

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

KAIRA WALBIANE COUTO COSTA

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM SÉRIES INICIAIS EM DUAS
ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL
DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA**

VITÓRIA
2010

KAIRA WALBIANE COUTO COSTA

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM SÉRIES INICIAIS EM DUAS
ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL
DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre, na linha de pesquisa: Educação e Linguagens.
Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Maria Mendes Gontijo.

VITÓRIA
2010

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

C837p Costa, Kaira Walbiane Couto, 1976-
Práticas de alfabetização em séries iniciais em duas escolas
do ensino fundamental do município de vitória / Kaira Walbiane
Couto Costa. – 2010.
241 f. : il.

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

1. Prática de ensino. 2. Alfabetização. 3. Comunicação
escrita. 4. Leitura. 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
KAIRA WALBIANE COUTO COSTA

**AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE DUAS ESCOLAS
DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE
VITÓRIA**

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 29 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 Cláudia Raimundo Reyes
Universidade Federal de São Carlos

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo por ter acreditado em mim, pela dedicação, apoio e confiança, pela forma carinhosa de conduzir suas orientações demonstrando sempre muito respeito por seus orientandos, colaborando significativamente para a realização desta dissertação.

Às Professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, em especial as Prof^{as} Dr^{as} Cleonara Maria Schwartz e Moema Martins Rebouças, pelas contribuições que deram durante as aulas ministradas e durante a banca de qualificação e por terem aceito o convite para compor a banca de defesa.

À Prof^a Dr^a Cláudia Raimundo Reyes, por ter aceito o convite para compor a banca de defesa contribuindo com seus conhecimentos.

Aos amigos do grupo de estudo Eliane, Dania, Dulcinéia, Dilza, Vanildo, Cyntia, Janaina, Cleidiluce e Mônica, por terem dialogado com este estudo dando preciosas sugestões.

Aos demais amigos do mestrado, pelo carinho e pelos saberes compartilhados.

À minha família e a família de meu marido por terem colaborado e compreendido minhas ausências.

Ao Sistema Municipal de Ensino de Vitória pela disponibilidade para frequentar o Curso de Mestrado.

Às escolas e em especial as pedagogas e professoras que nos acolheram, abrindo as portas de suas salas para que pudéssemos realizar esta pesquisa.

À Raquel Vaccari pelas indicações e incentivo no trabalho de revisão textual.

E a todas as pessoas que me ajudaram e me incentivaram. Obrigada!

RESUMO

Este trabalho consiste em um estudo de caso, que tem como objetivo analisar as práticas de alfabetização das professoras de duas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Vitória, ES. Compreendemos a alfabetização como uma prática social e cultural que envolve o trabalho de produção de textos orais e escritos, de leitura e conhecimentos sobre o sistema de escrita. Sob a égide dessa concepção procuramos saber quais dimensões da alfabetização são mais privilegiadas pelas professoras alfabetizadoras a fim de concluir sobre o conceito que orienta as práticas das professoras. Utilizamos para coleta dos dados a observação participante em sala de aula, entrevistas e gravações em audiovisual e fotografias. Com base nos dados selecionamos os eventos destinados ao ensino da língua materna e organizamos as categorias conceituais que evidenciam as práticas das docentes. Para análise dos eventos, tomamos como base os pressupostos teóricos da perspectiva bakhtiniana de linguagem, dialogando também com diferentes autores que partem dessa perspectiva. Consideramos que as práticas de alfabetização das professoras apresentam semelhanças, pois nas duas salas de aula foram privilegiados o ensino dos conhecimentos sobre o sistema de escrita, a leitura e a produção de textos. Entretanto, a ênfase no primeiro conhecimento evidencia que a alfabetização é concebida como um processo de aquisição das habilidades de ler e escrever – decodificação e codificação.

Palavras-chave: Práticas de ensino. Alfabetização. Linguagem escrita. Leitura

ABSTRACT

This paper is about a case study which is aimed at analyze the literacy practices of the teachers from two schools of the Municipal Teaching System of Vitória/ES. Literacy is seen as a social and cultural practice which involves the production of oral and written texts, reading and knowledge about the writing system. Supported by this concept we tried to discover which literacy dimensions are more privileged by the literacy teachers with the objective of knowing the concept which guides the teachers' practices. Participative classroom observation, interviews, audio recordings and photographs were used to collect data. Based on the data collection the events destined to the teaching of the mother tongue were selected and the conceptual evidences which permeate the teachers' practices organized. For the analysis of the events, the theoretical presuppositions of the *bakhtiniana's* philosophy of languages were used, considering different authors who follow the same perspective as well. The literacy teachers' practices are seen as having similarities once the knowledge teaching of the writing system, reading and text production were privileged in the two classrooms. However, the emphasis on the first knowledge highlights that literacy happens as a process of the acquisition of the reading and writing skills - decodification and codification.

Key- words: Teaching practices. Literacy. Written language. Reading

LISTA DE FOTOGRAFIAS

- Fotografia 1 – Ficha de avaliação do primeiro trimestre de 2009 da aluna R.
- Fotografia 2 – Ficha de avaliação do primeiro trimestre de 2009 da aluna R, aspectos: oralidade, leitura e escrita.
- Fotografia 3 – Sala de aula da turma do 1º ano Escola A.
- Fotografia 4 – Vista parcial da sala de aula da turma do 1º ano Escola A.
- Fotografia 5 – Laboratório de informática Escola A.
- Fotografia 6 – Professora A1 mediando um aluno.
- Fotografia 7 – Atividade de escrita: leitura e categorização gráfica realizada pelas crianças do 1ª ano da Escola A durante as aulas de informática.
- Fotografia 8 – Visão parcial da sala de biblioteca Escola A - alunos realizando uma atividade de produção de texto após ouvir a história sobre animais marinhos.
- Fotografia 9 – Vista parcial do pátio da frente.
- Fotografia 10 – Quadra esportiva descoberta.
- Fotografia 11 – Vista parcial do pátio de trás.
- Fotografia 12 – Quadra esportiva do pátio de trás.
- Fotografia 13 – Refeitório da Escola A.
- Fotografia 14 – Abertura do evento de dança da Escola B.
- Fotografia 15 – Vista parcial do espaço físico da Escola B.
- Fotografia 16 – Visão parcial da sala da 1ª série Escola B.
- Fotografia 17 – Visão parcial da sala da 1ª série Escola B.
- Fotografia 18 – Suportes afixados na sala de aula da 1ª série - Escola B.
- Fotografia 19 – Visão parcial do auditório da Escola B, apresentação teatral da 3ª série.
- Fotografia 20 – Alunos da 1ª série no auditório participando da palestra sobre o trânsito.
- Fotografia 21 – Visão parcial da biblioteca da Escola B.
- Fotografia 22 – Visão parcial da sala de informática da Escola B.
- Fotografia 23 – Atividade de ensino de palavras desenvolvida pelo aluno Y na Escola A (13/05/2009).
- Fotografia 24 – Atividade de ensino de palavras desenvolvida pelo aluno C Escola A (13/5/2009).
- Fotografia 25 – Atividade desenvolvida por AB - Escola A (6/5/2009).

Fotografia 26 – Atividade desenvolvida por K - Escola A (22/5/2009).

Fotografia 27 – Atividade desenvolvida por S - Escola A (12/5/2009).

Fotografia 28 – Atividade desenvolvida por K - Escola B (28/9/2009).

Fotografia 29 – Atividade desenvolvida por DF no início do ano 2009 - Escola B.

Fotografia 30 – Atividade de produção de frases desenvolvida por Y - Escola B (17/9/2009).

Fotografia 31 – Atividade coletiva realizada no dia 26/11/2009 - Escola B.

Fotografia 32 – Sala de aula da turma da 1ª série - Escola B.

Fotografia 33 – Atividade desenvolvida por L - Escola A (18/5/2009).

Fotografia 34 – Atividade produzida por A - Escola B (28/9/2009).

Fotografia 35 – Atividade produzida por A - Escola B (28/9/2009).

Fotografia 36 – Atividade desenvolvida por S - Escola A (6/7/2009).

Fotografia 37 – Atividade desenvolvida por An - Escola B (23/10/2009).

Fotografia 38 – Atividade desenvolvida por A - Escola B (23/10/2009).

Fotografia 39 – Atividade desenvolvida por A - Escola B (23/10/2009).

Fotografia 40 – Atividade desenvolvida por A - Escola B (23/10/2009).

Fotografia 41 – Atividade desenvolvida por An - Escola B (23/10/2009).

Fotografia 42 – Atividade desenvolvida por An - Escola B (23/10/2009).

Fotografia 43 – Alfabeto afixado na sala da turma do 1º ano - Escola A.

Fotografia 44 – Alfabeto afixado na sala da turma da 1ª série - Escola B.

Fotografia 45 – Atividade de cópia desenvolvida por Ri. A partir de textos do Kumon (9/10/2009).

Fotografia 46 – Atividade de cópia desenvolvida por R. (2/12/2009) - Escola B.

Fotografia 47 – História contada pela professora A1 - Escola A.

Fotografia 48 – Atividade de leitura da desenvolvida pelo aluno L - Escola A (21/5/2009).

Fotografia 49 – Atividade: Atividade desenvolvida por L - Escola A (18/5/2009).

Fotografia 50 – Atividades de leitura da desenvolvida pela aluna Y - Escola B.

Fotografia 51 – Atividade desenvolvida pela aluna Vi. (4/11/2009).

Fotografia 52 – Atividade desenvolvida pela aluna Va. (4/11/2009).

Fotografia 53 – Atividade desenvolvida pelo aluno Kl. (4/11/2009).

Fotografia 54 – Atividade desenvolvida pelo aluno P. (4/11/2009).

Fotografia 55 – Texto 3, da Unidade 2 do livro Língua e Linguagem - Escola B.

Fotografia 56 – Atividade desenvolvida por Al. (23/11/2009) no livro didático Escola B.

Fotografia 57 – Atividade desenvolvida por M. (23/11/2009) no livro didático Escola B.

Fotografia 58 – Atividade desenvolvida por AB - Escola A (25/5/2010).

Fotografia 59 – Alunos da Escola A realizando a leitura dos livros, após as atividades.

Fotografia 60 – Atividade de leitura no livro didático realizada no dia 20/10/2009 na Escola B.

Fotografia 61 – Cartazes afixados na parede da sala de aula do 1º ano da Escola A.

Fotografia 62 – Atividade desenvolvida por AC - Escola A (12/5/2009).

Fotografia 63 – Atividade de produção de texto desenvolvida por C. da Escola A (12/5/2009).

Fotografia 64 – Atividade de produção de texto desenvolvida por L. Escola A (12/5/2009).

Fotografia 65 – Atividade de produção de texto desenvolvida por D. Escola A (12/5/2009).

Fotografia 66 – Atividade de produção de textos da turma do 1º ano Escola A (3/6/2009).

Fotografia 67 – Texto produzido pelo aluno S - Escola A (3/6/2009).

Fotografia 68 – Texto produzido pelo aluno Y - Escola A (3/6/2009).

Fotografia 69 – Texto produzido pelo aluno W - Escola A (3/6/2009).

Fotografia 70 – Texto escrito produzido pela aluna AC - Escola A (3/6/2009).

Fotografia 71 – Exposição das atividades relacionadas ao projeto “Tigre” da turma do 1ª ano - Escola A.

Fotografia 72 – Confecção de tigres com massinha de modelar - Escola A.

Fotografia 73 – Atividade de produção de texto desenvolvida pelo aluno W - Escola A (7/7/2009).

Fotografia 74 – Atividade de produção de texto desenvolvida pelo aluno W - Escola A (7/7/2009).

Fotografia 75 – Texto produzido pela aluna T - Escola A (7/7/2009).

Fotografia 76 - Texto produzido pela aluna K - Escola A (7/7/2009).

Fotografia 77 – Suportes utilizados como proposta para produção de texto, atividade desenvolvida pelo aluno A - Escola B (28/9/2009) e (8/10/2009).

Fotografia 78 – Texto produzido pelo aluno P - Escola B (8/10/2009).

Fotografia 79 – Texto produzido por V - Escola B (8/10/2009).

Fotografia 80 – Texto produzido por A - Escola B (8/10/2009).

Fotografia 81 – Texto imagético produzido pelo aluno R - Escola B (4/11/2009).

Fotografia 82 – Texto imagético produzido pela aluna An - Escola B (4/11/2009).

Fotografia 83 – Texto imagético produzido pela aluna V - Escola B (4/11/2009).

Fotografia 84 – Atividade de produção de texto imagético da turma da 1ª série - Escola B (6/11/2009).

Fotografia 85 – Exposição de trabalhos dos alunos da 1ª série na Feira do Verde - Escola B (12/11/2009).

LISTA DE SIGLAS

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPA – Alfabeto Fonético Internacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEME – Secretaria Municipal de Educação de Vitória

SIA – Simpósio Internacional para a Alfabetização

SINDIUPES – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UNESCO – Organização das Nações Unidas pra a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 ALFABETIZAÇÃO: MUDANÇAS CONCEITUAIS..... | 17 |
| 3 ABORDAGEM METODOLÓGICA..... | 24 |
| 3.1 Compreendendo melhor o que é o IDEB..... | 25 |
| 3.2 Organização e cotidiano das instituições escolares | 27 |
| 3.2.1 Escola A..... | 27 |
| 3.2.2 Escola B..... | 38 |
| 3.3 Sujeitos da pesquisa..... | 48 |
| 4 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS | 64 |
| 4.1 CONHECIMENTOS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA | 67 |
| 4.1.1 Ensino da palavra e a partir da palavra..... | 69 |
| 4.1.2 Relações entre sons e letras | 89 |
| 4.1.3 Ensino das Relações sons e letras e letras e sons com base em atividades feitas em folhas xerocopiadas/cadernos | 92 |
| 4.1.4 Ensino das Relações sons e letras e letras e sons com base em atividades do livro didático | 98 |
| 4.1.5 Categorização gráfica das letras | 107 |
| 4.2 PRÁTICAS DE LEITURA | 114 |
| 4.2.1 Leitura em voz alta feita pelas professoras | 115 |
| 4.2.2 Leitura silenciosa | 123 |
| 4.2.3 Leitura silenciosa e em voz alta coletiva | 134 |
| 4.2.4 Leitura em voz alta individual | 149 |
| 4.3 PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO | 155 |
| 4.3.1 Produção de textos escritos | 156 |
| 4.3.2 Produção de texto imagético | 180 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 187 |
| 6 REFERÊNCIAS | 193 |
| APÊNDICES | 199 |
| APÊNDICE A – PROTOCOLO DE PESQUISA | 200 |
| APÊNDICE B – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO I | 203 |
| APÊNDICE C – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO II | 204 |
| APÊNDICE D – FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA | 205 |
| APÊNDICE E – FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE AULA | 207 |
| APÊNDICE F – FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS (DADOS DA SECRETARIA) | 208 |
| APÊNDICE G – ROTEIRO DA CONVERSA COM AS CRIANÇAS | 209 |
| APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO PARA AS FAMÍLIAS | 211 |
| APÊNDICE I – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS | 213 |
| APÊNDICE J – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PEDAGOGA | 217 |
| APÊNDICE K – CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS | 221 |
| APÊNDICE L – LEVANTAMENTO DOS DIAS EM CAMPO NAS ESCOLAS | 233 |
| APÊNDICE M – DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS NA ESCOLA A | 234 |
| APÊNDICE N – DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS NA ESCOLA B | 237 |
| APÊNDICE O – LEVANTAMENTO DAS DIMENSÕES DA ALFABETIZAÇÃO OBSERVADAS NAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS | 240 |
| APÊNDICE P – LEVANTAMENTO DAS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS | 240 |
| APÊNDICE Q – LEVANTAMENTO DAS ROTINAS DE LEITURA | 240 |
| APÊNDICE R – LEVANTAMENTO DOS CONHECIMENTOS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA CONTEMPLADOS PELAS PROFESSORAS | 241 |

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de nossa pesquisa de Mestrado que foi desenvolvida em duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental do município de Vitória, ES, no ano de 2009. Nosso objetivo é analisar as práticas de alfabetização nessas escolas. Utilizamos como critério inicial, para escolha das escolas, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), realizada no ano de 2007. No entanto, ressaltamos que a utilização desse indicador não significa concordância com tal modelo de avaliação. A base teórica adotada nesse estudo apoia-se na perspectiva histórico-cultural, pois consideramos que tal perspectiva apresenta subsídios que nos ajudam a investigar e a entender as relações entre escola/práticas de ensino e sociedade, tendo em vista que a apropriação do conhecimento é resultado do desenvolvimento histórico e cultural da humanidade.

Considerando as constantes variações que o termo alfabetização vem passando ao longo da história e levando em conta os discursos de base construtivista que permearam o cenário educacional brasileiro, que enfatiza que o conhecimento é resultado da interação entre o sujeito e objeto, acreditamos que pesquisas voltadas para as práticas dos professores alfabetizadores são fundamentais para que possamos compreender melhor como os professores vêm desenvolvendo o trabalho de ensino da língua escrita em sala de aula. Segundo Gontijo (2008, p.198) “[...] o trabalho educativo é uma atividade intencional, organizada e sistematizada que visa ao alcance da aprendizagem”. Desse modo, entendemos, assim como a autora, que o trabalho educativo, além de demandar planejamento, necessita de ser orientado por uma concepção de alfabetização que abranja diferentes dimensões desse processo. A concepção de alfabetização defendida neste estudo, parte do princípio que a alfabetização é “[...] uma prática social e cultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras” (GONTIJO, 2008, p. 198). Assim, nosso objetivo foi também analisar as dimensões da alfabetização mais privilegiadas pelas professoras em suas práticas de ensino da língua materna.

Tendo em vista os objetivos propostos, a metodologia utilizada nesta pesquisa tem como base os estudos qualitativos de cunho sócio-histórico. A modalidade de pesquisa adotada é o estudo de caso. A coleta de dados deu-se por via de observação participante, entrevistas semiestruturadas, análise documental e recursos audiovisuais (fotos, gravação de imagem e som). Os dados foram analisados à luz dos conceitos desenvolvidos por Bakhtin (2003, 2006) sobre a filosofia da linguagem, com base em uma perspectiva sócio-histórica e dialógica de linguagem, e também considerando os estudos desenvolvidos por pesquisadores que têm orientado seus trabalhos para essa perspectiva de linguagem.

Por meio deste estudo, evidenciamos que a práticas de alfabetização das escolas que possuem índices de desenvolvimento educacionais diversos não se diferenciam enormemente, porém o nível socioeconômico das crianças que frequentam as classes observadas se diferenciavam bastante, o que revela o reflexo da sociedade desigual em que vivemos. Desse modo consideramos que os instrumentos utilizados para avaliar o índice de desenvolvimento educacional não são suficientes para captar todos os elementos que integram a realidade de ensino.

Esta pesquisa está dividida em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos a análise histórica sobre a variação do conceito de alfabetização e o conceito de alfabetização que orienta este trabalho de pesquisa. No segundo capítulo, destacamos os pressupostos metodológicos que embasam o estudo, trazendo também algumas considerações sobre o Ideb. Nesse capítulo buscamos apresentar a caracterização das escolas e sujeitos participantes da pesquisa. Tomando por base o levantamento dos conhecimentos mais privilegiados pelas professoras em suas práticas, analisamos, no terceiro capítulo as práticas observadas a partir de categorias conceituais construídas com base nos eventos observados nas escolas. Por fim, apontaremos nossas considerações a respeito dos dados coletados, refletindo sobre as práticas desenvolvidas pelas professoras baseados nos contextos que se efetivaram, mostrando, desse modo, as relações entre práticas de ensino, contextos e os dados do Ideb.

Acreditamos que este estudo contribuirá de forma significativa para a reflexão e compreensão dos processos de ensino aprendizagem que permeiam as práticas das

professoras alfabetizadoras, reconhecendo a sala de aula como um espaço de interlocução, no qual a mediação pedagógica é fundamental para a apropriação do conhecimento, em especial, da linguagem escrita.

2 ALFABETIZAÇÃO: MUDANÇAS CONCEITUAIS

Neste capítulo, buscaremos dialogar com alguns autores que se dedicaram a discutir os conceitos de alfabetização a fim de contextualizar o problema de estudo. Assim, dialogaremos com os estudos desenvolvidos por Pérez (2008), Gumperz (1991), Graff (1994), Britto (2007), Soares (2003) e Gontijo (2003, 2008). As pesquisas realizadas pelos autores demonstram o quanto o conceito de alfabetização variou ao longo da história.

As análises de Pérez (2008) mostram que o termo alfabetização é um “conceito em movimento”. Em seu artigo, a autora procurou compreender a origem do termo desde as práticas de ensino da Antiguidade clássica até os dias atuais. Segundo Pérez, na Antiguidade, o conhecimento era transmitido oralmente, pelo diálogo entre o mestre e o aprendiz. Nesse período, o valor atribuído à escrita era insignificante, ou seja, ela era um saber pouco valorizado. Também não havia instituições formais de ensino. Durante os séculos XII e XIII, com o enfraquecimento do Império Romano, a Igreja passou a monopolizar a escrita e a leitura. Essas atividades eram exercidas pelo clero, e o ensino era ministrado oralmente, por meio dos Salmos, que o aprendiz deveria ouvir e memorizar.

Segundo a autora, alguns avanços podem ser destacados durante esse período, pois contribuíram para a expansão do ensino, como a passagem do hábito de leitura oral para uma leitura silenciosa e a invenção da imprensa, permitindo, assim, a ampliação do material impresso e o barateamento dos livros. Segundo Chartier (1999), a leitura silenciosa criou a possibilidade de ler mais rapidamente e de ler textos mais complexos.

De acordo com Pérez (2008), durante a Reforma Protestante, a alfabetização era de responsabilidade da Igreja e da família. O ensino enfatizava o hábito de leitura da Bíblia e muito pouco a escrita. É importante refletirmos sobre o modelo de ensino vigente nesse período, pois a ênfase na leitura pode ser pensada como uma ideologia de ensino que enfatiza o não saber do povo em fazer uso da linguagem escrita para escrever. De acordo com Gontijo (2008) ao utilizarmos a escrita, temos a possibilidade de produzir nossos próprios textos, contar nossas próprias histórias e

reivindicarmos nossos direitos. Por isso, a ênfase na leitura em detrimento da escrita é algo que precisa ser refletido. Não nos cabe, aqui, discutir essa questão, mas pensamos que ela é fundamental e nos ajuda a entender como a escola com suas práticas de leitura contribuiu para adaptação dos indivíduos para uma determinada ordem social e econômica.

A obra de Gumperz (1991) “Construção social da alfabetização” também destaca os sentidos que a alfabetização adquiriu durante o século XVIII. Segundo a autora, as práticas de alfabetização desenvolvidas ao longo desse século eram efetivadas no próprio ambiente familiar ou em grupos informais, que ainda não eram concebidos como espaços escolares formais.

