26
Para interagir com o meio social de forma igualitária	01	5,26
Para o próprio desenvolvimento da criança	01	5,26
Para se integrar com a vida e com a realidade	01	5,26
Para desenvolver uma boa educação	01	5,26
Para um bom desenvolvimento da fala	01	5,26
Para o convívio entre as pessoas	01	5,26
Para ser alguém na vida	01	5,26
Para livrar as crianças das drogas	01	5,26
Saber ler e escrever é tudo	01	5,26

Obs: Esta tabela não apresenta total de cem por cento, visto que um mesmo sujeito poderia apresentar mais de um motivo para a aprendizagem da leitura e da escrita.

APÊNDICE P – CARACTERIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS

Nas tabelas que seguem abaixo, estão organizadas as informações obtidas por meio dos Apêndices H,I,J destinados à caracterização dos profissionais envolvidos na pesquisa (2 professoras regentes, 2 professoras articuladoras, 1 professora do “Projeto escola em rede”, 2 pedagogas e uma auxiliar de biblioteca).

TABELA 74– Distribuição dos sujeitos quanto á idade dos profissionais

Faixa etária dos profissionais	F	%
Abaixo de 25 anos	01	12,5
Entre 26 e 30 anos	00	00
Entre 31 e 35 anos	01	12,5
Entre 36 e 40 anos	00	00
Acima de 40 anos	06	75
Total	08	100

TABELA 75– Distribuição dos sujeitos conforme a quantidade de jornada de trabalho

O profissional trabalha	F	%
Apenas um turno	01	12,5
Dois turnos	07	87,5
Total	08	100

TABELA 76 – Distribuição dos sujeitos quanto a situação funcional na unidade de ensino

Faixa etária dos profissionais	F	%
Efetivo	04	50
Contratado	03	37,5
Outros (prestação de serviços)	01	12,5
Total	08	100

TABELA 77 – Distribuição dos sujeitos quanto à formação acadêmica

Nível de formação acadêmica	F	%
Ensino Médio	02	25
Graduação Incompleta	00	0
Graduação	00	0
Pós graduação - especialização	05	62,5
Mestrado	01	12,5
Outros	00	0
Total	08	100

TABELA 78 – Distribuição dos sujeitos conforme o tempo de experiência profissional

Tempo de experiência	F	%
Abaixo de 2 anos	01	12,5
Entre 2 e 5 anos	01	12,5
Entre 6 e 7 anos	01	12,5
Entre 8 e 10 anos	00	0
Acima de 10 anos	05	62,5
Total	08	100

TABELA 79 – Distribuição dos sujeitos segundo quanto a sua participação em curso que tenham contribuído para a sua formação

Participação em cursos	F	%
Sim	07	87,5
Não	01	12,5
Total	08	100

TABELA 80 – Distribuição dos sujeitos, segundo os cursos que mais contribuíram para a sua formação

Os cursos que mais contribuíram para sua formação	F	%
CELF	01	12,5
PROFA	02	25
FORMAR	04	50
Alfabetização	02	25
Formações continuada em serviço	03	37,5
Educação Infantil	02	25
Matemática	01	12,5
Pró Letramento Matemática	01	12,5
PCNs em ação	02	25
Salto para o futuro	01	12,5
Educação Especial	01	12,5
Congresso conhecer	01	12,5
Necessidades Educativas Especiais	02	25
PROCAP	01	12,5
PROLER	01	12,5
PTPL (Programa Todos Podem Ler)	01	12,5

Obs: Esta tabela não apresenta total de cem por cento, pois um mesmo profissional poderia ter realizado mais de um curso que tenha contribuído na sua formação. O percentual foi calculado tendo por base 8 sujeitos que responderam à entrevista.

TABELA 81 – Distribuição dos sujeitos quanto à assinatura de periódicos

Assinatura de periódicos	F	%
Sim	06	75
Não	02	25
Total	08	100

TABELA 82 – Distribuição dos sujeitos segundo assinatura de jornais, revistas e periódicos

Tipos de materiais de leitura de que o profissional é assinante	F	%
Revista Veja	02	25
Revista Saúde	01	12,5
Revista Nova Escola	05	62,5
A Gazeta	02	25
Seleções	01	12,5
A Tribuna	01	12,5
Revista Cláudia	01	12,5
Guia prático para professores do Ensino Fundamental	01	12,5
Filosofia	01	12,5
Sociologia	01	12,5
Gestão Educacional	01	12,5
Profissão Mestre	01	12,5

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, porque um mesmo sujeito poderia ser assinante de mais de um tipo de periódico. O percentual foi calculado tendo por base 8 sujeitos que responderam à entrevista.