Outro fato interessante apontado pela a autora é que a alfabetização popular estava mais voltada para as áreas sociais e recreativas entre os sujeitos. Assim, as pessoas eram mais motivadas a aprender a ler para que pudessem desempenhar uma função comunicativa e, desse modo, participar dos diferentes contextos sociais. Durante esse período, a alfabetização era desenvolvida de forma bem elementar, as pessoas consideradas alfabetizadas eram aquelas que podiam assinar o registro de casamento. Gumperz (1991) destaca que, apesar desse caráter rudimentar, muitas pessoas tinham acesso a uma cultura letrada. A alfabetização estava vinculada à cultura popular, aos acontecimentos e às necessidades da vida diária.

É importante salientar que o conceito de alfabetização e escolarização durante esse período ainda não era difundido. Entretanto, a instrução realizada nos ambientes não formais era considerada, por grupos conservadores, como perigosa para a ordem social, pois poderia causar a indisciplina das massas. Na metade do século XVIII, com a Revolução Industrial e a transição de uma economia agrária para um modelo econômico de base industrial capitalista, houve necessidade de proporcionar um modelo de educação e de alfabetização que capacitasse o indivíduo para atender às necessidades do mercado. A alfabetização e a escolarização passaram a ser consideradas como um instrumento de disciplina e de ordem social. A Revolução Francesa também contribuiu para a organização escolar, destacando a necessidade de uma escolarização universal, laica e gratuita. Assim, a educação passa a assumir

um caráter redentor para a conquista da cidadania. Pérez (2008, p. 187) destaca que

Do ponto de vista formal, prevaleceu a formulação de que a alfabetização reside na capacidade do indivíduo de ler, escrever e realizar operações matemáticas elementares; do ponto de vista político, a Revolução liberal-burguesa ampliou o conceito de alfabetização ao associá-lo à conquista da cidadania: o indivíduo alfabetizado é um indivíduo instruído, um cidadão capaz de cumprir seus deveres e lutar por seus direitos.

Gumperz (1991) e Graff (1994) também enfatizam que a alfabetização e a educação foram tratadas no século XIX como impulsionadoras do progresso social e individual. Tal crença tinha como base as ideias iluministas de igualdade e progresso social. Nota-se que, durante esse período, havia grupos com ideias contrárias a respeito da educação formal. Muitos conservadores temiam a aquisição da educação formal das massas, pois tinham receio de que esses indivíduos se tornassem indisciplinados e indispostos para o trabalho. Porém, na metade do século XIX, as ideias dos liberais progressistas ganharam força e impulsionaram a abertura das instituições escolares. Porém, é importante frisar que a oferta sistemática e institucional da alfabetização e da escolarização para as massas constituiu-se em um elemento para estabelecer o controle da sociedade. Assim, a educação e a alfabetização das massas eram concebidas como o remédio social e moral para a modernização. O caráter político destacado pelos iluministas pouco foi concretizado nas escolas.

As análises desses autores revelam que, com a abertura das instituições formais, o modelo de alfabetização passou a ser restrito, ressaltando os conhecimentos e hábitos de produtividade econômica e leitura de textos religiosos. A educação tinha como objetivo adequar o cidadão para a nova ordem econômica. Gumperz (1991), assim como Pérez, destaca que tal modelo escolar enfatizava pouco a habilidade escrita e não trabalhava com os textos literários, pois temia-se que o conteúdo desses textos influenciasse o comportamento revolucionário das massas.

Assim, a educação e a alfabetização, de acordo com Graff (1994), não foram organizadas para iniciar a aquisição do código linguístico, mas sim para embutir valores morais e inculcar nas pessoas as regras de comportamento da nova sociedade moderna.

No passado, como no presente, a estrutura institucional da escola promoveu a inculcação de padrões comportamentais corretos. Por meio que excediam seus objetivos declarados e o plano curricular, a escola foi, e aparentemente continua a ser, um ambiente efetivo para o treinamento em padrões aprovados de conduta – isto é, na inculcação de comportamentos normativos (GRAFF, 1994, p. 69).

A análise de Graff (1994) nos mostra que a posse da escrita legitima a estrutura de poder na sociedade. As práticas educacionais desenvolvidas nas escolas durante o século XIX tinham como propósito classificar os alunos como mais aptos e menos aptos. Os estudos de Patto (1999) também revelam que a prática de ensino desenvolvida nas escolas tinham como meta reprimir e classificar os alunos. A autora destaca que os usos de testes psicológicos foi muito adotado durante os séculos XIX e XX para apontar as faltas dos alunos, reforçando teorias discriminatórias das raças e culturas.

Pérez (2008) assinala que, durante o século XIX, houve na América uma campanha de alfabetização destinada às pessoas do sexo masculino e de cor branca. Nota-se que grande parcela da população ficou excluída dos processos de escolarização, principalmente a população negra e as mulheres. Tal fato necessita ser refletido, visto que os dados atuais de baixo rendimento escolar concentram-se mais nas populações de baixa renda, as quais em sua maioria, são afrodescendentes.

No Brasil, o processo de industrialização iniciou-se bem depois da Europa. Assim, as mudanças com relação à educação e à alfabetização também foram tardias. De acordo com Pérez (2008), o modelo educacional vigente no Brasil no século XIX ainda apresentava características típicas dos métodos desenvolvidos pelos jesuítas, com um modelo de ensino dual, sendo um básico destinado às massas e o outro, de ensino médio, destinado às elites, com o propósito de formar letrados e eruditos. A partir da 1ª Constituição Republicana, em 1891, a redefinição do termo cidadania colocou em pauta o que era ser alfabetizado e quem poderia exercer o direito de votar. Segundo Pérez (2008, p. 191), “[...] tal redefinição provocou transformações no significado da escolarização e redefiniu a função social da alfabetização”. A

alfabetização passou a ser usada como critério para classificar quem era ou não cidadão.

Em 1975, foi realizado o Simpósio Internacional para a Alfabetização (SIA), em Persépolis, Irã. O evento contou com a participação de um representante da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e teve como pauta a discussão sobre a ampliação da alfabetização de adultos e a avaliação de programas e progressos passados. Segundo Graff (1994), o SIA supervaloriza o papel da alfabetização para o crescimento econômico e pessoal. Tendo em vista tal argumento, podemos refletir e concluir que os objetivos depositados na alfabetização ainda são, em sua base, semelhantes aos analisados no século XIX.

Os temas explorados no SIA enfatizaram o treinamento do adulto, a funcionalidade da alfabetização na vida social, a neutralidade das práticas de ensino e sua avaliação. Graff (1994) destaca que esses temas não rompem com a visão utilitarista e moral da alfabetização, e em nenhum momento foi discutida a questão política da alfabetização. Outro ponto de destaque e que merece reflexão é a neutralidade da alfabetização, pois, em hipótese alguma, uma prática de ensino pode ser interpretada como neutra. Graff (1994) aponta que toda ação educativa apresenta uma ideologia de cultura e sociedade.

É importante destacar que a instrução infantil não foi abordada nessa conferência. A esperança depositada na alfabetização enfatizou o papel da alfabetização funcional e sua relação com as necessidades essenciais do homem e a produtividade do trabalho. Dessa forma, a alfabetização era vista como uma aprendizagem que iria garantir uma melhoria de vida futura, um “vir-a-ser”. Segundo Graff (1994), a alfabetização é parte integrante de um processo sócio-histórico. Seu conceito, ao longo da história, sempre variou e até hoje ainda se encontra sem definição clara. O autor destaca a necessidade de refletirmos duas questões: “[...] o que significa ser alfabetizado e quais os benefícios da alfabetização” (1994, p. 75).

Os estudos de Britto (2007) sobre a alfabetização nos revelam as variações da definição sobre o que era ser considerado alfabetizado durante o século XIX, o que

nos possibilita realizar as reflexões das questões levantadas por Graff (1994). De acordo com Britto (2007), no início do século XIX, as pessoas consideradas alfabetizadas deveriam apenas escrever o próprio nome; já na década de 1940, a sondagem, por meio de testes, estabeleciam que as pessoas alfabetizadas eram consideradas aquelas que seriam capazes de ler e escrever um simples bilhete; no final da década de 1950, a Unesco procurou definir um padrão internacional a fim de distinguir as pessoas alfabetizadas e as funcionalmente alfabetizadas, ou seja, havia necessidade de classificar as pessoas alfabetizadas e analfabetas. O critério estabelecido para diferenciar tais pessoas passou a ser a escrita e a leitura de uma frase simples sobre a própria vida diária. Acreditava-se que, durante a escrita de uma frase simples sobre a vida diária, o indivíduo estaria realizando uma atividade mais contextualizada sobre a linguagem escrita. Porém, como aponta Graff (1994), tal medida ainda ficou bem distante de uma alfabetização funcional. Consideramos, assim como os autores, que a definição estabelecida pela Unesco apresentava uma concepção pragmática de linguagem, desvinculada das práticas sociais, com ênfase nas habilidades mínimas da linguagem escrita.

Durante a década de 1970, algumas empresas passaram a exigir, como critério de admissão, profissionais alfabetizados e com nível de estudo correspondente à 4ª série do Ensino Fundamental. No início da década de 1980, as empresas passaram a exigir o Ensino Fundamental e, ao final da década de 1980, estudo profissionalizante de Nível Médio.

Nota-se que há uma crescente necessidade em qualificar e ampliar os níveis de estudos para atender às demandas do mercado. Britto (2007) destaca quatro fatores que contribuíram para a ampliação dos índices de alfabetismo. O desenvolvimento econômico é o primeiro fator destacado. Como se observa acima, as exigências do mercado abrem espaço para a busca por escolarização e qualificação profissional. Outros fatores citados pelo autor é o processo de urbanização e o desenvolvimento tecnológico, ambos associados à ampliação da cultura escrita por meio de diferentes suportes textuais. E o último fator refere-se à universalização da escolarização, que tem como objetivo qualificar os indivíduos para atender às exigências do mercado, tornando-os mais produtivos, além de embutir nos indivíduos a ideologia dominante de capital cultural e a crença de que as condições de vida das pessoas mudam com

a escolarização. Nota-se que durante a década de 1980 o índice de analfabetismo ainda era bem grande. Assim, além de resolver o problema da universalização do ensino, as novas exigências pedagógicas fazem emergir novas concepções de alfabetização.

Sendo assim, neste estudo, propusemos-nos **analisar as práticas de alfabetização em duas escolas do Sistema de Ensino do município de Vitória, a fim de identificar as dimensões da alfabetização mais privilegiadas pelas professoras, pois acreditamos que, dessa forma, conseguiremos apreender o(s) conceito(s) que efetivamente subsidia(m) as práticas.**

Para análise das dimensões da alfabetização privilegiadas pelas professoras, tomamos o conceito defendido por Gontijo (2008), porque ele abrange as diferentes dimensões do processo de apropriação da língua escrita. Ressaltamos que tal conceito tem como base teórica a perspectiva bakhtiniana de linguagem, a qual compreende a língua como um processo dialógico, vivo e dinâmico, onde os enunciados são produzidos conforme seu destinatário, constituindo a réplica do discurso do outro. Desse modo os enunciados, são sempre históricos e ideológicos, pois carregam outros discursos, outras vozes sociais.

Assim, consoante a proposta bakhtiniana e com a autora, compreendemos a alfabetização como “Uma prática social e cultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações sons e letras” (GONTIJO, 2008, p. 198).

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A opção metodológica pauta-se no estudo qualitativo de pesquisa com base na perspectiva histórico cultural, que busca romper com concepções que concebem o sujeito como um ser isolado dos processos sociais, históricos e culturais. De acordo com André (1995), o estudo qualitativo abre espaço para várias modalidades de pesquisas, como: a pesquisa etnográfica, o estudo de caso, a pesquisa participante e a pesquisa-ação. Tendo em vista os objetivos propostos neste projeto de pesquisa, escolhemos o estudo de caso.

Segundo André (1995), o estudo de caso investiga um fenômeno específico e particular dentro de um sistema mais amplo. Assim, o nosso foco são as práticas de alfabetização em salas de aula de escolas públicas. Com referência à investigação das práticas efetivadas em sala de aula, a autora destaca que a dinâmica de sala de aula precisa levar em conta, a história de vida de cada indivíduo bem como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos.

Com base nas investigações de Lüdke e André (1986), é possível dizer que o estudo de caso contribui para a compreensão de possíveis problemas da prática educacional. Esse tipo de pesquisa demanda bom senso por parte do pesquisador, embasamento teórico, ética e compromisso com a escrita dos dados analisados. Assim, tendo em vista o objetivo proposto neste estudo, analisar as práticas de alfabetização em duas escolas do Sistema de Ensino do município de Vitória, a fim de identificar as dimensões da alfabetização mais privilegiadas pelas professoras, buscamos concluir sobre o(s) conceito(s) de alfabetização que tem orientado o trabalho das professoras. A escolha das escolas pesquisadas foi pautada nos resultados do Ideb 2007. Optamos por escolas com índices diferenciados. Entretanto, esse critério de escolha não representa concordância com esse tipo de avaliação. Pelo contrário, entendemos que o Ideb é um mecanismo padronizado de medição e, por isso mesmo, não leva em consideração condicionantes essenciais e determinantes do baixo nível de desenvolvimento educacional e nem mesmo os contextos reais nos quais os alunos estão inseridos. Nessa perspectiva, acreditamos que seja necessário um estudo mais criterioso sobre os dados obtidos nessas avaliações, procurando compreender a organização pedagógica das escolas, quem

são os sujeitos que conduzem o trabalho educativo e quem são as crianças matriculadas nas escolas.

3.1 Compreendendo melhor o que é o Ideb

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é uma proposta de avaliação desenvolvida pelo Governo Federal e criada pelo Sr. Reynaldo Fernandes, diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e formado em economia. O Ideb é um instrumento que serve como indicador de qualidade educacional dos níveis escolares do ensino fundamental do País. As bases de cálculo do Ideb são as notas obtidas pelos alunos na Prova Brasil, ou Saeb, mais os anos escolares que o aluno leva para concluir o ensino fundamental.

O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação) (INEP, 2008).

Por meio dos dados coletados pelo Ideb é possível saber quais as regiões e escolas que apresentam maior e menor índice de desempenho escolar. Com base nesses dados, a proposta do Governo Federal é definir políticas públicas que visem à melhoria dos sistemas educacionais.

A avaliação do Ideb ainda é uma política recente que teve início no ano de 2005. De acordo com a proposta, sua aplicação acontecerá de dois em dois anos. No ano de 2007, foi realizada a segunda avaliação. Todas as escolas brasileiras de Ensino Fundamental participaram dessa avaliação. A nota nacional do Ideb de 2007 ficou em 4,2. Participaram da avaliação mais de cinco mil municípios, totalizando em torno de 40 mil escolas de todo o País.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo contestou os resultados do Ideb de 2007, afirmando que o Inep coletou dados errados que interferiram na nota (4,1), apontando as transferências e falecimentos de alunos. De acordo com os dados

divulgados no jornal Globo (20-6-2008), a escola de menor Ideb do Brasil de 1ª a 4ª série fica localizada no Piauí, na cidade de Porto. A escola obteve a nota 2,1. Segundo uma professora da escola, os motivos para tal nota são decorrentes das faltas constantes de alunos e de professores, além das dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita de muitos alunos. Já a escola com maior Ideb do Brasil localiza-se no interior de São Paulo e obteve a nota 8,2.

No município de Vitória, ES, os resultados obtidos nas avaliações do Ideb de 2007 apontam que algo está acontecendo nas práticas de ensino, haja vista as notas obtidas nos exames. A escola com o menor Ideb obteve nota 2,2. Já a escola com maior Ideb obteve nota 5,6. Considerando a escola de menor Ideb, é possível observar que a nota obtida quase se assemelha à pior nota da média nacional, o que demanda reflexões a respeito.

Após a comparação das notas referentes aos anos 2005 e 2007, foi possível perceber que algumas escolas do município de Vitória, ES tiveram as notas reduzidas, outras permaneceram como na primeira avaliação. Diante dessa realidade, consideramos importante pesquisar as práticas dos professores que atuam em turmas de alfabetização, tomando como critério de seleção das escolas os dados do Ideb, pois nos interessa saber se as práticas desenvolvidas nestas escolas apresentavam distinções ou semelhanças quanto ao modo de abordar as dimensões da alfabetização.

Assim, buscando captar os sentidos que incorporam as práticas dos professores alfabetizadores das turmas de alfabetização, consideramos necessária a inserção do pesquisador no contexto a ser pesquisado, para melhor observar e analisar o cotidiano desses sujeitos e as construções e significações constituídas no espaço escolar e, em especial, na sala de aula. Assim, optamos pelo estudo de caso, pois consideramos que tal abordagem possibilita essa inserção na vida cotidiana.

3.2 Organização e cotidiano das instituições escolares

Para caracterizar as escolas, tomamos como referência as anotações feitas nos formulários de pesquisa (APÊNDICES D e E), os documentos recolhidos na escola e as informações contidas na agenda escolar dos alunos do ano de 2009. As nossas observações em campo também contribuíram para delinear os seguintes aspectos: localização, histórico, espaço físico, rotina escolar, organização administrativa e pedagógica e o trabalho com a linguagem escrita no contexto escolar. É importante ressaltar que, conforme o acordo firmado com as escolas, evitaremos expor, neste texto, algumas informações que permitem identificar as escolas pesquisadas. Desse modo, não mencionaremos a localização das escolas e o histórico delas, pois acreditamos que essas informações podem levar facilmente sua identificação, principalmente pela comunidade local.

Ambas as escolas, conforme objetivo da pesquisa, são unidades da rede municipal de ensino de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo, estando localizadas nas regiões centrais do município.

3.2.1 Escola A

Inicialmente, buscamos, para caracterizar a proposta pedagógica da Escola A que foi a primeira escola analisada no ano de 2009, o projeto político-pedagógico, porém fomos informadas de que esse documento estava passando por um processo de reformulação. Diante disso, a agenda escolar das crianças auxiliou nessa caracterização, pois observamos que sistematizava as informações contidas no Projeto Político Pedagógico, trazendo em destaque o histórico da escola; os princípios do Projeto Político-Pedagógico, do Conselho de Escola e do Conselho fiscal, da equipe de profissionais da escola; as normas de funcionamento; a organização curricular; a avaliação; os projetos realizados pela escola e a parceria entre escola-família-aluno. Desse modo, de acordo com o escrito na agenda escolar, a base filosófica da escola está apoiada na perspectiva sócio-histórica, porque o aluno é concebido como:

[...] um sujeito social e histórico, produto e produtor de cultura, por estar inserido em uma determinada sociedade num determinado momento histórico (Agenda Escolar 2009, p. 06).

Ao pensar o aluno como um ser social, o documento também ressalta que a ação educativa deve estar permeada por uma prática que estimule o senso crítico, a participação, os valores históricos. A realidade concreta dos alunos, conforme escrito na agenda escolar, é a base para a transmissão e/ou construção do conhecimento. No que se refere a avaliação, essa é concebida como um processo global e dinâmico. O sistema de avaliação adotado pela escola era qualitativa descritiva. Tal sistema avaliativo já era utilizado pela escola desde o ano de 1998, tendo como amparo legal o Artigo 23 da Lei 9.394 – LDB e a Lei 4.747/98 que criou o Sistema Municipal de Ensino de Vitória.

O rendimento escolar dos alunos era realizado trimestralmente, utilizando-se as seguintes nomenclaturas para avaliar os aspectos cognitivos: A - objetivo alcançado, AP - Objetivo alcançado em parte e NA - Objetivo não alcançado. Para os aspectos atitudinais são usados: S - Sim, AV - Às vezes, e N - Não. As fotos que seguem demonstram que a organização do instrumento de avaliação leva em conta as áreas de conhecimento, a partir dos critérios acima citados.

Ficha de Avaliação Individual 2009 – 1º ano “B”

Nº _____

| <i>ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</i> | | |
|----------------------------------|--|--------------|
| | | 1º Trimestre |
| | | 2º Trimestre |
| | | 3º Trimestre |

| Total de Dias letivos | | Total de Carga Horária | Total de Faltas |
|-----------------------|-------------|------------------------|-----------------|
| PREVISTOS | TRABALHADOS | | |
| 200 | | | |

CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO:

O processo de avaliação do 1º ao 5º ano será contínua e descritiva por componentes curriculares, envolvendo o desenvolvimento do aluno nos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais. A avaliação será feita através de relatórios trimestrais e não será representado por nota (Art. 103, § 1º do Regimento Interno Escolar – Resolução nº 65/93 – _____)

| <i>Aspectos Cognitivos</i> | <i>Aspectos Atitudinais</i> |
|----------------------------|-----------------------------|
| A - Alcançou | S - Sim |
| AP - Alcançou em parte | AV - Às vezes |
| NA - Não alcançou | N - Não |

Resultado Final:

O(a) aluno(a) deverá ser matriculado(a) no _____ ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

Pedagoga

Direção

Fotografia 01 - Ficha de avaliação do primeiro trimestre de 2009 da aluna R.

| PORTUGUÊS | | 1ºT | R | 2ºT | R | 3ºT | R |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|---|-----|---|-----|---|
| Oralidade | | | | | | | |
| 1 | Reconta fatos ocorridos no seu cotidiano com seqüência lógica de idéias. | AP | | | | | |
| 2 | Reconta diferentes tipos de texto com organização de idéias (seqüência temporal e causal). | AP | | | | | |
| 3 | Reproduz oralmente, jogos verbais como: trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções. | - | | | | | |
| 4 | Elabora perguntas e repostas de acordo com os diversos contextos que participa. | A | | | | | |
| 5 | Participa de situações que envolvem a necessidade de: * expressar desejos. * explicitar suas idéias e defender seus pontos de vista. | AP A | | | | | |
| Leitura | | | | | | | |
| 6 | Realiza leitura de gravuras. | A | | | | | |
| 7 | Demonstra interesse por situações de leitura. | A | | | | | |
| 8 | Reconhece as letras do alfabeto. | A | | | | | |
| 9 | Identifica a letra inicial do seu nome, dos colegas e de outras palavras. | A | | | | | |
| 10 | Identifica seu nome escrito nas diversas situações do cotidiano. | A | | | | | |
| 11 | Reconhece os nomes dos colegas. | AP | | | | | |
| 12 | Lê palavras com ajuda da professora. | - | | | | | |
| 13 | Lê palavras sem ajuda da professora. | - | | | | | |
| 14 | * Lê pequenos textos com ajuda da professora. * Lê pequenos textos sem ajuda da professora. | - - | | | | | |
| Escrita | | | | | | | |
| 15 | Utiliza os desenhos para representar histórias, filmes, textos lidos ou ouvidos. | A | | | | | |
| 16 | Escreve convencionalmente o próprio nome. | A | | | | | |
| 17 | Registra: * nomes de colegas e palavras trabalhadas em sala (utilizando letras sem coerência). * palavras e ou textos preocupando-se com a quantidade de letras (uma letra para cada sílaba). * palavras e ou textos preocupando-se com quais letras usar (utilizando letras com valor sonoro correspondente). * alfabeticamente (possibilitando a leitura). | - - - - | | | | | |
| 18 | Reescreve textos trabalhados em sala. | - | | | | | |

Fotografia 02 - Ficha de avaliação do primeiro trimestre de 2009 da aluna R, aspectos: oralidade, leitura e escrita.

Podemos verificar que a ficha de avaliação utilizada pela Escola A sobre os conhecimentos dos alunos na disciplina de português, ressalta os aspectos da oralidade, leitura e escrita. Ao analisarmos a ficha vimos que a concepção de alfabetização da escola fica bem nítida, demonstrando que a base teórica é o construtivismo. A ênfase na escrita está na palavra e nas hipóteses de escrita pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. O que pode ser observado no item 17 da ficha.

Conforme os registros da escola, os alunos que não apresentavam um nível satisfatório de aprendizagem participavam da recuperação, realizada

concomitantemente às aulas, ou por meio de atividades diversificadas ou em horários diferenciados.

Ao longo de nossa inserção na sala de aula da turma do 1º ano, observamos que todas as quartas-feiras, no início da aula, durante aproximadamente cinquenta minutos, a professora A1¹ retirava-se da sala, levando consigo alguns alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Conforme relatos das professoras e da pedagoga, esses momentos eram destinados à recuperação paralela das crianças. As demais crianças ficavam na sala, realizando alguma atividade que a professora já havia deixado encaminhada, sempre em nossa companhia e da estagiária.

Algumas ações educativas realizadas pela escola foram sintetizadas na agenda escolar no item “Projetos que dinamizam o processo de aprender e ensinar” (Agenda, 2009, p. 17). Os projetos destacados foram: A escola fora da escola, Projeto Desporto Escolar, Feira Cultural, Resgate aos valores cívicos, Programa de Comunicação Ambiental Companhia Siderúrgica de Tubarão – Escolas, Parlarebene (curso de Língua Italiana), Música na escola, Xadrez na Escola, Jornal Entrelinhas, Rádio Recreio “Antenas Ligadas”, Turismo Escolar, Projeto “Ampliando a Leitura e a Escrita 6º ao 9º ano, Educação em Tempo Integral.

Durante o período da pesquisa, observamos que a escola apresentava uma boa estrutura física e encontrava-se em bom estado de conservação. A área edificada da escola era composta por: 1 biblioteca, 1 sala com equipamentos de som, onde funcionava a rádio “Antenas Ligadas”, 1 sala de vídeo, 1 sala de artes 1 sala de direção, 1 sala de coordenação, 1 sala de pedagoga, 1 sala de professores, 1 sala de secretária, 1 coordenação, 1 laboratório de informática, 2 quadras esportivas uma coberta e outra descoberta, 1 refeitório, 1 dependência de merenda, 1 dependência de material pedagógico, 4 banheiros de alunos, 2 banheiros de funcionários, 1 guaritas, 9 salas de aula, sendo 4 delas adequadas por disciplina.

As dimensões espaciais das salas de aula mediam cinco metros de largura por seis de comprimentos, comportando no máximo 25 alunos por sala. As turmas do 1º ao

¹ Utilizamos o codinome professora A1 para representar a primeira professora cuja prática foi analisada na Escola A, no primeiro semestre de 2009.

5º ano possuíam salas de aula fixas, deslocando-se apenas para participarem das aulas de Artes, Informática, Educação Física e irem até a biblioteca. Já as turmas do 6º ao 9º assistiam às aulas em salas ambientadas adequadas por disciplina, sendo necessário o deslocamento dos alunos.

A sala de aula da turma do 1º ano era pouco menor, porém arejada e bem iluminada. A mobília disposta nesse ambiente era composta por 9 mesas pequenas, 27 cadeiras, 3 armários de aço, 2 suportes de madeiras que serviam como estantes, 1 mesa de professor, 1 cadeira de professor, 1 espelho, 1 quadro branco, 2 ventiladores de teto, 1 estante de plástico com seis repartições e 1 tanque.

Observamos que nos lados esquerdo e direito da sala de aula ficavam dispostos alguns brinquedos, tais como: bonecas, jogos, carrinhos, pinos, pufes de garrafa pet, etc. Notamos, entretanto, que os alunos tiveram acesso a esses brinquedos apenas no início das aulas, após o cumprimento das atividades, e algumas vezes nas sextas-feiras. É importante destacar que todas as sextas-feiras os alunos do 1º ano tinham um cronograma de aula mais lúdico, pois nesses dias eles podiam levar brinquedos para escola.



Fotografia 03 - Sala de aula da turma do 1º ano Escola A.



Fotografia 04 - Vista parcial da sala de aula da turma do 1º ano Escola A.

Os suportes escritos, que circulavam no espaço interno da escola serviam como elementos decorativos. Era comum a exposição de trabalhos que sistematizavam os conhecimentos abordados na sala de aula. Esses trabalhos eram consultados pelos alunos. Nesse ambiente também estavam expostos o alfabeto, as normas de sala de aula, letras de músicas e escrita por extenso dos numerais de 0 a 9.

A sala de informática era outro espaço educativo da Escola A. De acordo com o cronograma semanal de aulas da turma do 1º ano, as idas até a sala de informática ocorriam uma vez na semana durante o primeiro horário. Observamos que os alunos demonstravam muita satisfação em frequentar esse espaço educativo. Notamos também que o professor F, responsável pela sala de informática, atendia os alunos em parceria com a professora regente. Ambos auxiliavam as crianças com o uso dos computadores e nas atividades desenvolvidas.

Verificamos ainda que os alunos sentavam-se em duplas ou individualmente para realizarem as atividades, as máquinas já ficavam ligadas nos programas educativos, no entanto as escolhas das atividades era feita pelas próprias crianças. Dentre as atividades contidas nos programas educativos, constatamos uma grande quantidade de jogos de percepção visual com desenhos, letras e palavras; jogos matemáticos e jogos que enfatizavam as habilidades com o mouse.



Fotografia 05 - Laboratório de informática Escola A.



Fotografia 06 - Professora A1 mediando um aluno.



Fotografia 07 - Atividade de escrita: leitura e categorização gráfica realizada pelas crianças do 1ª ano da Escola A durante as aulas de informática.

A biblioteca também era outro espaço educativo frequentado pelos alunos do 1º ano. Uma vez na semana os alunos iam até esse ambiente para participar e desenvolver atividades diversificadas que eram proporcionadas pela professora bibliotecária M. Observamos que durante esses eventos as professoras da Escola A auxiliavam a professora M em suas atividades. As práticas desenvolvidas iniciavam-se sempre baseadas na leitura em voz alta, de uma obra literária feita pela professora M. Após a leitura, os alunos eram estimulados a participar de discussões relacionadas ao texto lido. As questões, então, eram problematizadas por M. Geralmente após as reflexões sobre a história, os alunos realizavam alguma tarefa pertinente ao texto apresentado.

Notamos que algumas atividades realizadas pelos alunos na biblioteca possuíam ligação com a temática de estudo abordada pela professora regente. Ao final das tarefas os alunos ficavam mais livres para escolherem os livros que desejavam levar para casa. Algumas vezes, a Professora A1 auxiliava os alunos em suas escolhas, apresentando para eles algumas informações relacionadas às histórias. A satisfação desses durante a permanência nesse espaço era muito grande, sendo visível o gosto por manipular e escolher os livros.



Fotografia 08 - Vista parcial da biblioteca da Escola A - alunos realizando atividade de produção de texto após ouvir a história sobre animais marinhos.

A Escola A apresentava uma área livre muito ampla. Os alunos do 1º ao 9º ano recreavam todos juntos, concentrando-se na área externa da escola, que era distribuída em dois ambientes. Observamos que a reunião dos alunos do 1º ao 3º ano era maior no pátio dos fundos. Esse ambiente abrigava alguns brinquedos de madeira, tais como: balanço, escorregador, casinha de boneca, trepa-trepa e quadra coberta. No pátio da frente estavam localizadas a quadra descoberta, uma mesa de concreto de pingue-pongue e algumas mesas e bancos de concreto, onde os alunos ficavam jogando xadrez. As fotos abaixo mostram a área verde que há nesses espaços.



Fotografia 09 - Vista parcial do pátio da frente.



Fotografia 10 - Quadra esportiva descoberta.



Fotografia 11 - Vista parcial do pátio de trás.



Fotografia 12 - Quadra esportiva do pátio de trás.

O refeitório da escola era pequeno e possuía capacidade para comportar 100 pessoas, sendo constituído de 25 mesas com quatro cadeiras cada, 8 ventiladores e 1 quadro branco. Nesse espaço, também eram realizadas as reuniões de pais e as comemorações de aniversários dos alunos.



Fotografia 13 - Refeitório da Escola A.

O quantitativo total de alunos atendidos pela escola era de 453 alunos, que frequentavam dois turnos, cada um composto por nove turmas, do 1º ao 9º ano. Cada sala comportava 25 alunos; no entanto, no ano de nossa pesquisa, havia três turmas com 26 alunos.

Constatamos que 88,97% dos alunos matriculados na Escola A residiam em bairros localizados no município de Vitória e 11,03% eram moradores de bairros localizados em municípios vizinhos. A explicação dada pela Pedagoga A para esse dado foi que muitos pais trabalhavam no município de Vitória ou nele já residiram, por isso conseguiram obter a vaga na escola. Os alunos atendidos pela Escola A eram constituídos por um público bem heterogêneo nos aspectos sócioeconômicos e culturais.

Os profissionais que integravam a equipe docente, técnica e administrativa da Escola A trabalhavam na Prefeitura Municipal Vitória, lotados na Secretaria Municipal de Educação. O corpo docente era constituído de aproximadamente 33 professores que se dividem nos turnos matutino e vespertino. A maioria dos professores eram profissionais estatutários com lotação efetiva na escola. O corpo técnico-administrativo era composto por 1 diretora, 4 pedagogas que se dividem em dois turnos, uma atendia as turmas do 1º ao 5º ano e outra do 6º ao 9º ano. Há também 5 coordenadoras, 4 secretários, 2 assistentes administrativo, 1 assistente de caixa escolar, 2 bibliotecárias e 1 agente de serviços externos.

Os professores que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental possuíam, em sua maioria, formação mínima no Ensino Superior com licenciatura em Pedagogia, já os que atuavam nas séries finais tinham licenciatura nas áreas específicas. Alguns profissionais possuíam formação em pós-graduação com especialização e mestrado. A escola contava ainda com 2 estagiárias, que auxiliavam as turmas do 1º ao 3º ano e 3 estagiárias da educação especial. Os técnicos que atuavam na Secretaria Escolar tinham formação em nível médio e formação específica para dar o suporte administrativo necessário à regularização da vida escolar dos alunos.

Os profissionais que atuavam como assistentes de serviços gerais eram funcionários de firmas terceirizadas e estavam dispostos da seguinte forma: 4 merendeiras, 4 agentes de suportes de serviços operacionais e 4 vigilantes.

A escola contava ainda com um diretor eleito pela comunidade escolar para o mandato de três anos e um Conselho de Escola composto por representantes dos segmentos do magistério, de pais, de alunos, dos servidores e da comunidade. Verificamos que o conselho de escola era um órgão planejador, deliberativo, consultivo e normativo, com poder de decisão no interior da escola. As reuniões dos representantes ocorriam mensalmente ou conforme a necessidade das discussões. Em consonância com esse conselho havia também o conselho fiscal. Este era uma instância do caixa escolar, tendo como princípio examinar as aplicações dos recursos disponibilizados em conformidade com o conselho de escola. Participavam desse órgão representantes dos segmentos de pais ou responsáveis pelos alunos e pessoas da comunidade local.

Os horários das aulas do turno matutino eram das 7 às 11h30, já as aulas do turno vespertino ocorriam das 13 às 17h30. Conforme o regimento da escola, os alunos que chegavam atrasados eram encaminhados à coordenação para que fosse feito o registro por escrito, podendo o discente entrar na sala apenas na segunda aula. Após três ocorrências mensais, os pais eram comunicados por escrito a comparecerem na escola. Não eram permitidas as saídas antecipadas dos alunos, exceto mediante autorização escrita dos responsáveis por eles. As repreensões sofridas pelos alunos infratores variavam de uma simples advertência oral à uma possível transferência de escola. Os casos mais extremos, conforme o documento da escola, eram encaminhados ao Conselho de Escola, necessitando, dessa forma, a presença dos pais ou responsáveis e, se necessário, do Conselho Tutelar.

3.2.2 Escola B

A inserção em campo na Escola B ocorreu no segundo semestre de 2009. Conforme os documentos da secretaria escolar, constatamos que a escola foi fundada no ano de 1971. Inicialmente, a escola pertencia ao Governo Estadual, funcionando por nove anos como uma escola da rede estadual de ensino. No ano de 1980, a escola

foi municipalizada, passando a ser integrada ao Sistema de Ensino do Município de Vitória. A escola localiza-se em uma das avenidas principais de nosso município.

A equipe de profissionais que colaboravam para o funcionamento da escola era composta por: 71 professores, 15 profissionais que constituem a equipe técnica administrativa, 6 merendeiras, 9 auxiliares de serviços gerais, 4 agentes de serviços operacionais e 8 vigilantes, totalizando ao todo 113 funcionários. Grande parte da equipe docente e técnica da escola possuía formação acadêmica em nível superior, alguns apresentavam formação em nível de pós-graduação e mestrado. Na data da pesquisa constatamos que a Pedagoga B estava realizando o curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

O total de alunos atendidos pela escola era de 1.057 alunos, que se dividiam em três turnos. Os turnos matutino e vespertino atendiam as turmas de 1ª a 8ª série, havendo no turno matutino 399 alunos matriculados e no turno vespertino 409 alunos. No turno noturno, a escola atendia a 249 alunos, que faziam parte das turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A organização das turmas era feita em dois segmentos, cada segmento era dividido em três anos, que eram classificados como: inicial, intermediário e conclusão. O Quadro 1 abaixo demonstra o quantitativo de alunos atendidos e o número de turmas existentes.

| | | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | 6ª | 7ª | 8ª |
|-------------------|---------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
| MATUTINO | ALUNOS | 23 | 46 | 75 | 54 | 59 | 62 | 46 | 34 |
| | TURMAS | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 |
| VESPERTINO | ALUNOS | 28 | 72 | 55 | 50 | 60 | 46 | 52 | 46 |
| | TURMAS | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |

Quadro 1 - Números de alunos matriculados por turmas.

Conforme os dados do Quadro 1, pode-se observar que nas séries finais houve uma queda no número de alunos matriculados, o que demonstra um dos problemas enfrentados pela escola, que é a exclusão escolar. Perguntamos à Pedagoga B, quais seriam os fatores dessa exclusão. Segundo ela as questões de caráter socioeconômico são as principais causas, pois muitos alunos abandonam a escola

para ingressar no mercado de trabalho, com o intuito de garantir seu próprio sustento e o de sua família, outros porém abandonam a escola pois são aliciados pelo tráfico.

De acordo com o estudo de MACIEL (2006, p. 123) “[...] as crianças das camadas desprivilegiadas são mais do que estudantes: elas trabalham”. O trabalho vem em primeiro plano na vida desses alunos. A constituição familiar precoce também foi apontada pela pedagoga como sendo outro fator que levam os alunos a abandonar a escola, sem contar a grande participação de muitos jovens no mundo da criminalidade. A reportagem exibida no jornal Folha de Vitória, com o título “Guerra entre gangues dos morros de Vitória já dura mais de duas semanas”, publicada no dia 28/7/2009, revela um pouco da dura realidade dos alunos da Escola B, mostrando que dentre as principais vítimas da guerra do tráfico estão os jovens e os moradores dessa comunidade que são proibidos de se comunicar com moradores de comunidades vizinhas. Conforme o sociólogo Jaime Roy Doxey (FOLHA, 2009), “A violência está presente em todas as comunidades, mas as famílias de baixa renda se tornam vulneráveis a certos tipos de controle por conta das circunstâncias da vida local, como falta de policiamento e de serviços”. O sociólogo ainda destaca que em um cenário em que tais serviços não são evidenciados a tendência é piorar.

Segundo a Pedagoga B, a proibição imposta pelos chefes do tráfico faz com que alguns alunos moradores de outras comunidades sejam obrigados a pedir transferência da escola, para que não tenham contato com alunos moradores da comunidade local. Desse modo, o medo de uma retaliação resulta no abandono da escola por tais alunos. Isso ocorria devido a rivalidade entre as comunidades vizinhas na disputa pela territorialidade do tráfico de drogas. Nesse caso, muitos alunos da escola eram pressionados por integrantes do tráfico, para que abandonassem a instituição. Conforme relatos da Pedagoga B, normalmente os alunos, inclusive as crianças, eram abordados nas proximidades da escola por pessoas armadas que os ameaçavam caso não seguissem as regras. Essa triste realidade demonstra o interesse pelos integrantes do tráfico em manter a instituição como um território exclusivo dos alunos moradores de sua comunidade. Quando os profissionais da escola aconselhavam as famílias, para que levassem esses fatos ao

conhecimento das autoridades policiais e da Secretaria de Educação do município, elas preferiam retirar seus filhos, pois temiam pela vida dos mesmos.

A influência da violência na escola também foi presenciada por nós durante um belíssimo evento de dança realizado no final do mês de novembro. O evento, intitulado “4º Festival de Dança”, havia sido organizado pelos professores de Educação Física e contou com apresentações de dança de todas as turmas do turno matutino. Também participaram da comemoração os alunos e professores de um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Vitória, localizado próximo à escola, além do diretor da instituição e de dois professores do Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, que foram convidados para apreciar a festa.

A abertura do evento contou com a apresentação solene das turmas, que em seguida cantaram o Hino Nacional. Após esse momento, os alunos da 1ª série foram os primeiros a se apresentar dançando uma música “Super Água”, que falava sobre a poluição e o meio ambiente. Em seguida outras turmas se apresentaram, coreografando vários ritmos musicais, como: funk, axé, hip-hop, capoeira e dança árabe. Observamos que as danças estavam bem elaboradas e animadas. Os alunos estavam alegres e participativos. Ao final das apresentações, a escola havia preparado um lanche especial, porém muitos alunos não lancharam. Notamos uma movimentação estranha na instituição, os alunos estavam agitados e algumas meninas estavam chorando. Perguntamos para a professora de Educação Física o que estava acontecendo, e fomos informadas que o motivo de tal manifestação era que uma das adolescentes da escola que havia participado das danças namorava um traficante da localidade próxima, e esse não havia deixado que ela participasse da comemoração. Ao saber que sua namorada iria dançar, o jovem foi até a escola acompanhado de alguns colegas e ameaçou bater em sua namorada, inclusive em alguns alunos. Segundo relatos dos alunos da escola, a aluna sofria constantemente agressões e ameaças por parte do rapaz, entretanto nem a família nem a escola sabiam como resolver tal situação. Observamos que antes mesmo do grupo chegar já havia um tumulto entre os alunos, o que demonstra que alguns já sabiam do que iria acontecer, revelando desse modo que havia uma comunicação entre os traficantes e alguns alunos da escola.

Para conter essa situação foi necessário que a escola acionasse a polícia militar, para que os alunos pudessem sair em segurança. Alguns policiais vistoriaram o pátio da instituição para ver se não havia algum suspeito. Segundo relatos de alguns funcionários não era a primeira vez que isso acontecia. A Pedagoga B relatou que, por medidas de segurança, a escola não convidava mais a comunidade para participar dos eventos, pois os funcionários ficavam com medo que ocorressem brigas dentro da escola, colocando em risco a vida dos alunos e dos funcionários.



Fotografia 14 - Abertura do evento de dança na Escola B.

Acreditamos que a situação de violência vivida por alunos e funcionários da Escola B acaba influenciando as práticas e o processo de ensinoaprendizagem, de modo que as principais vítimas acabam sendo os próprios alunos.

Os horários de funcionamento das aulas eram os seguintes: matutino das 7 às 11h30, vespertino das 13 às 17h30 e noturno das 19 às 22h20. De acordo com a Pedagoga B, a escola não tolerava o atraso dos alunos que chegam após o horário estipulado das aulas e quem não apresentasse justificativas para o atraso só podiam entrar na escola na segunda aula. Após a terceira ocorrência de atraso, os pais eram comunicados. O mesmo procedimento era tomado com relação às faltas dos alunos, entretanto, muitas vezes a escola tentava fazer contato com as famílias, porém sem sucesso.

No que diz respeito aos aspectos físicos da instituição, observamos que durante o período da pesquisa a Escola B apresentava uma boa estrutura física. Contava com uma área edificada e uma área livre muito grande. A escola possuía ao todo 38

dependências, constituídas por: 1 sala de direção, 1 sala de coordenação, 2 salas de pedagogas, 1 sala de professora, 1 sala de secretária, 1 laboratório de informática, 1 sala de vídeo, 1 sala de artes, 1 sala de biblioteca, 1 sala de recursos, 1 auditório com capacidade para 100 pessoas, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 cantina, 1 pátio coberto, 2 quadras uma coberta e outra descoberta, 1 dependência de merenda, 1 dependência de material de limpeza, 2 banheiros de alunos, 5 banheiros de funcionários, 2 guaritas, 2 vestiários, 1 sala de educação física, 2 vestiários de educação física, 1 arquivo morto, 1 sala de xérox, 1 sala de projetos e garagem com capacidade para aproximadamente 20 carros. Em nossas análises consideramos o espaço escolar com adequadas instalações de uso e sempre em bom estado de limpeza. Além das dependências havia também 16 salas de aula, com metragens que variavam entre 4,50 metros de comprimento a 8,20 metros de largura e 5,15 metros comprimento por 9,40 metros de largura. As salas de aula eram amplas e arejadas e comportavam até 30 alunos.



Fotografia 15 - Vista parcial do espaço físico da Escola B.

Os espaços mostrados na foto acima eram utilizados pelos alunos durante os momentos de recreio. Observamos que os horários de recreio eram divididos por turmas. No primeiro horário participavam as crianças das turmas de 1^a a 4^a série, e no segundo os alunos de 5^a a 8^a série. Notamos no pátio de areia a presença de alguns brinquedos, como: balanços, trepa-trepa, escorregador e alguns bancos de cimento. Esse espaço localizava-se na parte da frente da escola e comportava também uma quadra poliesportiva descoberta, garagem e uma guarita.

O espaço físico da sala de aula da turma da 1^a série possuía uma dimensão de 5,15 metros de comprimento por 8,30 metros de largura. Constatamos que a sala de aula era ampla, arejada e bem iluminada. As mobílias dispostas na sala constavam: 28 carteiras que ficavam organizadas em 5 fileiras, 4 armários de aço, 1 estante de

madeira, 1 mesa e 1 cadeira para o professor, 3 ventiladores de teto, 1 quadro branco e 1 quadro verde.



Fotografia 16 - Visão parcial da sala da 1ª série Escola B.



Fotografia 17 - Visão parcial da sala da 1ª série Escola B.



Fotografia 18 - Suportes afixados na sala de aula da 1ª série da Escola B.

As carteiras eram organizadas em fileiras. Entretanto, durante algumas tarefas os alunos formavam grupos. Assim como na Escola A observamos que era comum a Professora B afixar cartazes nas paredes contendo informações dos conteúdos abordados, bem como o alfabeto em suas quatro formas gráficas, regras ortográficas e numerais.