TABELA 83 – Distribuição dos sujeitos quanto à vinculação sindical da categoria do magistério

O profissional tem vinculo sindical	F	%
Sim	05	62,5
Não	03	37,5
Total	08	100

TABELA 84 – Distribuição dos sujeitos conforme atividades culturais que sempre costumam realizar

Atividades culturais que sempre realiza	F	%
Assistir à TV	06	75
Eventos escolares	01	12,5
Assistir a vídeo	04	50
Ouvir rádio	03	37,5
Internet	01	12,5
Associações	01	12,5
Coral	01	12,5
Cinema	07	87,5
Teatro	07	87,5
Festa do congo	01	12,5
Frequenta Casa Espírita	01	12,5

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por centos, pois um mesmo sujeito poderia realizar mais de uma atividade. O percentual foi calculado tendo por base 8 sujeitos que responderam à entrevista.

TABELA 85 – Distribuição dos sujeitos segundo suas leituras mais comuns

Tipos de materiais	Frequência de leitura dos sujeitos pesquisados								
	Sempre	%	Às vezes	%	Nunca	%	Não informado	%	Total
Jornais locais	06	75	01	12,5	01	12,5	00	0	100
Jornais do país	02	25	04	50	02	25	00	0	100
Periódicos da área de educação	03	37,5	05	62,5	00	0	00	0	100
Livros didáticos	06	75	02	25	00	00	00	0	100
Livros sobre educação	03	37,5	04	50	01	12,5	00	0	100
Periódicos diversos	04	50	03	37,5	01	12,5	00	0	100
Outros	02	25	03	37,5	00	0	03	37,5	100

APÊNDICE Q – LEVANTAMENTO DE DIAS EM CAMPO

Mês	Dias de observação participante	Dias em que foram realizadas outras atividades em campo	Dias de observação em sala de aula e realização de outras atividades em campo	Total
Março	25,31	12, 16,	24,30	6 dias
Abril	7,13, 15, 27,28	6, 14,16, 29		9 dias
Maio	5, 6, 8, 11,12, 13, 18, 21,26		25	10 dias
Junho	2,3,8	10, 15, 17, 30	1, 16,	9 dias
Julho		6,7, 8, 9,27, 28, 30, 31,		8 dias
Agosto	18, 20, 21, 25,27	3,4, 6, 10, 12,13,	11, 14, 17, 26,28	16 dias
Setembro	1, 2, 3, 11, 15, 18, 30	23	24, 29	10 dias
Outubro	2, 19, 20, 27, 28, 29	21, 23, 26	1,9	11 dias
Novembro	3, 5, 10, 11,12, 17, 18, 19, 20, 24, 25	26, 27		13 dias
Dezembro	2, 8,10	11, 15	9	6 dias
Total	51 dias	32 dias	15 dias	98 dias

QUADRO 1 – Distribuição dos dias gastos em coletas de dados na escola.

APÊNDICE R – TÉCNICAS DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Eventos	Data	Forma de Registro			
		Diário de campo	Fotos	Áudio (Mp5)	Audiovisual (Filmadora)
01	24/03/2009	x	x		
02, 03, 04	25/03/2009	x	x		
05,06	30/03/2009	x	x	x	
07,08	31/03/2009	x	x	x	
09,10	07/04/2009	x	x	x	
11, 12	13/04/2009	x		x	
13, 14, 15	15/04/2009	x	x		
16, 17, 18, 19	27/04/2009	x	x		
20,21, 22	28/04/2009	x	x	x	
23	05/05/2009	x	x	x	
24,25	06/05/2009	x	x		
26	08/05/2009	x	x		
27, 28,29	11/05/2009	x	x		x
30,31	12/05/2009	x	x		x
32, 33	13/05/2009	x	x		
34,35	18/05/2009	x	x		
36	21/05/2009	x	x		
37,38	25/05/2009	x	x		x
39	26/05/2009	x	x		x
40, 41	01/06/2009	x	x		x
42	02/06/2009	x	x		x
43, 44	03/06/2009	x	x		x
45, 46	08/06/2009	x	x		x
47	16/06/2009	x	x		x
48	11/08/2009	x	x		
49	14/08/2009	x	x		
50,51	18/08/2009	x	x		
52	20/08/2009	x			
53	21/08/2009	x	x		
54, 55, 56	25/08/2009	x			
57, 58, 59, 60	26/08/2009	x	x		x
61	27/08/2009	x	x		x
62,63,	28/08/2009	x	x	x	x
64, 65	01/09/2009	x	x	x	
66, 67, 68, 69, 70	02/09/2009	x	x		x
71, 72, 73, 74	03/09/2009	x	x		x
75, 76, 77	11/09/2009	x			x
78, 79, 80	15/09/2009	x	x		
81	24/09/2009	x			x
82,83, 84	29/09/2009	x	x		x
85, 86	30/09/2009	x	x		x
87, 88, 89	01/10/2009	x	x		x
90	02/10/2009	x		x	x
91, 92, 93	19/10/2009	x	x		x
94, 95,96	20/10/2010	x	x	x	x
97, 98, 99	27/10/2009				
100, 101, 102	28/10/2009	x	x	x	x