A escola contava ainda com um miniauditório com capacidade para 100 pessoas. O ambiente possuía refrigeração, equipamentos de som, duas televisões e um quadro branco. Este espaço era utilizado pelos professores para a realização de apresentações culturais, reuniões e palestras. Outros profissionais ligados ao Sistema Municipal de Ensino de Vitória também utilizavam esse espaço para realizarem reuniões e assembleias sindicais. Ao longo de nossa pesquisa, esse auditório foi frequentado algumas vezes pelos alunos da turma da 1ª série para apreciação de uma peça teatral realizada pelos alunos da turma da 3ª série, para assistirem a palestra ministrada pelos guardas de trânsito do município de Vitória e participarem da Feira Literária, que contou com a exposição das atividades realizadas pelos alunos da Escola B durante suas idas à biblioteca da escola.



Fotografia 19 - Visão parcial do auditório da Escola B, apresentação teatral da 3ª série.



Fotografia 20 - Alunos da 1ª série no auditório participando da palestra sobre o trânsito.

A biblioteca da Escola B funcionava em uma sala ampla e arejada, a qual continha 5 estantes com livros variados, 3 mesas de estudos com seis cadeiras, 2 jogos de mesas pequenas com bancos, algumas cadeiras avulsas, 1 mesa para a bibliotecária, 1 TV, 1 cavalete e 1 quadro branco. A sala apresentava ainda variados cartazes afixados na parede, alguns contendo as produções dos alunos.



Fotografia 21 - Visão parcial da biblioteca da Escola B.

De acordo com a Pedagoga B, a escola visando à garantia da qualidade do ensino adotava alguns projetos, dentre eles o projeto institucional “O texto como unidade de ensino, uma possibilidade de ensino em todas as áreas de conhecimento”, cuja proposta era ampliar o gosto pela leitura literária, fazendo com que os alunos recorressem com mais frequência à biblioteca para realizar pesquisas, utilizando, desse modo, o texto como unidade de sentidos.

No entanto, ao longo de nossa inserção na sala de aula da turma da 1ª série, não presenciamos nenhuma atividade realizada pelos alunos nesse espaço escolar. Durante nossa ida até a biblioteca perguntamos à bibliotecária se a turma da 1ª série costumava frequentar esse espaço. Porém, de acordo com essa funcionária raras foram as vezes que os alunos foram a esse espaço. A fim de saber por que os alunos não costumavam ir à biblioteca, perguntamos também à Professora B. Segundo essa docente, ela não costumava levar os alunos à biblioteca, pois considerava que a ida a esse espaço atrasava seu trabalho em sala de aula. Diante desses relatos foi possível notar que a não utilização da biblioteca como espaço escolar estava associada à concepção de alfabetização adotada pela Professora B, com base no método fônico. Conforme essa metodologia, a apropriação da linguagem escrita se dá primeiro por meio da codificação e decodificação de sílabas, palavras e pequenos textos, o que demonstra que a leitura de obras literárias fica sendo compreendida, pela Professora B, como uma atividade secundária.

De acordo com a Pedagoga B, as demais atividades culturais realizadas pela escola, envolviam teatros, participação em gincanas e campeonatos esportivos, festa junina, festa das crianças e apresentação anual do festival de dança.

A Escola B também possuía um laboratório de informática com ambiente climatizado, contendo 20 computadores, 2 mesas redondas de estudo e 1 mesa e 1 cadeira para o professor de informática, 1 computador de uso do professor e 1 quadro branco. Durante os momentos de nossa inserção em campo, observamos que os alunos da turma da 1ª série não frequentavam esse espaço. Acreditamos que os motivos que levaram a Professora B a não utilizar a sala de informática como um espaço educativo sejam semelhantes aos apresentados acima.



Fotografia 22 - Visão parcial da sala de informática da Escola B.

Constatamos ainda que a escola dispunha de uma boa quantidade de material de papelaria e um bom acervo de livros didáticos e literários. Os recursos audiovisuais disponíveis na escola eram: aparelhos de som, televisores, vídeos, retroprojeto, datashow, máquina de xérox e computadores para uso administrativo e pedagógico.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram as professoras alfabetizadoras de duas classes de alfabetização de escolas distintas do Ensino Fundamental do Município de Vitória, bem como as crianças e as famílias das respectivas turmas analisadas. A participação das pedagogas também contribuiu para a realização deste trabalho. Ressaltamos que na Escola A observamos a prática desenvolvida por duas professoras, as quais são identificadas neste estudo pelos codinomes Professora A1 e Professora A2. Ressaltamos que as práticas desenvolvidas pela Professora A1 obtiveram maior registro de eventos devido ao tempo de permanência da professora com a turma. A inserção da Professora A2 na turma do primeiro ano se deu ao longo do mês de junho, em razão do afastamento da Professora A1 por motivos de aposentadoria. É importante destacar que possuíamos ciência dessa mudança de professoras, pois esse fato já havia sido problematizado pela Pedagoga

A. Já na Escola B as práticas observadas foram apenas as desenvolvidas pela Professora B.

O critério para a seleção das professoras foi baseado na experiência profissional em turmas de alfabetização e no tempo de serviço como professora estatutária da rede de ensino do município de Vitória. Atenção foi dada a esse critério, pois buscamos saber se as discussões acerca da alfabetização das últimas décadas influenciaram as práticas das professoras.

Conforme dados coletados, demonstrados no Apêndice I, observamos que as Professoras A1 e B apresentaram semelhanças quanto à idade e experiência profissional. Ambas estavam na faixa etária acima de 40 anos, já a idade da Professora A2 estava entre 26 a 30 anos. Quanto à experiência profissional, registramos que a Professora A1 exercia a profissão docente há 26 anos, já a Professora B há 28 anos. As duas apresentavam muita experiência com turmas de alfabetização, pois trabalhavam nas escolas pesquisadas há mais de vinte anos. De acordo com a Professora B, ela também tinha experiência profissional com cargos administrativos de direção escolar em Escolas e Centros de Educação Infantil do Município de Vitória, tendo em algumas dessas funções assumido à convite da Secretaria de Educação do Município. As Professoras A1 e B desempenhavam apenas uma atividade profissional. Já a Professora A2 tinha experiência como docente há aproximadamente seis anos, atuando mais na modalidade de ensino da educação especial. Segundo A2 era a primeira vez que ela estava trabalhando com turmas de alfabetização. A Professora A2 exercia outra atividade profissional no horário matutino, trabalhando com turmas do 5º anos em uma escola pública de Ensino Fundamental de um município vizinho.

A experiência profissional das Professoras A1 e B foram adquiridas na docência da educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Já a Professora A2 tinha experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. Quanto à formação acadêmica das docentes, todas possuíam formação em curso de pós-graduação com carga horária acima de 360 horas. Os cursos mais relevantes listados pelas professoras, segundo suas participações, foram: Professora A1: Programa de formação de professores alfabetizadores (Profa) e formação continuada ofertada

pelo município e pela unidade escolar; Professora A2: curso de educação especial e alfabetização; Professora B: alfabetização e psicopedagogia. Os cursos de alfabetização listados pelas docentes A2 e B foram promovidos por instituições privadas. Segundo as professoras as participações em congressos, seminários e outros encontros ligados à formação docente eram realizados com pouca frequência.

Conforme os dados, observamos que apenas as Professoras A1 e B apresentavam vínculo com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública (Sindiupes). O cinema e teatro foram apontados pelas docentes como sendo as atividades culturais das quais mais participavam. Os suportes de leituras apontados pelas professoras foram jornais, revistas, obras literárias e livros didáticos. Os materiais consultados pelas professoras para o planejamento do trabalho pedagógico foram: Professora A1 - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), livros de autoria de Emília Ferreiro, Telma Weisz e Sonia Kramer, Revista AMAE e Nova Escola, livros didáticos e material do curso Profa; Professora A2 - livros didáticos, revista Nova Escola, Projeto da Escola e internet e Professora B - livros didáticos, revistas e livros literários.

As pedagogas das Escolas A e B também apresentaram algumas semelhanças quanto aos dados relacionados à idade e experiência profissional. Ambas possuíam idade acima de 40 anos e trabalhavam como educadoras no sistema municipal de ensino de Vitória há aproximadamente 22 anos. Conforme dados apresentados no Apêndice J, as experiências profissionais das pedagogas foram adquiridas na docência do Ensino Fundamental das séries iniciais e finais. Quanto à formação acadêmica, a Pedagoga A possuía curso de pós-graduação em especialização e a Pedagoga B, curso de mestrado em educação. No entanto, na data desta pesquisa, a pedagoga B estava cursando o doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Para delinear a caracterização das crianças-sujeitos da nossa pesquisa, utilizamos os dados coletados nos APÊNDICES F, G e H. A partir das informações obtidas, tabulamos os dados coletados e os organizados no APÊNDICE K. Esses dados possibilitaram uma melhor visualização do contexto social das crianças, apontando aspectos relacionados a idade, gênero, experiência escolar, local de

moradia, composição familiar, características socioeconômicas da família, costumes cotidianos das crianças e suas preferências, relações com a escola e usos da leitura e da escrita no ambiente familiar.

É importante destacar que na Escola A a participação das crianças no preenchimento dos formulários de entrevistas foi de 100%, já a participação dos pais foi de 84%. Na Escola B, a participação das crianças foi de 91,66%; quanto ao questionário destinado aos pais, o retorno foi de apenas 54,16%. Ressaltamos que duas crianças com necessidades especiais matriculadas na turma da primeira série não responderam aos questionários, pois não conseguimos ter acesso a elas quando das entrevistas. Quanto às entrevistas com os pais, observamos que eles não frequentavam a escola, o que dificultava o acesso aos mesmos. Apesar de termos encaminhados as entrevistas não obtivemos o retorno desejado. Ao longo da pesquisa, mencionamos a possibilidade de visitar as famílias para o preenchimento do documento, no entanto essa ideia foi descartada devido ao grande índice de violência na localidade onde residem os alunos.

Na Escola A, a turma do 1º ano, cujos dados foram coletados no primeiro semestre de 2009 era composta por 25 alunos, sendo oito meninos (32%) e dezessete meninas (68%). Já na Escola B a turma da 1ª série era composta por 24 alunos, desses quatorze eram meninos (58,34%) e dez eram meninas (41,66). As crianças de ambas as escolas caracterizavam-se por serem bem falantes, ativas, participativas e envolvidas com as atividades propostas pelas professoras.

Quanto aos dados acerca da faixa etária dos alunos, constatamos que na Escola A 23 alunos (92%) tinham seis anos de idade e apenas 2 alunos (8%) tinham sete anos de idade. Na Escola B a faixa etária dos alunos variaram entre 7 a 9 anos de idade, correspondendo a: 7 anos (33,34%), 8 anos (58,33%) e 9 anos (8,33%). A variação da idade dos alunos da Escola B demonstra que alguns já possuíam um histórico de reprovação e fracasso escolar.

Quanto às experiências escolares anteriores, notamos que todos os alunos da Escola A haviam frequentado instituições de educação infantil. Cerca de 96% eram oriundos dos Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Vitória e

apenas 4%, de instituição privada. Buscamos mapear a distribuição das crianças no que concerne à origem dos Centros Municipais de Educação Infantil. Percebemos que as instituições eram variadas, destacando-se: CMEI Rubem Braga – 16,65%; CMEI Ocarlina N. Andrade – 12,49%; CMEI's Marlene O. Simoneti, Neucy da S. Braga, Magnólia D. M. Cunha – 8,33%; CMEI Laurentina M. Correa, CMEI Zélia V. de Aguiar, CMEI Therezinha Vasconcelos, CMEI Valdivia Antunes, CMEI Pedro Feu Rosa, CMEI João Pedro de Aguiar, CMEI Maria Goreth C. Cosme, CMEI Georgina Trindade, CMEI Zenaide M. Cavalcanti e CMEI Maria N. Menegueli – 4,17% cada. Na Escola B contamos que 54,17% dos alunos haviam frequentado os Centros de Educação Infantil do Município de Vitória. As instituições privadas e a APAE representaram 4,17% cada; as instituições de outros municípios e Estados, 8,33% cada e 20,83% dos alunos não haviam tido nenhuma experiência escolar anterior. Os Centros de Educação Infantil do Município de Vitória frequentados pelos alunos da Escola B foram: CMEI Rubem Braga – 38,46%, CMEI Cecília Meirelles – 30,77%, CMEI Laurentina M. Correa – 15,39%, CMEI Zélia Vianna de Aguiar e CMEI Santa Rita de Cássia – 7,69% cada.

As idades com que os alunos da Escola A iniciaram o processo de escolarização variaram entre oito meses e um ano de idade – 42,86%, entre dois e três anos de idade – 47,62% e entre quatro e cinco anos de idade – 9,52%. Na Escola B as idades variaram entre oito meses e um ano de idade – 23,08%, entre dois e três anos – 38,45%, entre quatro e cinco anos – 15,39% e entre seis a sete anos – 23,08%. Esses resultados revelam como o processo de escolarização tem iniciado cada vez mais cedo. Isso se deve à ampliação da modalidade de ensino infantil e da inserção da mulher no mercado de trabalho.

Segundo Kramer (2001), a ampliação das matrículas na Educação Infantil é um processo histórico, que foi conquistado por meio de algumas legislações e que tiveram início a partir da Consolidação das Leis do Trabalho (1943), a qual determinava que as empresas deveriam oferecer creches onde havia cerca de 30 mulheres com idade acima de 16 anos trabalhando. A princípio tal interesse teve como base uma melhoria de natureza econômica e não social.

As demais conquistas foram alcançadas por meio da Lei 5692/71, que garantia às crianças menores de sete anos educação em escolas maternas, jardins e em outras instituições semelhantes. Essa lei reafirmava uma preparação das crianças para a sua entrada no primeiro grau. Já a Constituição Federal de 1988 reconhece que as crianças de 0 a 6 anos devem ter direito à educação em creches e pré-escolas. Isso representou uma superação de um caráter assistencial antes empregado para essa faixa etária. Outro documento que veio garantir os direitos e deveres das crianças foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que regulamenta os direitos das crianças e dos adolescentes, entendendo-os como sujeitos de direitos independentemente de suas condições sociais. Kramer (2001) destaca também que a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma que o atendimento de crianças de 0 a 6 anos faz parte da primeira etapa da educação básica, devendo a creche atender crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola, crianças de 3 a 6 anos. Essas instituições são vistas como parte integrante da Educação Infantil e responsáveis pela educação nessa faixa etária.

No entanto, a autora reflete sobre a necessidade de avançar em relação à legislação existente, buscando-se compreender na prática a realidade, além de conhecer as instituições que atendem a essas crianças, para verificar como ocorre o seu funcionamento. Ela cita também a negligência do Governo Federal com esse nível educacional, pois os investimentos em programas e recursos financeiros ainda são muito poucos. Esse fato deve ser compreendido mediante a observação de que o poder público, por meio de sua omissão, contribui para a existência de tal situação. Assim, acreditamos que é preciso haver pesquisas nessa área para que se verifique a real necessidade de vagas, a fim de se buscar recursos e meios de disponibilizá-las. Preocupando-se também com as questões ligadas à qualidade de ensino, estrutura física e formação dos profissionais que atuarão na educação infantil. A autora destaca que:

[...] a educação infantil é reconhecida como um espaço de promoção do desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, de garantia dos direitos da criança. Pois é esperado que este espaço possa assegurar a proteção (aos maus-tratos, à violência dos adultos, à discriminação), a provisão (alimentação, assistências, cuidados com a saúde e a própria educação) e a participação (socialização, inserção na cultura e exercício da cidadania) da criança como sujeito de direitos (KRAMER, 2001, p. 81).

No que se refere a localização dos bairros onde residiam os alunos da Escola A, observamos que foi bem eclética, porém todos eram localizados no Município de Vitória. Constatamos que grande parte dos alunos utilizavam transporte escolar para chegar até à escola. Quanto à Escola B, a maioria dos alunos eram moradores dos bairros localizados nas imediações da escola, conforme listados na Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição dos alunos conforme o bairro onde moram

| Bairro | Escola A | | Escola B | |
|---------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Jardim da Penha | 4 | 16 | - | - |
| Santa Martha | 2 | 8 | - | - |
| São Cristóvão | 2 | 8 | - | - |
| Nova Palestina | 2 | 8 | - | - |
| Mata da Praia | 1 | 4 | - | - |
| Bento Ferreira | 1 | 4 | 1 | 4,17 |
| Santo Antônio | 1 | 4 | - | - |
| Consolação | 1 | 4 | - | - |
| Maruípe | 1 | 4 | - | - |
| Jucutuquara | 1 | 4 | - | - |
| Jardim Camburi | 1 | 4 | - | - |
| Bonfim | 1 | 4 | - | - |
| Bairro de Lourdes | 1 | 4 | - | - |
| Joana D`arc | 1 | 4 | - | - |
| Itararé | 1 | 4 | - | - |
| Romão | 1 | 4 | - | - |
| Fradinhos | 1 | 4 | - | - |
| Tabuazeiro | 1 | 4 | - | - |
| São Pedro II | 1 | 4 | - | - |
| Jaburu | - | - | 10 | 41,65 |
| Horto | - | - | 5 | 20,83 |
| Gurigica | - | - | 2 | 8,33 |
| Morro do Cruzamento | - | - | 1 | 4,17 |
| Santa Lúcia | - | - | 1 | 4,17 |
| Consolação | - | - | 1 | 4,17 |
| Paria do Suá | - | - | 1 | 4,17 |
| Nazareth | - | - | 1 | 4,17 |
| Centro | - | - | 1 | 4,17 |
| TOTAL | 25 | 100% | 24 | 100% |

Observamos que a maioria das crianças da Escola B não dependia de transporte para ter acesso à escola. Muitos alunos chegavam sozinhos ou em companhia de irmãos e colegas. Notamos ainda que nas Escolas A e B grande parte dos alunos

possuía irmãos. De acordo com relatos das crianças, alguns de seus irmãos eram provenientes de outros matrimônios de seus pais.

Os dados acerca da renda familiar das crianças revelaram que na Escola A 4,78% dos sujeitos sobreviviam com apenas um salário mínimo por mês, 14,28% possuíam renda mensal de um salário mínimo e meio, 66,66% recebiam acima de dois salários mínimos mensais e 4,78% não responderam. Na Escola B constatamos que 23,08% das famílias viviam com menos de um salário mínimo, 15,39% com um salário mínimo, 46,15% com um salário mínimo e meio, 7,69% com dois salários mínimos e 7,69% não responderam. Podemos observar que a distinção da renda familiar das crianças é um dado revelador que aponta para a carência de acesso a certos bens culturais. A prioridade dessas famílias era a sobrevivência, principalmente no que diz respeito à alimentação, precária em muitos desses lares.

Os níveis de escolarização dos pais dos alunos da Escola A resultaram nos seguintes dados: 38,10% (8) possuíam o ensino médio; 23,82% (5) o ensino superior; 14,28% (3) o ensino médio incompleto; 9,52% (2) não concluíram o ensino superior; 4,76% (1) tinha formação nas séries iniciais do ensino fundamental; 4,76% (1) possuía ensino fundamental da 5ª à 8ª série e 4,76% não responderam. Na Escola B os dados quanto à formação dos pais foram: 30,77% (4) possuíam o ensino fundamental da 5ª a 8ª série; 30,77% (4) não responderam; 15,39% (2) cursaram as séries iniciais do ensino fundamental; 15,39% (2) tinham ensino médio e 7,69% (1), ensino médio incompleto. Quanto à formação das mães das crianças constatamos que na Escola A 61,90% (13) possuíam ensino médio completo; 23,82% (5), ensino superior; 9,52% (2) cursaram da 5ª à 8ª série do ensino fundamental e 4,76% (1) tinha formação em pós-graduação. Na Escola B os dados revelaram que 46,15% (6) possuíam formação da 5ª à 8ª série do ensino fundamental; 30,77% (4), ensino médio completo; 15,39% (2) cursaram as séries iniciais do ensino fundamental e 7,69% (1) possuía ensino médio incompleto.

O nível de escolarização dos pais das crianças das Escolas A e B revela que as mães apresentaram nível de escolarização maior se comparado a dos pais. O nível de escolarização dos pais dos alunos da Escola A também foi outro fato revelador que demonstra o acesso à educação que esses pais tiveram. A pesquisa

desenvolvida por Piffer (2006) a respeito do “Trabalho da linguagem escrita na educação infantil” destaca que o evento denominado 5º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF/2005), realizado pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a Ação Educativa e com o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), pontuou que “[...] sem o ensino fundamental completo, é difícil garantir um nível de leitura básico de alfabetização ao longo da vida. Com o ensino médio, já é possível desenvolver habilidades do nível pleno de alfabetização” (PIFFER, 2006, p. 109), o que demonstra que a formação escolar dos pais contribuiu para que os mesmos tenham condições de realizar leituras de materiais impressos contribuindo para que os filhos sejam bem sucedidos na vida escolar.

A partir do nível de escolarização, mapeamos também as profissões exercidas pelos pais dos alunos investigados. Na Escola A as profissões dos pais foram bancário, funcionário público, segurança, motorista, engenheiro mecânico, engenheiro civil, farmacêutico, vigilante, confeitiro, encarregado, técnico de refrigeração, técnico de informática, autônomo, churrasqueiro, recepcionista, metalúrgico, mecânico, feirante, arquiteto e militar. Na Escola B, as profissões desempenhadas pelos pais foram as seguintes: pedreiro, auxiliar de produção, auxiliar administrativo, auxiliar de escritório, carpinteiro, vendedor, lavrador, motorista, mecânico e auxiliar de depósito. Quanto às ocupações desempenhadas pelas mães, foram evidenciadas na Escola A as seguintes profissões: professora, artesã, militar, técnica de enfermagem, auxiliar administrativo, agente sócioeducativo, digitadora, comerciante, encadernadora, sub-gerente, fiscal de loja, servidor público, auditora/bióloga, fisioterapeuta, gerente de lanchonete, secretária e do lar. As ocupações exercidas pelas mães dos alunos na Escola B foram: do lar, costureira, doméstica, ajudante de cozinha, diarista, auxiliar de serviços gerais, cabeleireira, voluntária da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), auxiliar de escritório, contadora e vendedora. Observamos que grande parte das profissões desempenhadas pelos pais e mães dos alunos da Escola A eram ofícios que requeriam um determinado nível de formação, que oscilavam entre o nível médio e superior.

Conforme dados coletados e demonstrados no Apêndice G, verificamos que a brincadeira foi apresentada pelas crianças da Escola A e B como sendo a diversão preferida. De acordo com Piffer (2006, p. 112) “[...] como atividade simbólica, a

brincadeira abre caminhos para outras atividades simbólicas que permitem a criança alcançar níveis cada vez mais elevados de abstração, como os que envolvem a apropriação da linguagem escrita”. Os tipos de brincadeiras mencionados pelas crianças da Escola A foram as seguintes: brincar com boneca e jogos – 18,43%, brincar de pique – 15,79%, brincar de bola – 15,79%, brincar na piscina – 5,26% e brincar de luta – 2,63%. As outras diversões mencionadas foram ir ao parque e dançar – 10,53% cada; ir à praia – 7,89%; ir ao shopping, andar de patins, ir à igreja, ler livros e assistir à televisão obtiveram 2,63% cada. Na Escola B os tipos de brincadeiras e diversões mencionadas pelos alunos foram brincar de boneca e jogos – 29,73%; brincar de pique – 16,22%; brincar de bola – 13,51%; ir à praia – 8,11%; brincar na piscina, brincar de luta e ir ao parque – 5,41% cada; ir ao shopping, ir a festa, pular no pula-pula, estudar, ficar em casa e viajar obtiveram 2,70% cada. Perguntamos também às crianças de ambas as escolas se elas realizavam alguma atividade doméstica ou remunerada e todas afirmaram que ajudavam os pais nas tarefas diárias. As atividades pontuadas pelas crianças são as que seguem: arrumar a cama, arrumar o quarto, guardar os brinquedos, tirar poeira, lavar vasilha, arrumar a casa, fazer comida, olhar os irmãos e ajudar a mãe no bar. As atividades remuneradas não foram mencionadas. Dentre os programas de televisão mais assistidos pelos alunos da Escola A constam: TV Globinho – 30,77%; desenhos da Sky – 9,61%; desenhos variados, pica-pau e novelas obtiveram o percentual de 7,69% cada; Bom dia e Cia e programas jornalísticos 5,77% cada; desenhos da TV cultura – 3,85% e Chaves – 1,92%. Já os programas de rádio e gêneros musicais mais apreciados pelos alunos foram clipes e músicas religiosas – 5,77%, rádio Litoral e músicas diversas 3,85% cada. As programações televisivas mais apreciadas pelos alunos na Escola B foram desenhos variados e novelas – 13,79%, pica-pau – 12,07%, Bom dia e Cia – 10,34%, TV Globinho – 8,62%, Chaves e desenhos da Sky – 5,17% cada, desenhos da TV Cultura e jornal – 1,73%. Quanto às rádios e gêneros musicais, observamos: músicas diversas – 8,62%, músicas religiosas – 5,17%, rádio litoral – 6,90%, rádio tropical e vídeoclipes 3,45% cada.

É interessante observar como os programas expostos na mídia estão presentes no cotidiano das crianças investigadas. Pucci (1995) revela que, durante as décadas de 1920 e 1930 teóricos da Escola de Frankfurt (Alemanha) passaram a questionar a influência do capitalismo e suas formas de dominação e poder. Horkheimer e Adorno

os principais fundadores dessa teoria, teciam críticas à indústria cultural, considerando essa como um instrumento de controle social e de venda em liquidação dos bens culturais. Nesse sentido, a mídia é compreendida como sendo uma escola eletrônica, que impõe padrões de educação, comportamento e consumo para as pessoas e principalmente para as crianças.

Com relação ao gosto dos alunos pela leitura, 96% dos alunos da Escola A afirmaram que gostam de ler, apenas uma criança 4% disse que não gostava de ler. A justificativa apontada pela criança para sua resposta, foi a seguinte: “[...] porque é muito chato... nossa boca fica cansada”. A fala da criança nos chama a atenção pelo fato de como a atividade de leitura pode se tornar uma atividade exaustiva, caso seja associada a apenas um modo de avaliar a aptidão de leitura do aluno. É importante que a leitura seja trabalhada como um encontro de “[...] fios que produzem a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto” (GERALDI, 1997, 166). As vozes das crianças da Escola B revelaram que 90,91% delas gostavam de ler e 9,09% afirmaram não gostar de ler. Ressaltamos que as crianças que apontaram que não gostam de ler apresentam muitas dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita eram estigmatizadas pela professora com o histórico de fracasso escolar. A justificativa apontada pelas crianças para a falta de interesse pela leitura foi: “É ... porque ... eu não sei ler”, o que demonstra que os alunos compreendem a leitura somente a partir de registros escritos, podendo ser um demonstrativo da prática adotada pela professora.

Conforme os relatos das crianças da Escola A os materiais mais lidos por elas eram livros de história – 63,64%; gibis – 15,15%; jornal – 6,06%; cartas, dever de casa e bíblia – 3,03% cada. Os alunos da Escola B destacaram entre os suportes de leitura: livros de história e gibis – 20,83% cada; livro didático – 16,66%; jornal e desenho – 12,50%; bíblia, história de Deus, revistas e vogais – 4,17% cada. Quando questionados sobre os tipos de materiais lidos por seus pais em casa, os alunos da Escola A pontuaram: livros – 45,83%; jornal – 10,42%; dever de casa, e-mail, bíblia e revistas – 6,25% cada; bilhetes escolares, gibis, compromissos, anotações pessoais, torpedos e correspondências – 4,17% cada. Já na Escola B, os suportes de leitura dos pais foram jornal – 28,58%; livros – 17,87%; revistas – 14,28%; dever

de casa, bilhetes da escola, e-mail e torpedo – 7,14% cada; bíblia, anotações pessoais e receita médica – 3,57% cada.

É importante destacar a variedade de materiais para leitura que foram relatados pelas crianças, o que demonstra que os sujeitos percebem e reconhecem a variedade dos suportes textuais existentes nos contextos sociais. Segundo Bakhtin (2003)

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos) (BAKHTIN, 2003, p. 282, grifo do autor).

Os enunciados assumem formas típicas que são os gêneros do discurso e podem ocorrer por meio de discursos orais e escritos, imagens ou pela entonação de uma palavra apenas.

De acordo com as crianças, as pessoas que realizavam as leituras no ambiente familiar eram mãe – 41,38%, pai – 27,59%, irmãos – 10,34%, avós – 3,45% e ninguém – 17,24%. Indagamos às crianças por que ninguém em suas casas lia para elas. As respostas que tivemos foram que elas já sabiam ler por isso não precisavam de ajuda. Na Escola B, a mãe também foi pontuada pelas crianças como sendo a pessoa que mais lia para elas em casa, totalizando 40,75%; em seguida foram os irmãos – 14,81%, os pais e avós – 7,41% cada, tios e primos – 3,70%; e 22,22% dos alunos afirmaram que ninguém lia para eles em casa. Quanto ao auxílio dados pelos familiares durante a realização das tarefas escolares, constatamos que na Escola A as pessoas que mais desempenhavam esse papel eram: mãe – 37,50%, pai – 34,37%, irmãos – 21,87%, avós e ninguém – 3,13% cada. Na Escola B os dados foram os seguintes: mãe – 40%, irmãos – 20%, pai – 16,67%, ninguém – 10%, primos – 6,67%, avós e tios – 3,33% cada. Como visto, a mãe foi pontuada pelos alunos de ambas as escolas como sendo a pessoa que mais participava nas atividades escolares com as crianças.

Em relação ao gosto em estudar na Escola A 22 crianças 88% afirmaram gostar de estudar na escola e 3 – 12% não gostavam. Na Escola B, os dados demonstram que 20 crianças gostavam de estudar na escola – 90,90%, 1 não gostava – 4,55% e 1 – 4,55% afirmou gostar mais ou menos. As justificativas apontadas pelas crianças da Escola A para as respostas positivas foram as seguintes: tem muita coisa legal – 21,85%; porque ensina a ler e escrever – 18,75%; porque tem educação física – 9,37%; porque tem brinquedo, os professores são legais, porque tem biblioteca, tem informática, porque tem lanche – 6,25% cada; porque ela é bonita e enfeitada, por causa dos amigos e porque o recreio é legal – 3,13% cada. Já na Escola B, as justificativas dos alunos quanto ao gosto de estudar na escola foram: tem muita coisa legal – 27,28%; porque tem parquinho e tem brincadeira – 12,12% cada; porque ensina a ler e escrever – 9,09%; porque ela é bonita e enfeitada, por causa da educação física, porque é grande, nulo – 6,06% cada; por causa dos amigos, porque tem materiais, porque passa dever no quadro, porque é melhor que a creche – 3,03%. As crianças de ambas as escolas que responderam que não gostavam da escola, justificaram as respostas dizendo que preferiam a outra, referindo-se à instituição de Educação Infantil.

É interessante observar que 18,75% dos alunos da Escola A justificaram gostar da escola porque ela ensina a ler e escrever. A fala dos alunos revela as outras vozes dos sujeitos sociais que estão embutidas no discurso das crianças. Verificamos que há o reconhecimento por parte dos professores, dos pais e da mídia que a Escola A apresenta um diferencial no processo de ensino-aprendizagem, fato este que acaba motivando a procura dos pais pela escola. No entanto consideramos que, além dos fatores relacionados à mídia, a escolha pela escola também envolve outros elementos, tais como: os aspectos físicos e materiais, a localização da escola e o convívio social com outros grupos sociais. Acreditamos que o ideário de que a educação é um elemento que proporciona melhorias sociais acaba motivando os pais a procurar escolas que apresentam condições mais favoráveis. Ao questionarmos aos pais se a escola tem atendido às necessidades de aprendizagem dos filhos, constatamos que na Escola A 20 pais (95,24%) disseram que sim e 1 (4,76%) disse que atende em parte. Na Escola B, a grande maioria dos pais disse estar satisfeita com a escola (84,62%), 1 (7,69%) disse em parte e 1 (7,69%) não respondeu. Quanto ao conhecimento do trabalho desenvolvido pelas professoras

constatamos que 14 (66,66%) pais da Escola A conhecem o trabalho da professora, 6 (28,58%) não conhecem e 1 (4,76%) não respondeu. Quanto a Escola B, 9 (69,23%) pais conhecem o trabalho desenvolvido pela professora, 2 (15,39%) conhecem em parte, 1 (7,69%) não conhece e 1 (7,69%) não respondeu.

As atividades escolares apontadas pelas crianças da Escola A como sendo as mais prazerosas, foram matemática (38,71%); leitura e escrita (22,58%); desenho e cruzadinha (9,69%); cópia (6,45%); caça-palavras, pintar, informática e brincar (3,22%). Na Escola B observamos também que a matemática foi apontada pelos alunos como sendo a atividade mais apreciada por eles, obtendo o percentual de 41,66%. As demais foram desenho (20,83%); leitura e escrita (12,50%); pintar (8,33%); informática, ler, jogos não respondeu corresponderam a 4,17% dos dados cada. Questionamos os alunos a respeito das atividades menos prazerosas e constatamos que 10 alunos de ambas as escolas não apontaram nenhuma atividade como sendo menos prazerosa. No entanto, na Escola A, alguns apontaram escrita de texto e pintar (13,04%); matemática (8,69%); leitura, português, caça-palavras, comer e brincar de lutinha (4,35%). Na Escola B as atividades menos prazerosas foram: português (17,39%), matemática (13,04%), leitura e pintar (8,70%), escrita de textos e geografia (4,35%).

Conforme os dados, podemos constatar que as atividades menos prazerosas apontadas pelos alunos de ambas as escolas foram atividades ligadas ao ensino da língua materna, o que pode ser um indicativo de que as práticas efetivadas pelas professoras não despertam o interesse dos alunos durante o processo de ensinoaprendizagem.

Questionamos as crianças a respeito da importância atribuída por elas ao aprendizado da leitura e da escrita e constatamos que 23 crianças – 92% consideraram esse conhecimento importante e 2 não souberam responder 8%. Na Escola B, os dados foram mais distintos, revelando que 15 crianças – 68,18% julgaram importante saber ler e escrever; no entanto 7 crianças – 31,82% não souberam responder por que é importante saber ler e escrever. No questionário destinado aos pais observamos que em ambas as escolas todos foram unânimes ao considerar a importância desses conhecimentos. As justificativas apontadas pelas

crianças da Escola A para as respostas dadas sobre a importância do aprendizado da leitura e da escrita, foram para ficar esperto e aprender mais coisas – 41,65% e para ler para a tia – 8,33%. As demais justificativas representaram cada uma 4,17% e foram para ler para os filhos e ensinar outras pessoas, porque é importante, para fazer o dever, para saber com qual letra escrever, para ir para faculdade, para escrever com letra de mão e para passar de ano. Já as justificativas apontadas pelos alunos da Escola B foram para não ficar burro – 25%; para ler para tia, para fazer faculdade, para saber aonde a gente vai e ler as placas – 12,50% cada; para fazer os deveres, para passar de ano, para ter sabedoria – 6,25% cada.

As pesquisas desenvolvidas por Gontijo (2003, 2008), Côco (2006) e Piffer (2006) a respeito da alfabetização analisam e apresentam dados que descrevem os sentidos produzidos pelas crianças e seus responsáveis sobre a importância da aprendizagem da leitura e da escrita. Os resultados obtidos nessas pesquisas revelam que tanto as crianças como os adultos responsáveis por elas reconhecem a importância de aprender a ler e a escrever. No entanto, ao aprofundarem suas análises a partir do que enunciam esses sujeitos, as autoras acima citadas percebem que os sentidos atribuídos à leitura e à escrita “[...] estão associados a significações de caráter ideológico [...]” (GONTIJO, 2002, p. 41-42).

Do mesmo modo podemos constatar que as respostas dadas pelas crianças das Escolas A e B também estavam carregadas de diferentes significações sociais. Conforme Macedo (2000), o que predomina nesses discursos é uma visão pragmatista e utilitarista sobre o que significa a aprendizagem da linguagem escrita. Neste sentido, os discursos desses sujeitos 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).

Embasados na caracterização das escolas e dos sujeitos, observamos algumas semelhanças quanto aos aspectos físicos das instituições e formação dos professores. No entanto, as diferenças quanto ao nível socioeconômico dos alunos revelaram-se como sendo características bem distintas entre as escolas. Consideramos que os dados obtidos na avaliação do Ideb não levam em conta os

contextos reais nos quais os alunos estão inseridos, desconsiderando os aspectos socioeconômicos, tal instrumento de avaliação não consegue apreender os fatores que produzem tais diferenças.

4 ANÁLISES DAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Como dito, com a finalidade de analisar quais dimensões da alfabetização têm sido privilegiadas pelas professoras nas classes de alfabetização e como tem sido trabalhadas, nos propomos analisar as práticas de alfabetização em duas escolas do Sistema de Ensino do município de Vitória, a fim de identificar as dimensões da alfabetização mais privilegiadas pelas professoras. Utilizamos como critério de seleção das escolas a avaliação do Ideb realizada no ano de 2007. Porém, a utilização desse indicador não significa concordância com tal modelo de avaliação.

Para a análise das práticas de alfabetização observadas nos contextos das salas de aula, tomaremos a noção de evento, com base na perspectiva bakhtiniana de linguagem, Sobral (2007, p. 26) define evento como “[...] o processo de irrupção de entidades, ou objetos, no plano histórico concreto [...], como a presentificação, ou apresentação, dos seres à consciência viva, isto é, situada no concreto”.

Os estudos de Bakhtin (2003) demonstram que a relação entre o homem e o mundo é estabelecida pela ação, pois segundo o autor

O homem vivente se estabelece ativamente de dentro de si mesmo no mundo, sua vida conscientizável é a cada momento um agir: eu ajo através do ato, da palavra, do pensamento, do sentimento; eu vivo, eu me torno um ato; contudo, não expresso nem determino imediatamente a mim mesmo através do ato; por seu intermédio realizo uma significação concreta, semântica, mas não a mim mesmo enquanto algo determinado e determinável; só o objeto e o sentido se contrapõem ao ato. Neste está ausente o elemento do auto-reflexo do indivíduo atuante, que se movimenta em um contexto objetivo, significativo: no mundo de objetivos estritamente práticos, de valores políticos e sociais, de significações cognitivas (atos de cognição), de valores estéticos (atos de criação ou de percepção artística) e, por último, no campo propriamente moral (no mundo dos valores estritamente éticos, na *relação imediata com o bem e o mal*). Todos esses mundos de objetos determinam axiologicamente e totalmente o ato para o próprio sujeito atuante (Bakhtin, 2003, p. 128, grifo do autor).

Bakhtin (2003) nos aponta que os atos/eventos são as ações realizadas pelos seres humanos, num dado lugar e num dado espaço. Tais ações, conforme o autor, são permeadas por valores morais e sociais. Desse modo, entendemos que as ações

dos sujeitos são únicas e responsáveis; cada evento depende de minha ação e esta não pode ser repetida pelos outros nem por mim mesmo.

Acreditamos que nosso excedente de visão nos possibilitará captar os atos/eventos das práticas realizadas pelas professoras, pois consideramos, assim como Bakhtin (2003, p. 80), que “[...] a eficácia do acontecimento não está na fusão de todos em um todo mas na tensão da minha distância e da minha imiscibilidade, no uso do privilégio do meu lugar único fora dos outros indivíduos”. O distanciamento é tomado neste estudo como um elemento que enriquecerá as análises e nossa contribuição, no sentido de levar os sujeitos e nós mesmos a refletir sobre as práticas a partir do nosso olhar. Segundo Bakhtin (2003, p. 80),

O que enriqueceria o acontecimento se eu me fundisse com outra pessoa, se de *dois* passássemos a *um*? Que vantagem teria eu se o outro se fundisse comigo? Ele veria e saberia apenas o que eu vejo e sei, ele somente reproduziria em si mesmo o impasse da minha vida, é bom que ele permaneça fora de mim, porque dessa sua posição ele pode ver e saber o que eu não vejo e nem sei a partir da minha posição, e pode enriquecer substancialmente o acontecimento de minha vida.

Os eventos observados ao longo de nossa inserção nas escolas totalizaram 182 eventos. Destes, 81 foram observados na primeira escola, denominada nesta pesquisa de Escola A, e 102 na segunda escola, chamada de Escola B. Os eventos destinados especificamente ao ensino da leitura e da escrita totalizam 54 na primeira escola e 72 na segunda escola.

Os eventos foram registrados em diário de campo e também utilizou-se fotos e filmagens. A transcrição das filmagens seguiu as Normas para Transcrição adotadas por Fávero, Andrade e Aquino (2005)². Após a transcrição, organizamos os eventos em categorias que foram pensadas a partir do conceito de alfabetização adotado neste estudo. Entendemos, assim como Gontijo (2008), que o conceito de alfabetização deve abranger as seguintes dimensões: a produção de textos orais e escritos, a leitura e os conhecimentos do sistema de escrita.

² Segundo as autoras tais normas foram baseadas nas normas de transcrição já elaboradas pelos pesquisadores do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (NURC/SP).

A Tabela 2 evidencia o total de eventos observados em ambas as escolas e a frequência com que cada dimensão da alfabetização foi trabalhada nas práticas das professoras. Utilizamos codinomes para nos referirmos, neste texto, às professoras de ambas as escolas, cujas identificações serão : Professora A1 (primeira professora da Escola A, cujas práticas foram mais evidenciadas durante nossa inserção em campo), Professora A2 (professora contratada que assumiu a turma do 1º ano dias antes de finalizarmos nossa inserção em campo) e Professora B, para a professora da Escola B. As pedagogas também serão identificadas como Pedagoga A (Escola A) e Pedagoga B (Escola B).

Tabela 2. Dimensões da alfabetização observadas nas práticas das professoras alfabetizadoras

| Dimensões da alfabetização | Escola A | | Escola B | |
|-------------------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Produção de textos | 6 | 11,11 | 4 | 5,56 |
| Leitura | 23 | 42,59 | 27 | 37,50 |
| Conhecimentos do sistema de escrita | 25 | 46,30 | 41 | 56,94 |
| TOTAL | 54 | 100% | 72 | 100% |

Os dados acima mostram quais dimensões da alfabetização foram mais abordadas nas práticas das professoras alfabetizadoras. Nota-se que há algumas diferenciações quanto ao percentual com que tais dimensões foram abordadas, de modo que na Escola A os conhecimentos sobre o sistema de escrita obtiveram o maior percentual – 46,30%, em seguida as práticas de leitura – 42,59% e as atividades de produção de textos com 11,11%. Já os dados obtidos na Escola B também demonstram que os conhecimentos sobre o sistema de escrita foram mais enfatizados pela Professora B, obtendo o percentual de 56,94% dos eventos observados, em seguida as práticas de leitura – 37,50% e, com menos frequência, as atividades de produção de textos – 5,56%.

As práticas desenvolvidas pelas professoras nos deram suporte para criarmos as categorias com as dimensões da alfabetização mais privilegiadas nas salas analisadas. Destacamos que a categoria produção de textos englobou as produções de textos escritos e imagéticos. No que se refere aos textos orais, apesar de termos presenciado situações dialógicas, não evidenciamos eventos que abordassem de modo intencional o trabalho com este conhecimento. Quanto à categoria leitura, tomamos como referência as rotinas de leituras estabelecidas nas práticas das

professoras. No que tange aos conhecimentos do sistema de escrita utilizamos como base para construção das categorias de análise os estudos de Gontijo e Schwartz (2009), porém nem todos os conhecimentos abordados pelas autoras foram evidenciados nas práticas, mas observamos a presença de outros conhecimentos, que serão discutidos a seguir.

Ressaltamos que a distinção entre os totais dos eventos observados em ambas as escolas deve levar em conta nosso tempo de permanência nas unidades de ensino. Na Escola A, nossa permanência se deu em menor tempo, totalizando 28 dias, já na Escola B os dias de observações e coleta de dados totalizaram 35 dias. Essas diferenças de permanência no contexto das escolas podem ser explicadas a partir da inserção em campo relatadas anteriormente. Nossa intenção não é estabelecer comparações entre as recorrências dos eventos, pois nosso objetivo busca analisar as práticas de alfabetização e as dimensões da alfabetização mais privilegiadas pela professoras, além do modo como são desenvolvidas.

Os dados apresentados na Tabela 2 evidenciam que as práticas das professoras alfabetizadoras não foram tão diferenciadas. Ambas privilegiaram os conhecimentos sobre o sistema de escrita, leitura e produção de textos, sendo que esta última ocorreu com menos frequência nas duas salas de aula. Considerando que os conhecimentos sobre o sistema de escrita foram os mais evidenciados, iniciaremos a análise das práticas a partir desse saber.

4.1 CONHECIMENTOS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA

Neste estudo consideramos que os conhecimentos sobre o sistema de escrita compreendem, conforme discutido por Gontijo e Schwartz (2009), a história da escrita, a história dos alfabetos, o nosso alfabeto, distinção entre desenho e escrita, as letras do alfabeto, compreensão da direção convencional da escrita, símbolos utilizados na escrita, segmentação dos espaços em branco e relações sons e letras e letras e sons. Por sua vez, a aprendizagem das letras do alfabeto abrange o nome das letras, categorização gráfica e funcional das letras e direção dos movimentos ao escrever as letras. Esses conhecimentos foram sistematizados pelas autoras a partir

dos trabalhos desenvolvidos por Cagliari (2007, 2008) e Massini-Cagliari e Cagliari (2008).

A partir da análise das práticas, percebemos que alguns conhecimentos sobre o sistema de escrita citados acima são abordados pelas professoras de ambas as escolas, porém observamos, de acordo como já mencionado, que as professoras trabalham também outros conhecimentos que não foram contemplados pelas autoras: conhecimento de frases, das sílabas e das palavras. Tendo em vista essas observações, tais conhecimentos também foram listados na Tabela 3.