Eventos	Data	Forma de Registro			
		Diário de campo	Fotos	Áudio (Mp5)	Audiovisual (Filmadora)
103, 104, 105	29/10/2009	x	x		x
106, 107, 108, 109	03/11/2009	x	x		x
110, 111	05/11/2009	x	x		x
112, 113, 114	10/11/2009				
115, 116, 117	11/11/2009	x			
118, 119, 120, 121, 122, 123, 124	12/11/2009	x	x	x	x
125, 126, 127, 128, 129, 130, 131	17/11/2009	x	x	x	x
132, 133, 134, 135	18/11/2009	x			
136, 137, 138, 139	19/11/2009				
140	20/11/2009	x	x		x
141, 142, 143, 144, 145	24/11/2009	x	x		x
146	25/11/2009	x	x		
147, 148, 149, 150, 151	02/12/2009	x	x		x
152, 153, 154, 155, 156	08/12/2009	x	x		x
157, 158, 159, 160, 161, 162	09/12/2009	x	x		x
163, 164, 165, 166	10/12/2009	x	x		x
167, 168	11/12/2009	x	x		
TOTAL		65	59	13	34

Quadro 2 – Distribuição de técnicas de observação participante utilizadas

APÊNDICE S – DIMENSÕES DA ALFABETIZAÇÃO REGISTRADAS EM DIÁRIO DE CAMPO

TABELA 86 – Dimensões do conceito de alfabetização identificadas nos registros de diário de campo das escolas A e C.

Dimensões	ESCOLA A		ESCOLA C	
	F	%	F	%
Leitura	18	36,73	42	63,63
Trabalho com a escrita	21	42,85	24	36,36
Conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa	32	65,30	26	39,39

TABELA 87 – Os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa identificados nos registros de diário de campo das escolas A e C.

Conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa	ESCOLA A		ESCOLA C	
	F	%	F	%
Compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons	05	15,5	08	30,5
As letras do nosso alfabeto	21	65,5	00	0
- O nome das letras do alfabeto				
- Sequência alfabética				
Sílaba	06	19	10	38,5
Rimas	00	0	05	19,5
Compreensão da finalidade dos espaços em branco	00	0	02	7,5
Símbolos utilizados na escrita	00	0	01	4
Total	32	100	26	100

TABELA 88 – Espaços de leitura onde eram realizados os eventos de leitura

ESPAÇOS DE LEITURA	ESCOLA A		ESCOLA C	
	F	%	F	%
Sala de aula	18	100	38	92,68
Biblioteca	0	0	04	7,32
Total	18	100	42	100

TABELA 89– SUPORTES DE LEITURA

Suportes de leitura	ESCOLA A		ESCOLA C	
	F	%	F	%
Leitura em páginas xerocopiadas/mimeografadas e em cartazes	12	66,5	15	39,5
Leitura em livros de literatura infantil	06	33,5	15	39,5
Leitura no livro didático	00	0	05	13
Leitura em jornais locais	00	0	02	5,5
Leitura em revistas	00	0	01	2,5
Total	18	100	38	100

TABELA 90– O trabalho com a escrita

Trabalho com a escrita	ESCOLA A		ESCOLA C	
	F	%	F	%
Palavras	18	86	09	37,5
Frases	02	9,5	04	16,5
Escrita de “textos que se sabe de cor”	00	0	03	12,5
Atividades avaliativas (diagnóstico)	01	4,5	05	21
Produção de texto	00	0	03	12,5
TOTAL	21	100	24	100