Tabela 3. Conhecimentos sobre o sistema de escrita contemplados pelas professoras

| Conhecimentos sobre o sistema de escrita | Escola A | | Escola B | |
|-------------------------------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Categorização gráfica das letras | 1 | 4 | 10 | 24,39 |
| Compreensão da direção convencional da escrita | 1 | 4 | 3 | 7,32 |
| Símbolos utilizados na escrita | - | - | 6 | 14,63 |
| Compreensão da finalidade dos espaços em branco | - | - | 1 | 2,44 |
| Relações entre sons e letras e letras e sons | 7 | 28 | 10 | 24,39 |
| Unidade sílaba | 4 | 16 | 3 | 7,32 |
| Unidade palavra | 12 | 48 | 6 | 14,63 |
| Unidade frase | - | - | 2 | 4,88 |
| TOTAL | 25 | 100% | 41 | 100% |

A Tabela 3 demonstra que na Escola B as relações sons e letras (24,39%) e a categorização gráfica das letras (24,39%) foram os conhecimentos mais evidenciados na prática da Professora B. Observamos que as unidades palavras (14,63%), sílabas (7,32%) e frases (4,88%) foram também trabalhadas na sala de aula. Os símbolos utilizados na escrita (14,63%), a finalidade dos espaços em branco (2,44%) e a direção convencional da escrita (7,32%) foram da mesma forma abordados. Quanto à Escola A, observamos ao todo 25 eventos. Os conhecimentos abordados foram unidade palavras – 48%, relações sons e letras e letras e sons – 28%), unidade sílaba – 16%, compreensão da direção convencional da escrita e categorização gráfica das letras como sendo as menos frequentes – 4% cada.

Com base na Tabela 3, podemos constatar que ambas as escolas privilegiam os mesmos conhecimentos, exceto os símbolos utilizados na escrita, compreensão da finalidade dos espaços em branco e unidade frase. Estes conhecimentos, e entretanto, não são evidenciados nas práticas das professoras alfabetizadoras da Escola A.

É importante ressaltar que existiam diferenças entre as turmas, o que pode ter influenciado a ênfase dada pelas professoras aos conhecimentos sobre o sistema de escrita. Na Escola A os alunos atendidos na turma do 1º ano apresentavam idades entre seis a sete anos, e a Escola B, a turma atendida era uma turma de 1ª série cujas idades das crianças variavam entre sete e nove anos, portanto, a frequência com que tais conhecimentos eram trabalhados nas escolas pode se justificar pelas distinções entre as turmas e as idades das crianças.

Durante nossas observações não presenciamos eventos que abordassem alguns dos conhecimentos sobre o sistema de escrita, que são considerados essenciais durante a fase inicial de alfabetização, tais como: a história da escrita, a história do alfabeto, os conhecimentos sobre o nosso alfabeto, a distinção entre desenho e escrita, as letras do nosso alfabeto e a direção ao escrever as letras do alfabeto. Entretanto, isso não significa que não tenham sido trabalhados, pois não acompanhamos as turmas durante todo o ano escolar.

4.1.1 Ensino da palavra e a partir da palavra

As propostas enfatizam o ensino da unidade palavra podem ser divididas em dois grupos: escrita de palavras isoladas e palavras usadas como pretextos para ensinar as sílabas e as letras. Constatamos ainda o trabalho com o significado das palavras. Para isso, a Professora A1 recorre aos dicionários ou aos seus conhecimentos sobre o significado da palavra destacada por ela. Primeiramente, mostraremos eventos que envolvem a escrita de palavras isoladas:

RESOLVA A CRUZADA:
SE PRECISAR PESQUISE OS NOMES

PARA VOCÊ PESQUISAR:

| | | |
|----------|----------|-----------|
| BALEIA | COBRA | TATU |
| JACARÉ | LEÃO | TARTARUGA |
| ELEFANTE | TIGRE | MACACO |
| GATO | TAMANDUÁ | TUBARÃO |
| GALINHA | CAMELO | RÃ |
| ONÇA | ARARA | GIRAFÁ |

Fotografia 23 - Atividade de ensino de palavras desenvolvida pelo aluno Y na Escola A (13/5/2009).

A atividade acima foi desenvolvida no dia 13/5/2009, pela Professora A1. Observamos que, geralmente, a professora iniciava suas atividades registrando no quadro o planejamento do dia (leitura, leitura e escrita, atividades de ciências, recreio, correção do dever de casa, educação física, saída). Nesse dia, após esse registro, a Professora A1 entregou as folhas xerocopiadas com a atividade apresentada. Os alunos deveriam ler as palavras e escrevê-las na cruzadinha. Em seguida, ela retirou-se da sala para acompanhar três crianças na “aula de reforço”. As aulas de reforço ocorriam sempre às quartas-feiras durante o primeiro horário. Quando desses momentos, os demais alunos ficavam em sala com a estagiária e

conosco. Com a saída da professora, muitas crianças nos perguntaram quais eram os animais das figuras, manifestando assim suas dúvidas:

D: ti::a::...que bicho é esse? ((apontou para a figura do tamanduá))

[

L: eu acho que é um tamanduá

Estagiária: isso::... é um tamanduá

[

C: eu não sei onde tá o nome dele ... me mostra tia::

[

Alunos: tia me fala também

Pesquisadora: olha ... tentem procurar a letra inicial da palavra ... depois vejam se as letras vão dar no quadradinho ((barulho))

[

Estagiária: gente ... não é pra levantar a gente vai aí na mesa

(Diário de Campo. 13/5/2009).

Os diálogos mostram que as crianças não conhecem alguns animais, como tamanduá e o camelo. Essa falta de conhecimento é o primeiro entrave para a realização da atividade, seguido da dificuldade identificar as letras que compunham as palavras. Apesar das dificuldades iniciais, a tarefa foi cumprida rapidamente pelo grupo, pois muitas crianças copiaram umas das outras as respostas. Percebemos que a disposição das mesas na sala (os alunos sentavam em grupos de quatro crianças) contribuía para o desenvolvimento das atividades; nesse contexto, as crianças colaboravam umas com as outras.

Não houve um diálogo com os alunos a respeito de seus conhecimentos sobre os animais abordados, se estes animais compunham a fauna de nosso país, ou se as crianças já haviam visto tais animais em outro local. Enfim, observamos que a tarefa proposta foi conduzida com a finalidade de manter os alunos ocupados enquanto a professora intervinha com outros durante o momento de reforço.

No entanto, a atividade tinha como proposta trabalhar a dimensão da leitura, a partir da leitura de palavras. Constatamos que as palavras são do mesmo grupo semântico (animais) e que antes de escreverem nas cruzadinhas as crianças deveriam ler no banco de palavras, utilizando como estratégia de leitura a

observação das letras e os sons iniciais e finais das respectivas palavras. Tal atividade apresenta semelhanças com a proposta de leitura do curso de formação Profa, do qual a professora A1 participou, o que revela que a professora se apropriou dos conhecimentos trabalhados no curso, dando a eles outras significações.

Após o término da atividade 1, a estagiária P foi perguntar à professora A1 se havia outra atividade para ser trabalhada. A atividade seguinte também era constituída por palavras.

DATA: 13 DE MAIO DE 2009

PESQUISA

LISTAGENS DE ANIMAIS

| INSETOS | ANIMAIS SELVAGENS |
|-------------|-------------------|
| 1 BIZOURU | 1 LEÃO |
| 2 ABALHA | 2 TIGRE |
| 3 MOSCA | 3 PANTERA |
| 4 MUSQUITO | 4 ONÇA |
| 5 MARIMONDO | 5 BOI |
| 6 FORMIGA | 6 VACA |
| 7 BARATA | |



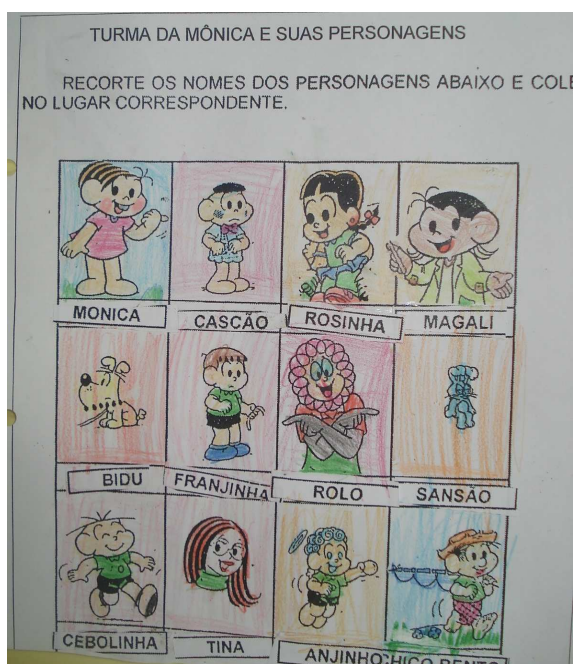
| ANIMAIS DOMÉSTICOS | AVES | MAMÍFEROS |
|--------------------|---------------|------------|
| 1 CACHORO | 1 PASARINHO | 1 LEÃO |
| 2 GATO | 2 ARARA | 2 TIGRE |
| 3 PASARINHO | 3 PAPAGAIO | 3 PANTERA |
| 4 RATO | 4 BEIJAFLORES | 4 ONÇA |
| 5 ARARA | 5 PARDAL | 5 MACACO |
| 6 GABA | 6 POMBO | 6 GATO |
| | 7 URUBU | 7 CACHORRO |

Fotografia 24 - Atividade de ensino de palavras desenvolvida pelo aluno G na Escola A (13/5/2009).

Notamos que essa atividade gerou muitas queixas por parte dos alunos. Muitos precisaram da nossa ajuda e dos colegas para concluí-la. Até mesmo os alunos que já dominavam a escrita necessitaram de ajuda para escrever a grande quantidade de nomes de animais. Como pode ser lido no enunciado da atividade, ela se constitui em uma tarefa de pesquisa, entretanto a professora não colocou à

disposição das crianças o material necessário para a sua realização. Se pensarmos o contexto em que as duas atividades apresentadas foram realizadas, podemos concluir que elas tiveram por finalidade, considerando que a professora precisava atender outras crianças na classe de reforço, ocupar o tempo das crianças. As aulas de reforço era uma proposta da escola, no entanto devido nossa colaboração no atendimento com as crianças da sala, não sabemos de fato como eram organizadas essas aulas e se havia um planejamento específico para o atendimento desses alunos.

Constatamos também outras atividades propostas pela Professora A1, que abordavam a escrita de palavras a partir de imagens.



Fotografia 25 - Atividade desenvolvida por AB - Escola A (6/5/2009).



Fotografia 26 - Atividade desenvolvida por K - Escola A (22/5/2009).

As atividades acima consistiam em recortar palavras para serem coladas no lugar apropriado, ou seja, os alunos deveriam saber qual palavra representava o nome da personagem ou objeto desenhado. No século XIX, o ensino da palavra, na fase inicial da escolarização, foi considerado uma inovação metodológica. Os estudos de Gontijo (2008) sobre a alfabetização no Espírito Santo, no período de 1870 a 1920, mostram que as questões metodológicas foram muito debatidas ao longo desse

período. No ano de 1882, por exemplo, o método oficialmente adotado passou a ser o método intuitivo ou Lição de Coisas, Ele foi “[...] considerado mais apropriado para trabalhar com as crianças, pois partia do concreto para o abstrato, do todo para as partes” (GONTIJO, 2008, p. 99), ou seja, das palavras (nomes), pois estas podiam ser concretizadas por meio de imagens. A proposta metodológica

“[...] destaca a necessidade de ensinar o discípulo a distinguir o objeto, a sua imagem e a palavra que o nomeia. [...] Procedendo dessa maneira, o professor pode ensinar muitas palavras antes de iniciar o estudo dos sons ou das letras de cada uma” (GONTIJO, 2008, 108).

A autora também enfatiza que

[...] a palavra que passa a ser o ponto de partida para ensinar os sons ou as sílabas e que gera um movimento considerado de inovação metodológica é tributária da lingüística do século XIX, que desconhecia as reais unidades das línguas: os enunciados (GONTIJO, 2008, p. 167).

Se considerarmos a época em que foi proposto o método Lição de Coisas, podemos dizer que, efetivamente, ele foi uma inovação no que se refere ao ensino da leitura. Como podemos compreender, então, a permanência do uso da palavra como unidade de ensino, especificamente, nas práticas das professoras? Como dito, o trabalho com a unidade palavra visava também ao ensino das letras e das sílabas. Nesse sentido, podemos concluir que a ênfase nas unidades menores da língua explica a permanência do trabalho com as palavras nas práticas observadas.

O ensino de sílabas tornando-se por base a palavra totalizou 16% dos eventos destinados aos conhecimentos do sistema de escrita abordados pelas professoras da Escola A. Buscando esclarecer como eram realizadas as atividades destinadas ao ensino das sílabas, selecionamos um evento da prática da Professora A1, que demonstra como esse conhecimento foi trabalhado. A atividade a seguir foi desenvolvida pela Professora A1 no dia 12/5/2009, cuja proposta era levar os alunos a identificarem as sílabas que compunham as palavras. Após entregar as folhas xerocopiadas, a Professora A1 iniciou o seguinte diálogo, para explicar o enunciado da atividade:

Professora A1: pessoal:... nessa folhinha tá pedindo para pintar as sílabas com o nome do animal... vocês sabem o que é sílaba? quem sabe pode falar::

Alunos: são letras

[

Alunos: não sei

Professora A1: para escrever as palavras nós usamos as sílabas

[

L: é uma palavra é um:... é duas letrinhas juntas

Professora A1: duas letras ficam juntinhas:... JV?

JV: é MA – me – mi – mo – mu::

Professora A1: Isso ele deu exemplo de uma sílaba... ma-me-mi-mo-mu... então é isso que L. falou... duas letras que ficam juntinhas... Quem mais sabe falar o que é sílaba?... vai D.?

D: Ma-me-mi-mo-mu... é MA::

Professora A1: Quem vai falar diferente?... MA é sílaba de que palavra?

Alunos: MACACO::

Professora A1: Se eu escrevo aqui oh:: ((escreveu no quadro a palavra macaco)) ma – ca – co:... quais são as sílabas dessa palavra?

Alunos: MA:: – CA:: – CO::

Professora A1: Então sílabas são essas né... são as letras juntas que formam os sons... MA é uma sílaba... CA é uma sílaba... e CO é uma sílaba... então Macaco... quantas sílabas tem::?

Alunos: Três::

Professora A1: Então sílabas é isso... olha a atividade o que está pedindo:: ((interrompe para falar com a aluna K.)) – Não é para conversar agora... presta atenção primeiro – Pin::te as sí::labas:: que formam o nome de cada animal... Então o primeiro animal é qual?

Alunos: maca::co

Professora A1: E o segundo?

Alunos: Cava::lo

Professora A1: E o terceiro?

Alunos: Porquinho da Índia

Professora A1: Terceiro::?

Alunos: Paca

Professora A1: O outro?

Alunos: Caracol

Professora A1: Oh::... aqui no caracol tem uma sílaba com mais de uma letra... então as sílabas... não é só com duas letras... tem sílabas com uma com três... depende da palavra... por exemplo ((escreveu a palavra igreja no quadro)) quais as sílabas dessa palavra?... Vamos separar

Alunos: i – gre – já

Professora A1: quantas tem::?

alunos: três::

(Diário de Campo. 12/5/2009).

Depois dessa mediação, a professora solicitou ao grupo que iniciasse as atividades. As crianças pediram nossa ajuda; muitas queriam saber como se escrevia as palavras. Procurávamos chamar a atenção das crianças para os sons das sílabas,

afim de que elas percebessem as relações sons e letras que são fundamentais no processo de alfabetização.

Após pintarem as sílabas das palavras, os alunos também tinham como tarefa formar novas palavras a partir das sílabas presentes na atividade. Durante a formação de palavras, alguns alunos solicitaram nossa mediação.

VAMOS PINTAR AS SÍLABAS?

LEITURA E ESCRITA

1 PINTAR AS SÍLABAS QUE FORMAM O NOME DE CADA ANIMAL.

| | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|-----|----|
|  MACACO | MA | MI | TO | TE |
| | CA | TI | ME | CO |
|  CAVALO | VI | VA | LA | |
| | VE | CA | LO | CO |
|  PACA | CO | CA | PA | |
| | | PO | TA | TO |
|  CARACOL | TO | CA | RA | DO |
| | DA | GA | COL | |

2 AGORA, UTILIZE AS SÍLABAS ACIMA E ESCREVA, NO CADERNO, OUTRAS PALAVRAS.

VIVE MATO - DADO - PATO - GATO - PACOTE - COCA-COLA - TIME - COPO - RATO - MIMI -

Fotografia 27 - Atividade desenvolvida por S - Escola A (12/5/2009).
 Palavras formadas: VIVE - MATO - DADO - PATO - GATO - PACOTE - COCA-COLA - TIME - COPO MATO - MIMI.

Nesse sentido, observamos que o estudo das palavras estava muito ligado ao estudo das sílabas. Essa maneira de condução do trabalho pode ser interpretada considerando as leituras e apropriações que os professores fazem ao longo de sua trajetória como educadoras das propostas metodológicas e teorias relacionadas à alfabetização. Segundo a Professora A1, os Parâmetros Curriculares Nacionais, livros de Emilia Ferreiro, Telma Weisz, Sônia Kramer etc. são subsídios para a sua prática. Além disso, relata que o Programa de Formação de Professores

Alfabetizadores (Profa) e as formações continuadas realizadas pela Secretaria de Educação do Município e pela unidade escolar foram também importantes.

Souza e Costa (2009), no artigo intitulado *A Alfabetização na Nova Escola*, que teve como objetivo analisar os principais textos veiculados na revista “Nova Escola”, no período de 1990 a 2006, sobre a alfabetização, verificaram que uma das reportagens presentes na revista fazia referência à Escola A. De acordo com o texto veiculado na revista, ela foi uma das primeiras escolas a adotar as novas teorias educacionais do Município de Vitória, ES. A matéria intitulada *Dez anos de construtivismo no Brasil*, de autoria de Ana Lagôa (1991), traz em destaque o construtivismo. De acordo com Souza e Costa (2009, p. 07):

[...] o construtivismo foi tido como capaz de solucionar os problemas educacionais do Brasil. Tal teoria foi adotada por muitas Secretarias de Educação, principalmente nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Minas Gerais e Espírito Santo.

A reportagem analisada pelas autoras menciona a participação do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFES), constituído pelas professoras Euzi Moraes e Karen Currie de Carvalho, ambas com formação em linguística e adeptas da teoria construtivista. Essas docentes assessoraram propostas de formação contínua de professores das redes estadual, municipais e privadas de ensino, introduzindo a teoria construtivista nas práticas escolares. A reportagem destaca as escolas Maria Horta (Vitória), Mário Casanova (Vila Velha) e Escola A como as pioneiras a seguir a teoria construtivista no Estado. Os nomes de Madalena Freire, Telma Weiss, Esther Grossi, Magda Soares e Sônia Kramer são destacados, pois elas são reconhecidas como sendo as primeiras a abordar as ideias construtivistas no Brasil.

Constatamos também que o Profa foi apontado pelas professoras da Escola A, conforme o APÊNDICE I, como sendo um curso que contribuiu para a formação docente. De acordo com o Guia do Formador, o Profa foi criado pelo Governo Federal, no ano de 2001, com o objetivo de “[...] instrumentalizar o professor para

que possa organizar boas situações de aprendizagem a partir de textos como parlendas, canções, poesias etc.” (BRASIL, 2002, p. 49).

Os estudos desenvolvidos por Becalli (2007) a respeito do Profa concluem que atividades destinadas à leitura e à escrita propostas no programa de formação são voltadas, sobretudo, para o ensino de palavras. Segundo a autora, apesar de algumas atividades enfatizarem o texto, este não é explorado de forma a possibilitar que os alunos construam uma atitude responsiva, pois é tomado apenas como pretexto para o estudo das relações entre o oral e o escrito.

Segundo Becalli (2007), a proposta de formação materializada no Profa é constituída de vozes que incorporam os discursos produzidos por Piaget, Ferreiro e Teberosky e Telma Weisz. Tais discursos visam a dar legitimidade e credibilidade ao programa. “[...] Esses discursos buscaram, numa perspectiva monológica e vertical, construir um determinado regime de verdade legitimando o construtivismo como a teoria adequada para sustentar o trabalho do professor nas classes de alfabetização” (BECALLI, 2007, p. 199).

As vozes produzidas por esses enunciados permeiam as práticas das professoras A1. Quanto à Professora A2, vimos que sua prática segue tal perspectiva, porém, como se pode observar nos registros do APÊNDICE I, a professora não soube dizer qual o referencial teórico orienta sua prática. Segundo a Professora A2, ela apóia-se no Projeto Institucional da escola, nas consultas feitas à revista Nova Escola e nas pesquisas na internet.

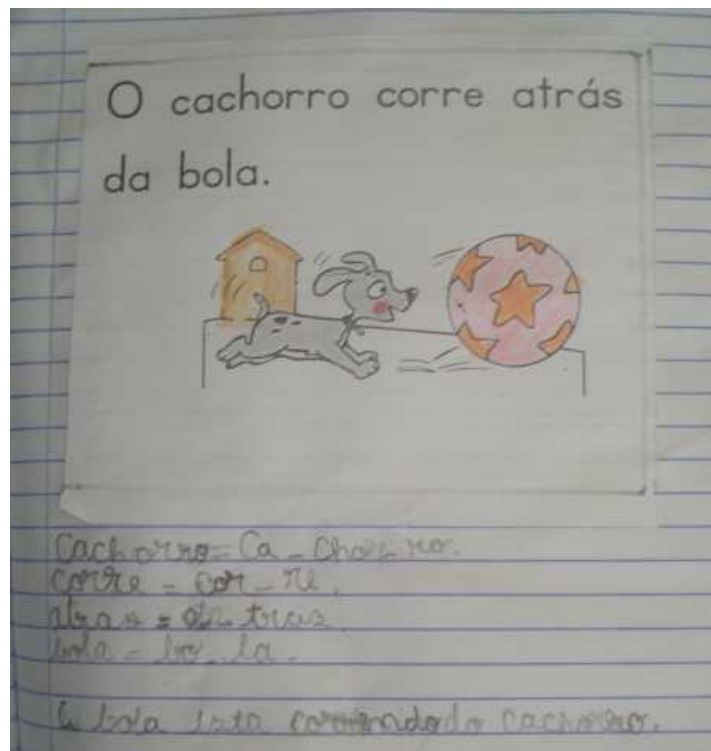
Não desconsideramos a possibilidade de ensino de palavras, pois, conforme assinala Bakhtin (2003), uma palavra pode ser um enunciado. Para isso, é necessário que esteja endereçada:

À diferença dos enunciados (e dos gêneros do discurso), as unidades significativas da língua – a palavra e a oração por sua própria natureza são desprovidos de direcionamento, de endereçamento – não são de ninguém e a ninguém se referem. Ademais em si mesmas carecem de qualquer relação com o enunciado do outro, com a palavra do outro. Se uma palavra isolada ou uma oração está endereçada, direcionada, temos diante de nós um enunciado acabado, constituído de uma palavra ou de uma oração, e o

direcionamento pertence não a elas como unidade da língua, mas ao enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 305).

Porém, a unidade palavra é tratada na prática da Professora A e também nas propostas concretizadas no Profa apenas como uma unidade da língua e não como enunciado. Nesse sentido, podemos concluir que a permanência da ênfase da palavra se deve ao fato de o ensino dessa unidade ser legitimado enfaticamente nas atuais propostas de formação de professores alfabetizadores.

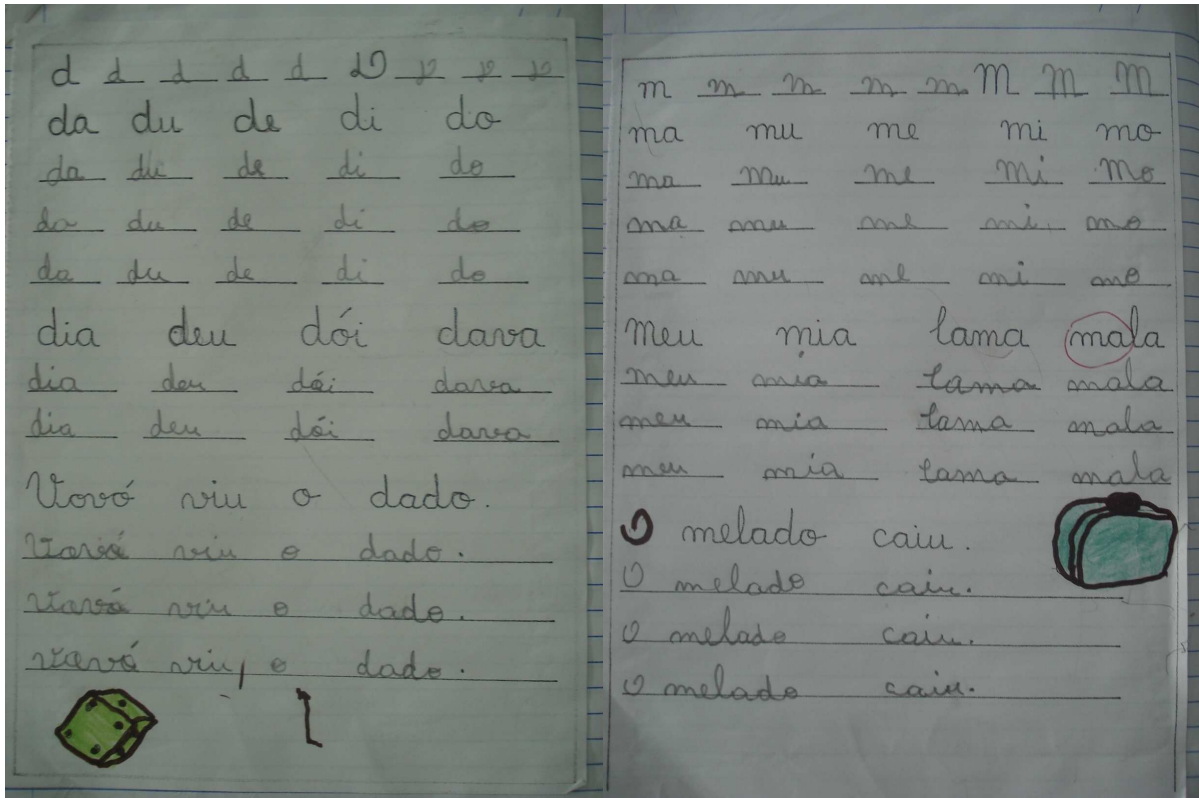
Assim como na Escola A, constatamos nas práticas da Professora B, situações de ensino da unidade sílaba. Os eventos destinados a este conhecimento totalizaram 7,32% dos eventos observados. As atividades planejadas para o ensino das sílabas consistiam na fragmentação de frases em palavras e de palavras em sílabas, conforme é mostrado na imagem abaixo:



Fotografia 28 - Atividade desenvolvida por K - Escola B (28/9/2009).

Ao analisarmos os cadernos dos alunos, observamos que o ensino das sílabas foi uma prática constante durante o primeiro semestre. Assim, o foco do ensino consistiu, no primeiro semestre, na memorização de unidades da língua por meio da

cópia. Os exemplos que seguem são muito semelhantes às atividades das cartilhas usadas durante quase todo o século XX.



Fotografia 29 - Atividade desenvolvida por DF no início do ano 2009 - Escola B.

Nota-se que a ênfase do ensino, inicialmente, é voltada para o ensino das letras, das sílabas compostas a partir das respectivas letras, em seguida a apresentação de palavras curtas e simples iniciadas com a letra em destaque e, por fim, na apresentação de uma frase composta por uma palavra escrita com a letra estudada.

Nesse tipo de proposta metodológica, a linguagem escrita é algo a ser transmitido ao outro de modo controlado, fragmentado e artificial. Ao analisarmos os estudos desenvolvidos por Braggio (2005), percebemos muitas semelhanças entre a atividade proposta pela Professora B e as atividades contidas na *Cartilha Caminho Suave*, analisada pela autora. De acordo com Braggio (2005), tal proposta não dá abertura para uma prática dialógica e reflexiva sobre a linguagem. A língua é vista como um fim em si, servindo apenas para codificar e decodificar, desprovida de seu caráter funcional, crítico e emancipatório. Segundo a autora, as consequências de tal metodologia é a formação de “[...] analfabetos funcionais, ou pior, como sugere

Freire, de [...] ‘as massas silenciosas’ que carentes de consciência crítica mantêm e eternizam o *status quo*’ (BRAGGIO, 2005, p. 15).

A unidade frase também foi privilegiada na prática da Professora B. O total de eventos destinados a esse conhecimento somam 4,88% dos eventos destinados ao trabalho com a dimensão da alfabetização referente aos conhecimentos do sistema de escrita. As atividades desse tipo baseavam-se sempre em recortes de figuras ou frases, que serviam de referência para que os alunos elaborassem outras frases. As atividades abaixo revelam o modo como tal conhecimento era trabalhado pela Professora B. As frases elaboradas pelas crianças assemelhavam-se às frases contidas em cartilhas, ou seja, eram compostas de sujeito, verbo e predicado.



Fotografia 30 - Atividade de produção de frases desenvolvida por Y - Escola B (17/9/2009).

Na Escola B, observamos eventos que também trabalhavam a unidade palavra. A ênfase não era nos significantes, mas nos significados. O significado das palavras era pesquisado algumas vezes em dicionários da língua portuguesa ou eram explicados pela professora por meio de exemplos extraídos de alguns contextos elaborados por ela.

Selecionamos três eventos que retratam as práticas da professora. O primeiro evento foi realizado do dia 4/11/2009. A necessidade de busca de significados das palavras no dicionário surgiu a partir de uma atividade de leitura de poesias, de autoria de Nana Toledo ³. A proposta consistia em produzir um texto imagético com base numa poesia dada. Inicialmente, a ilustração seria feita em papel A4 e, posteriormente, reproduzida em tela, utilizando-se tinta guache. Para a elaboração dos desenhos, a professora dialogou com os alunos sobre o significado das palavras, para que eles representassem “bem” a poesia. A professora perguntou para os alunos quais palavras eles não haviam entendido no texto e as registrou no quadro. Em seguida, iniciou o seguinte diálogo:

Professora B: infinita...vamos olhar no dicionário...quem falou essa?

[

K: A.

((professora ficou olhando no dicionário))

Professora B: infinita... PRESta Atenção... infinita... infinito... é o que não tem limite – K. não tem limite... porque a bagunça é demais... JV... não tem limite... no comportamento dele... A. ... não tem limite... na hora que não tem que falar... está falando... mais quem?

[

Alunos: eu...L.

[

Professora B: CHEga...acabou – aqui no dicionário está infinito... e eu quero infinita... É a mesma coisa?

[

K: não::

[

Professora B: é a mes::ma coisa... só que quando é A nós levamos pro lado FEMI::?

[

Alunos: NINO

[

Professora B: e quando é O?

[

Alunos: masculino

Professora B: mais qual?

[

³ Nana Toledo é cantora, compositora, escritora, educadora e especialista em musicoterapia. Lançou o CD “Língua Enlanguarada” e tem editado livros voltados para o público infantil, entre eles a coleção Cantos e Encantos e Poeminhas Ecológicos.

Alunos: orangotango

[

W: é macaco

Professora B: alguém sabe o que é orangotango?

W: é macaco

[

D: não é macaco

[

An: é macaco... ou é uma dança

Professora B: vamos ver ((olhou no dicionário e leu))... GRANde MACAco (...)

[

Alunos: ((palmas))

[

Professora B: (...) de braços MUI::TO longos... de corpo revestido de pelos avermelhados – será que o macaco da novela das sete... é orangotango?

Alunos: NÃO:::

[

R: é o chico

(Diário de Campo. 4/11/2009).

Podemos verificar nos diálogos acima que a mediação adotada pela Professora B a respeito do significado das palavras ressaltava o sentido dicionarizado em detrimento dos sentidos atribuídos pelas crianças a respeito do texto. Não houve um trabalho de produção de sentido da palavra a partir do texto e da frase em que foi retirada. Ao longo desse evento, não evidenciamos situações dialógicas que permitissem que as crianças estabelecessem diálogo com o texto escrito e imagético. A professora não levou os alunos a refletirem sobre os sentidos dos textos, sobre a relação da autora com a conscientização do meio ambiente, o que empobreceu, de certo, modo a prática pedagógica.

De acordo com Vigotski (2000), o sentido da palavra prevalece sobre seu significado, pois “[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada”. Já o significado não muda, “[...] permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos” (VIGOTSKI, 2000, 465). O autor nos revela que ao tomar a palavra isoladamente, teremos apenas um significado, por isso faz-se necessário a análise das palavras dentro do contexto. No caso do evento acima, consideramos que os

contextos de onde as palavras foram retiradas poderiam ter sido ressaltados pela Professora B, durante a mediação do ensino das palavras. Percebemos que os significados foram destacados nas práticas de ensino em detrimento dos sentidos das palavras. E contrário a tal perspectiva, Vigotski destaca que

A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor (VIGOTSKY, 2000, p. 466).

Dialogando também a respeito da palavra, Bakhtin ressalta que esta não se apresenta para os sujeitos “[...] como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores” (BAKHTIN, 2006, p. 98). Segundo ainda este autor,

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2006, p. 99).

Bakhtin (2006) destaca também que a tentativa de tornar a palavra estável é arbitrária, pois tenta-se tomá-la como algo neutro; e contrário à neutralidade da palavra, o autor enfatiza que a palavra é dinâmica, viva e ideológica. Desse modo, é importante compreendermos a palavra como signo flexível, que muda conforme os contextos e sentidos de produção.

O evento a seguir evidencia que, apesar de a Professora B buscar apresentar sentidos dicionarizados para as palavras ou construídos por ela, as crianças buscam construir sentidos. Esse evento faz parte de uma atividade realizada no dia 26/11/2009, que consistia na confecção de um cartaz natalino contendo algumas palavras que iriam formar uma árvore de natal. Conforme relatos da Professora B, tal atividade foi retirada de uma proposta contida em um livro de coleção didática destinada aos professores. Para tal, as crianças deveriam ler as palavras e levá-las para a professora colar. Após a colagem das palavras, a Professora B leu todas as palavras e questionou os alunos a respeito de seus significados. Vejamos os diálogos abaixo:

Professora B: V ... lê a primeira palavra

V: a primeira palavra?... Paz

Professora B: não ... lê de cima pra baixo

V: tenacidade

Professora B: Tenacidade::... o que significa?

An: tem na cidade

Professora B: TENAcidade... vem de tenaz... o que significa a palavra tenaz?

V: não sei

Professora B: a palavra TENAZ... é nome de uma cola... sabe por que... porque ela é uma cola... ela não solta à toa... significa você persistir... significa não:: desistir... se errar tentar de novo mais uma vez... se errar de novo... faz mais uma vez... não desistir... isso é tenacidade ... RE-conhecimento?... o que significa?

[

Alunos: é:: ((dedos levantados))

Professora B: EU NÃO pedi pra usar a BOca... eu pedi pra usar o Dedo... K... fala::

K: é reconhecer uma pessoa feliz

Professora B: reconhecimento... é reconhecer uma pessoa feliz... mais alguém sabe:: – RE-CO-nhecimento... reconhecimento... por exemplo... às vezes passa um pobrezinho na casa da gente... e não tem comida pra dá... aí... a gente entrega um pão velho... não é um pão velho... É um PÃO dORMido – vocês entregariam um pão dormindo pra alguém?

[

K: Não::

Professora B: eu entregaria::... sabe por que... quem tá com fome... só não vai comer coisa estragada... E OUTRa coisa... lá em casa quando sobra pão... eu faço torrada (...)

[

K: minha mãe também

Professora B: (...) tem PObre... tem pessoas que passam na casa da gente... e aí a gente não tem nada pra dar... e aí a gente dá um pão dormido... Às vezes... essa pessoa não tem o RECO-nhecimento:: que a outra pessoa deu de coração... aí... não pega ou quando pega joga fora... NÃO tem o reconhecimento que a outra pessoa deu de coração... Então::... isso:: é reconhecimento

(Diário de Campo. 26/11/2009).

Assim, as crianças buscam construir sentidos para as palavras. Entretanto, esses sentidos não são discutidos. A professora costumava usar as situações da sala de aula ou de outros contextos criados por ela para explicar o significado das palavras, demonstrando muitas vezes um sentido valorativo de moral.

Retomando o diálogo entre a professora e as crianças da Escola B a respeito do ensino das palavras, trouxemos a mostra indícios que revelam a prática da Professora B.

Professora B: o que que é BRAN-dura::... o que significa...vão ver quem é que tem essa atitude... brandura é uma pessoa meiga::... suave::... delicada::... quem aqui na sala tem essa virtude?

Alunos: LS::

Professora B: muito bem... ele é assim... ele é uma pessoa branda suave meiga

[

V: branca::

Professora B: branDA::

(Diário de Campo. 26/11/2009).

Percebemos que a professora B, bem como outras professoras da escola, sempre elogiavam o aluno LS, fazendo referências ao seu comportamento. Notamos que o aluno era apontado pelas professoras como um exemplo de bom aluno. É importante ressaltar que o aluno LS se diferencia da turma por inúmeros aspectos que foram confirmados, cujos dados levantados encontram-se nos APÊNDICES F, G e H, dentre os aspectos destacamos: o aluno apresentava uma condição econômica mais estável, o aluno morava com seus pais, a família auxiliava o aluno nas tarefas escolares, o aluno era uma criança muito quieta, quase não falava em sala de aula e quando o fazia era utilizando um tom de voz baixo. Vimos também que a criança não interagiu muito com o grupo, principalmente se estes tivessem brincando de lutas. Quanto aos aspectos cognitivos, o aluno prestava atenção durante as explicações, sempre realizava as atividades propostas pela professora, não fazia questionamentos e nem demonstrava insatisfação. Tais aspectos tornavam-no um aluno considerado exemplar para a maioria dos professores.

Continuação dos diálogos:

Professora B: e FOR-ça?

Alunos: é ser forte

[

A: ter força nos braços

Professora B: E-QUI-líbrio?... o que significa?

Ri: andar na corda bamba

P: diz a Ri. que equilíbrio é equilibrar na corda bamba... aqui diz assim ((leu o dicionário)) equilíbrio é estabilidade mental e emocional... corpo na posição normal... então é equilibrar suas emoções... equilibrar sua raiva

[

P: não cair

Professora B: DIGnidade?... quem tem essa virtude?

[

V: eu::

[

Professora B: eu tenho essa virtude... alguém sabe o que significa?

Alunos: não::

Professora B: DIGnidade?... é uma pessoa ser honesta... DIGnidade::... é achar um dinheiro na sala... e se eu sei que não é meu... então:: eu pego o dinheiro... e dou para a professora pra ver de quem é – HONESTidade::?

V: é ser honesto

Professora B: é não pegar coisa que não é da gente – BE-NE-volência::?

K: é ter violência::

Professora B: TERr:: violência?... benevolência::... é uma pessoa (...)

[

Ri: boa

P: (...) que tem boa vontade com alguém... Aqui na sala... quem é benevolente com os outros?

Alunos: LS::... Ke... K

Professora B: V... você É benevolente?... você sabe o que significa não sabe?

V: sei

Professora B: você tinha isso no início do ano?

V: ((ficou olhando e mexendo o ombro sem saber))

Professora B: a V. no início do ano... não gostava de ajudar ninguém... nem sentar perto dos outros... Agora não:... agora ela é benevolente – SINCERidade?... quem tem essa virtude?... K. você é sincera?

K: é falar a verdade

Professora B: muito bem K... ser sincera é ser verdadeiro:: – ESTIMA:: é ter amizade... JV... você tem amizade pelos seus colegas?

JV: ((mexeu a mão dizendo que não sabia))

Professora B: você é Amigo de seus colegas?

JV: ((balançou a cabeça afirmando))

Professora B: em todos os momentos você é amigo?... você bate... você implica... temos que mudar essa atitude::

JV: ((ficou quieto rindo sem graça))

Professora B: FRA::TERnidade?... Ri. você tem fraternidade no seu coração?

Ri: ((balançou a cabeça afirmando))

Professora B: o que significa essa palavra?

Ri: é ser amiga em todas as horas... é ser as pessoas boas

Professora B: FRAter::nidade... é parentesco de irmão... é ser irmão... é amar o próximo... se eu me amo... tenho o direito de amar o próximo... W... Você:: é fraterno::?... será que D. também é FRAterno?...

(Diário de Campo. 26/11/2009).

Constatamos que a professora perdeu a oportunidade de estabelecer outras discussões com os alunos a respeito dos significados destas palavras no contexto de sala de aula, no contexto social e familiar dos alunos, de modo que os alunos pudessem se posicionar mais dialogicamente.

Continuando os diálogos:

Professora B: SABEDORIA?... olha que palavra bonita... QUEM tem:: essa virtude?... M. o que é ter sabedoria?

M: ((calado))

Professora B: eu vou ler pra vocês ((leu o dicionário))... Sabedoria... conhecimento... qualidade do sábio... quem tem sabedoria aqui na sala?

[

V: L.

Alunos: ((barulho))

Professora B: EU POSSO FALAR?... EU posso falar? – SAbedoria ((leitura)) ... grande conhecimento... qualidade do sábio... o D... W ... R ... às vezes... eles não sabem ler as palavras... mas o R:: ... tem sabedoria... porque ele não me atrapalha na aula... ele não me incomoda na aula... ele tem a sabedoria de ficar quietinho no lugar dele... sem atrapalhar... Agora... será que durante esses momentos aqui da aula você teve sabedoria? ((falando para o aluno JV))... você teve?

JV: ((calado))

Professora B: LM. você tem sabedoria?

LM: ((calado))

Professora B: o LM... ele lê::... mas será que ele tem a sabedoria do conhecimento?... de aceitar... de entender as coisas... de ser mais amigo... Você tem a sabedoria da educação?

LM: ((balançou a cabeça afirmando))

Professora B: então presta atenção e sinta direito

(Diário de Campo. 26/11/2009).

O enunciado produzido pela professora revela sua concepção de aluno ideal. Percebe-se que o que importa para a Professora B é que o aluno tenha um comportamento considerado por ela apropriado, ou seja, que saiba ficar quieto, não atrapalhar a aula e estar condicionando às regras estabelecidas. A participação ativa e responsiva do aluno é deixada em segundo plano. Observamos que o aluno R. citado pela Professora B como tendo sabedoria, apresentava um estado de isolamento em sala de aula, em muitas situações ele não participava dos debates realizados com o grupo e não conseguia acompanhar as atividades propostas, exercendo a função de copista em sala de aula. Notamos ainda que durante a atividade proposta acima os alunos: W, JV, D, M e R estavam dispersos e sonolentos e não participaram das discussões realizadas pela professora. Ao término da atividade, a professora, concluiu a organização do cartaz, expondo-o no corredor da escola.



Fotografia 31 - Atividade coletiva realizada no dia 26/11/2009 - Escola B.

Os eventos que se seguiram mostraram o tratamento dado pela Professora B ao significado das palavras, evidenciando o seu sentido dicionarizado. Está foi uma prática muito recorrente da professora B. De acordo com Dionisio (2005, p. 126), os dicionários são colônias discursivas, cujas palavras “[...] não derivam seus significados das sentenças em que estão inseridas”. Os sentidos das palavras são analisados fora do contexto do texto e do contexto do discurso produzido pelos sujeitos. De acordo com a autora, “[...] por meio da definição, o aluno e o usuário do dicionário são convidados a participar do saber detido, respectivamente, pelo professor e pelo dicionarista, o autor do texto lexicográfico” (DIONISIO, 2005, p. 127). Desse modo, os sentidos das palavras ficam restritos ao dicionário. A autora ressalta ainda que a proposta de trabalhar com os dicionários em sala de aula não é bem aceita pelos alunos. Dessa forma, ela propõe a escrita de verbetes como uma estratégia de leitura, “[...] uma vez que caberá ao aluno/autor a transposição do conteúdo de um outro texto-base para o gênero verbete” (DIONISIO, 2005, p. 137).

4.1.2 Relações entre sons e letras

As relações sons e letras e letras e sons foi o conhecimento do sistema de escrita mais trabalhado pela professora da Escola B, com a frequência de 10 eventos (24,39%) e na Escola A, foi o segundo mais enfatizado pelas professoras, correspondendo a 7 eventos observados (25%).

Os estudos linguísticos, particularmente da fonética e fonologia, são essenciais para que possamos entender os conhecimentos referentes às relações sons e letras e letras e sons. Conforme Cagliari (2007, p. 42), “[...] a fonética procura analisar e descrever a fala das pessoas da maneira como ela ocorre nas mais variadas situações da vida”, considerando, desse modo, os contextos de produção dos falantes. Para realizar as transcrições da fala levando-se em consideração as diferenças linguísticas regionais e sociais, é utilizado o Alfabeto Fonético Internacional (IPA), cujos símbolos utilizados tornam precisas as transcrições da fala. Já a fonologia também estuda “[...] os sons de uma língua, mas do ponto de vista de sua função” (CAGLIARI, 2007, p. 43).

De acordo com Lemle (2007), os conhecimentos da fonética e fonologia possibilitam aos professores compreender os erros cometidos pelos alunos em suas produções escritas. A autora ressalta que as crianças na fase inicial da alfabetização cometem alguns erros, pois consideram que a escrita é a transcrição da fala. Consoante com tal afirmativa Gontijo e Schwartz (2009, p. 53), também postulam que

[...] durante o período inicial da alfabetização, é dado tratamento inadequado ao ensino das letras do alfabeto. Leva-se em conta apenas o sistema de escrita e desconsidera-se a fala. Desconsidera-se, ainda, que a criança, a todo o tempo procura estabelecer relação entre a fala e a escrita.

Buscando trabalhar de modo adequado as relações sons e letras e letras e sons, Lemle (2007) organizou uma proposta de trabalho para o ensino dessas relações, baseando-se em quatro quadros que sistematizam o ensino das letras do alfabeto: 1º – Correspondências biunívocas entre fonemas e letras; 2º – Letras que representam diferentes sons segundo a posição; 3º – Sons que representam diferentes letras segundo a posição e 4º – Letras que representam sons idênticos em contextos idênticos. Com base em tais propostas, observamos que a autora alerta os professores que, na fase inicial da alfabetização, é mais fácil iniciar o processo de ensinoaprendizagem a partir das letras e sons que apresentam relação biunívoca.

As atividades destinadas ao ensino das relações sons e letras e letras e sons na Escola A, foram, em sua maioria, propostas em folhas xerocopiadas. No livro didático FLEC, utilizado pelas Professoras A1 e A2 também observamos algumas propostas de atividades que abordavam esse conhecimento. Algumas tarefas do livro eram organizadas conforme as propostas dos quadros de Lemle, porém não observamos eventos na sala de aula que trabalhassem com tais propostas. As letras e os dígrafos ensinados pelas professoras da Escola A foram C, P, CH, LH, NH, H, D, X, M e N.

Na Escola B, os eventos destinados ao ensino das relações sons e letras e letras e sons foram verificados com mais frequência no momento em que a professora realizava as correções das atividades. A Professora B costumava checar os

cadernos, corrigindo as produções das crianças. Ela sempre utilizava caneta vermelha para fazer os registros nos cadernos. Porém, também vimos que tais conhecimentos foram abordados a partir do livro didático “Língua e Linguagem” e em situações não planejadas.

Observamos que as relações trabalhadas na Escola B foram o uso da letra M, antes das letras P e B; o uso da letra R no início, no meio e final de palavras e palavras escritas com RR; palavras escritas com a letra E representando o som [i]; palavras escritas com CH, LH, NH, H, SH; palavras escritas com as letras L e U; uso das letras C e S e T e D.

Percebemos também a presença de materiais escritos fixados nas paredes da sala de aula da Escola B que demonstram o modo como eram trabalhados os conhecimentos referentes às relações sons e letra e letras e sons, pela professora B, conforme a fotografia 32 abaixo:



Fotografia 32 - Sala de aula da turma da 1ª série - Escola B.

Assim, de modo geral, o trabalho com as relações letras e sons e sons e letras foram dadas em folhas xerocopiadas, no livro didático e também no momento em que era efetuada a correção dos trabalhos infantis. Desse modo, apresentaremos eventos

que mostram como as professoras conduziam o trabalho em cada uma das situações.

4.1.3 Ensino das Relações sons e letras e letras e sons com base em atividades feitas em folhas xerocopiadas/cadernos

Na escola A, a atividade foi realizada pela Professora A1 e consistiu, inicialmente, na leitura de um texto, cujo título era “O Dançarino Desengonçado”. Observamos que a professora usou um texto curto para trabalhar a letra D no início de palavras.

Após entregar as folhas, ela leu o texto coletivamente com a participação de alguns alunos e explicou o que era para ser feito. Uma das atividades consistia em circular no texto as palavras que começam com a letra D. Muitas crianças solicitaram nossa ajuda, demonstrando falta de conhecimento do uso dos espaços em branco e por isso não sabiam identificar as letras iniciais do conjunto de palavras em ordem linear. Segundo Cagliari (2007), os espaços em branco entre as palavras e os sinais de pontuação passaram a ser utilizados após a Idade Média. Conforme o autor, a finalidade dos espaços em branco entre as palavras é facilitar a leitura e separar as palavras no texto. Observa-se que, pela fotografia 33, na palavra DEPOIS que L. circulou apenas as sílabas “DEPO”, o que demonstra as dúvidas das crianças com relação ao entendimento da unidade palavra no texto.

O DANÇARINO DESENGONÇADO

LEITURA E
ESCRITA

UM DANÇARINO DESENGONÇADO,
DEPOIS DE DANÇAR ADOIDADO
NA DISCOTECA DO DIRCEU,
FOI DESFILAR NO CARNAVAL
DISFARÇADO DE DINOSSAURO...

1 CIRCULE AS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A LETRA D.

2 QUANTAS PALAVRAS VOCÊ CIRCULOU? 8

3 DE QUEM ERA A DISCOTECA? DIRCEU

4 QUAL FOI A FANTASIA DO DANÇARINO DESENGONÇADO?
 PALHAÇO DINOSSAURO

Fotografia 33 - Atividade desenvolvida por L - Escola A (18/5/2009).

Quando as crianças terminaram o trabalho, a Professora A1 fez a correção da atividade no quadro. Na correção da questão número dois, “quantas palavras você circulou?”, percebemos que houve algumas contradições entre as atividades realizadas pelas crianças, cuja mediação foi feita por nós e entre as atividades mediadas pela professora, conforme se observa nos diálogos abaixo:

Professora A1: quantas palavras vocês circularam?

Alunos: nove:... doze::

Professora A1: doze?... fala as palavras que vocês circularam...vamos lá ((ficou escrevendo as palavras))

(Diário de Campo. 18/5/2009).

Quando alguns alunos disseram que haviam circulado as palavras “DE” e “DO”, a professora falou:

Professora A1: olha só:... tem gente que circulou o “de” e “do”... mas esses aqui não são palavras... quem circulou essas é para apagar... essas letras juntas servem apenas para dar sentido ao texto... elas fazem a ligação de uma palavra à outra... então quantas palavras foram circuladas?

Alunos: nove::

(Diário de Campo. 18/5/2009).

Após fazer tal mediação, alguns alunos voltaram-se para nós e disseram: “é tia você ensinou errado”. Diante da fala da criança, ficamos em uma situação delicada, pois visando a não contrariar a orientação da professora, preferimos ficar caladas. A fala da Professora A1 demonstra o seu desconhecimento do que são palavras. Demonstra ainda a necessidade de investimento na formação de professores alfabetizadores, que precisam de uma base sólida de conhecimentos linguísticos para realizar seu trabalho.

Na Escola B, a atividade proposta pela professora baseava-se no seguinte enunciado: “Conte uma pequena história sobre esse menino”. O aluno deveria escrever um texto, completando as perguntas: onde ele está? Como ele está vestido? Quais as cores da pipa? O que você acha que pode acontecer? Para escrevê-lo, as crianças deveriam também aproveitar as imagens contidas na folha.

Tal proposta é considerada por Cagliari (2008, p. 215) como sendo “uma camisa-de-força”, pois impossibilita o diálogo com outros textos e a criação do aluno, cabendo a este apenas preencher um questionário, em que “[...] as respostas a esse esquema produzem o texto esperado”. À medida que as crianças terminavam a atividade, elas levavam para a professora corrigir. Um dos alunos ficou em dúvida a respeito da escrita da palavra “SHORT”, a professora mediu a escrita da seguinte maneira:

Professora B: A. essa palavra ((mostrou a palavra no caderno)) tá errada... olha aqui no dicionário e procura como que escreve ((entregou o dicionário ao aluno))

A: ((ficou pesquisando e abriu na letra C))

Professora B: desse jeito você não vai achar nunca... como você acha que escreve short?

A: com X::

(Diário de Campo. 28/9/2009).

A professora e o aluno ficaram tentando achar a palavra no índice da letra X, porém não a encontraram. A professora, então, levantou e foi ao quadro explicar para o grupo a grafia da palavra “short”.

Professora B: PRESta Atenção ... A. tá com uma dúvida com a palavra short ... ele falou que essa palavra se escreve com C ((escreveu chorte)) ... mas ele não encontrou desse modo no dicionário ... depois ele falou que era com X ((escreveu xorte)) ... mas ele também não achou ... sabe por quê::?

Alunos: ((alguns balançaram a cabeça em negativo))

Professora B: porque essa palavra é americana ... ela é escrita assim ((escreveu no quadro - short)) ela tem uma grafia diferente ... e não igual o jeito que a gente fala ... entendeRAM::?

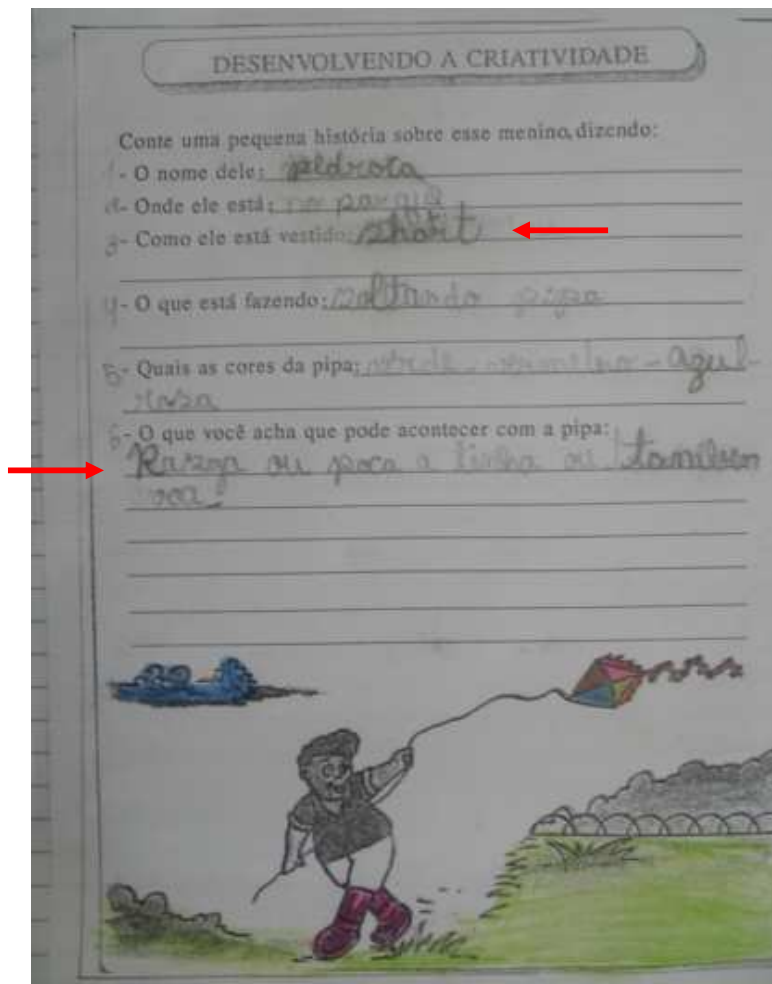
Alunos: aha::

Professora B: Entendeu A.?

A: ((balançou a cabeça em afirmativa))

(Diário de Campo. 28/9/2009).

O aluno ao ouvir a explicação dada pela professora voltou para seu lugar e fez a correção da palavra dando continuidade à atividade proposta. A fotografia 34 revela como ficou a grafia da palavra “short”.



Fotografia 34 - Atividade produzida por A - Escola B (28/9/2009).

Constatamos durante essa atividade, a professora chamava a atenção dos alunos para que eles usassem letra maiúscula no início das frases, mediando assim os conhecimentos referentes à categorização gráfica. Durante a correção, a professora

sempre ressaltava o uso das letras maiúscula e minúscula, acentos e o uso da letra M antes das letras P e B.

Durante a correção, a professora aproveitou algumas palavras escritas pelos alunos inadequadamente para expor ao grupo o modo convencional de escrita, conforme os diálogos a seguir:

Professora B: veja bem ((escreveu no quadro a palavra VEMELHO)) ... essa palavra tá certa? ... VE::melho

Alunos: não ... tá faltando o R

Professora B: isso ... tem que prestar atenção antes de escrever ... e ler depois pra ver se tá certo ... essa aqui ((escreveu: BLUSA MANGA)) ... essa frase está sem sentido ... vamos ler

Alunos: blusa manga

Professora B: acharam? ... P ... o que é manga aqui que você escreveu

P: é a manga da blusa

Professora B: aha ... então olha só ... pra dar sentido a palavra manga da blusa .. tem que escrever aqui o de ... ((escreveu: BLUSA DE MANGA)) ... vamos ler agora

Alunos: blusa de manga

Professora B: muito bem ... essa aqui ((escreveu: AZU)) também está faltando letra

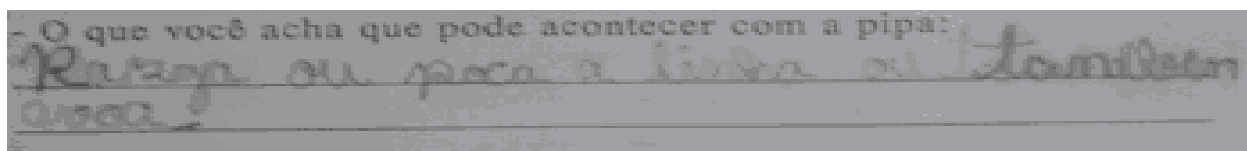
Al: o L o final

Professora B: o L né ... Azul:: ((fez a correção)) ... SO::tando ... o que tá faltando aqui? ... o L também né:: ((escreveu: SOLTANDO))

(Diário de Campo. 28/9/2009).

Após a explicação, os alunos fizeram as correções da atividade copiando as palavras escritas no quadro. Outro evento que merece ser destacado foi quanto à escrita das palavras “pocar” e “voar”, realizado na mesma atividade proposta. Ao perceber o uso da palavra POCAR, a professora explicou o significado da palavra, dizendo que ela significa quebrar e arrebentar. A professora explicou aos alunos que a palavra “pocar” é usada em nosso Estado e que, para facilitar a leitura dessa palavra no contexto de produção da atividade, o aluno deveria incluir a palavra “rasga”, conforme o exemplo abaixo:

Produção do aluno A.



Fotografia 35 - Atividade produzida por A - Escola B (28/9/2009).

A palavra “avoa” também foi mediada pela professora da seguinte forma:

Professora B: gente tem outra palavra aqui oh::... ((escreveu no quadro a palavra AVOA)) ... essa palavra aqui... não é assim que escreve... lê pra mim

Alunos: avoa

Professora B: não é avoa que a gente fala... é voAR::... voOU::... voA::

[

A: mas lá no morro fala avoa

Professora B: não existe essa palavra Avoa... e sim... voAR... se você ouvir alguém falando assim explica que o certo é falar voar

(Diário de Campo. 28/9/2009).

Consideramos, assim como Cagliari (2007, p. 66), que “[...] a escola deve tomar cuidado com as explicações que dá aos alunos. Deve mostrar-lhes que em todo lugar há vários modos de falar e cada modo é próprio para determinadas circunstâncias”. Dessa forma, não é apropriado acrescentar a palavra “rasgar” para explicar a palavra “pocar”, considerando que aquela escrita estava dirigida somente para a professora que conhece o seu significado. Também não é apropriado julgar a fala em termos de “certo” e “errado”. Mais uma vez reiteramos a necessidade de aperfeiçoamento do professor com relação aos conhecimentos sobre o sistema de escrita e no que se refere a validar e respeitar os conhecimentos que os alunos trazem. De acordo com Travaglia (1997), as escolas privilegiam no ensino da língua a norma culta ou padrão, utilizada pelas classes socialmente mais favorecidas. Tal escolha acaba gerando

[...] um preconceito porque, na verdade, não há Português certo e errado: todas as variedades são igualmente eficazes em termos comunicacionais nas situações em que são de uso esperado e apropriado. O que há na verdade são modalidades de prestígio e modalidades desprestigiadas em função do grupo social que as utiliza (TRAVAGLIA, 1997, p. 63).

O autor propõe que o ensino da língua enfatize não apenas da norma culta, mas também outras variações linguísticas que se tornam adequadas ou inadequadas conforme o contexto de produção, pois um dos maiores problemas na sala de aula é o da comunicação, ou seja, professores e alunos não dialogam, e o discurso que perpassa é sempre o do professor, e como na comunidade dos alunos fala-se diferente, certamente seus moradores não entenderão a fala da burguesia, representada pela fala da professora. O uso sistemático do dicionário em sala de aula é uma prova viva de que o contexto sócio-histórico dessas crianças não é considerado como importante no processo de escolarização.

O modo como é escrito um texto depende do grau de formalidade de seu autor. A palavra “pocar” é típica do falar dos habitantes do Estado do Espírito Santo, havendo, dessa forma variações regionais. Já a palavra “avoa” denota a variação linguística dos grupos sociais. Segundo Lemle (2007, p. 20),

Responder dizendo que as pessoas falam errado é um equívoco lingüístico, um desrespeito humano e um erro político. Um equívoco lingüístico, pois ignora o fato de que as unidades de som são afetadas pelo ambiente em que ocorrem, ou seja, sons vizinhos afetam-se uns aos outros. Um desrespeito humano, pois humilha e desvaloriza a pessoa que recebe a qualificação de que fala errado. Um erro político, pois ao se rebaixar a auto-estima linguística de uma pessoa ou de uma comunidade contribui para amendrontá-la. O professor que usa a saída fácil de explicar as dificuldades de escrita como sendo ocasionadas por defeitos da fala contribui para a marginalidade de seus alunos.

4.1.4 Ensino das Relações sons e letras e letras e sons com base em atividades do livro didático

Na escola A, observamos que o livro didático FLEC trazia algumas propostas de atividades para trabalhar as relações sons e letras e letras e sons. A atividade selecionada pela Professora A2, apresentada na página 136, consiste no ensino das palavras com letras “N” e “M” no meio e no final da palavra.

3 Complete os espaços em branco com as palavras que seu colega vai ditar para você. Elas sempre apresentam as letras **n** ou **m** no meio ou no final das palavras. Depois é a sua vez de ditar as palavras para que ele escreva.

enferma mundo avisando
foram desconfiou
entravam salam entrar embora

a) A onça caiu de uma ribanceira e esteve de cama seriamente ENFERMA, não podia caçar.

b) Chamou sua amiga cutia e lhe disse que corresse o MUNDO e fosse AVISANDO os bichos de que estava para morrer.

c) Os bichos FORAM visitar a onça.

d) O macaco DESCONFIOU de que os animais que ENTRAVAM não SAÍAM da toca.

e) Resolveu não ENTRAR. Foi EMBORA e assim ele se salvou.

136

Fotografia 36 - Atividade desenvolvida por S - Escola A (6/7/2009).

A professora iniciou a atividade realizando a leitura do texto “A onça e o macaco esperto”⁴. Após a leitura, a Professora A2 fez algumas perguntas para as crianças a respeito do texto. Percebemos que a professora não leu o enunciado da atividade, apenas pediu para as crianças observarem o banco de palavras e, em seguida, completarem as frases. Durante a realização da atividade, a professora mediu o trabalho em pequenos grupos, passando nas mesas para explicar a atividade para os alunos.

⁴ (Adaptação livre dos autores, a partir da fábula de Jean De La Fontaine. O leão doente. In: Fábulas de La Fontaine. Teófilo Braga – Lisboa, Moderna Editora Laves. S/d).

Ao notar que eles estavam apresentando dificuldades em realizar a atividade, a Professora A2 foi até o quadro e escreveu as palavras que iriam completar as frases, grafando-as em letra de forma, por exemplo: a) ENFERMA, b) MUNDO – AVISADO, c) FORAM, d) DESCONFIOU – ENTRAVAM – SAÍAM, e) ENTRAR – EMBORA.

Porém, a Professora A2 não dialogou com os alunos a respeito do uso das letras M e N nas palavras. Ela priorizou a cópia, pois coube às crianças transcrever em letra de forma as palavras.

Na Escola A o conhecimento referente à categorização gráfica das letras, obteve o percentual de 4%, o evento acima demonstra como tal conhecimento era contemplado. Após a realização da atividade 3, da página 136 do livro FLEC, a Professora A2 indicou as atividades da página 137 para serem feitas em casa. As atividades dessa página consistiam no estudo de palavras escritas com Ç, S, SS, C. A tarefa proposta também seguia a mesma didática: leitura, observação e pintura de letras e cópia de palavras.

Na Escola B, a proposta contida no livro didático Língua e Linguagem, página 54, era referente ao estudo dos sons representado pela letra R e pelo RR. Para realizar a primeira atividade, as crianças leram antes o poema “O menino dos FF e RR”, de autoria de Cecília Meireles, e, em seguida, produziram o texto oral do poema na versão feminina, com a ajuda da professora. Observamos que a professora trabalhou com o conhecimento referente à categorização gráfica das letras. Em seguida, solicitou aos alunos que escrevessem o poema utilizando letra cursiva, conforme demonstra a fotografia 37.


5 Leia e observe o poema abaixo e crie um para
A menina dos FF e RR

O menino dos FF e RR
O menino dos ff e rr
é o Orfeu Profilo Ferreira:
Ai com tantos rr, não erra!

Do livro: O menino dos ff e rr
São Paulo, 1998, p. 43

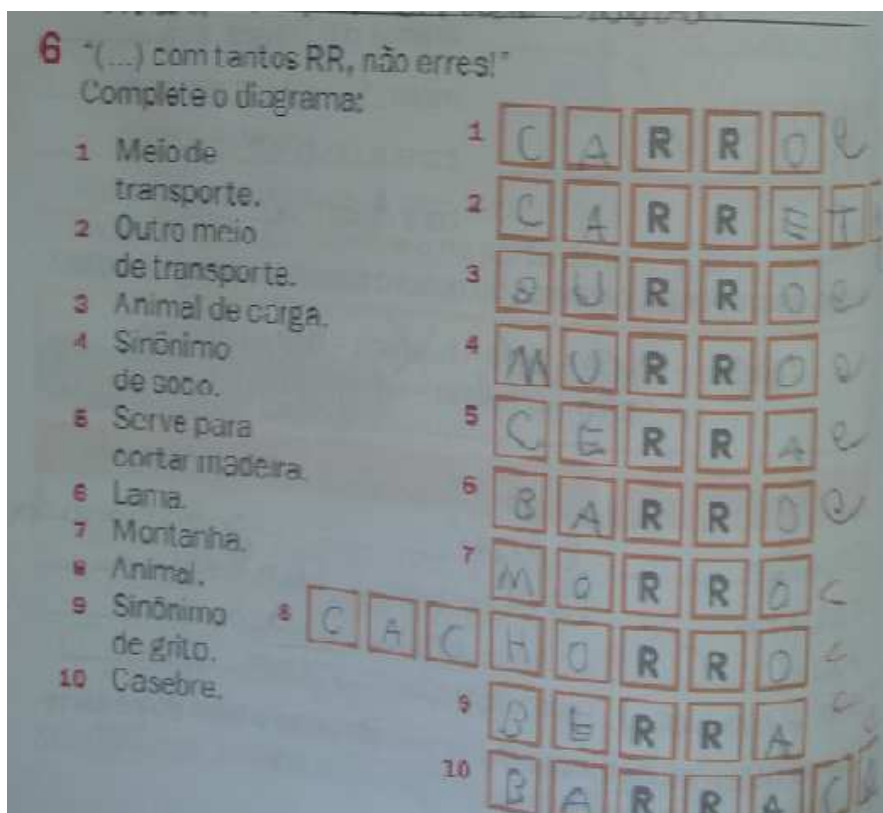
A menina dos FF e RR

A menina dos ff e rr
é a menina dos ff e rr
é a menina dos ff e rr
Ai com tantos rr, não erra!
Mariana Fernandes Silva



Fotografia 37 - Atividade desenvolvida por An - Escola B (23/10/2009).

Após a leitura e a escrita do texto produzido com a ajuda da professora, a docente prosseguiu o trabalho com a questão número seis, que consistia em uma cruzadinha, cujas palavras eram escritas com dois “RRs”.



Fotografia 38 - Atividade desenvolvida por A - Escola B (23/10/2009).

A professora esperou que as crianças respondessem ao exercício, porém, percebendo que os alunos apresentavam dificuldades, mediu a ação educativa. Os diálogos abaixo demonstram o modo como foi conduzido o trabalho com o som intervocálico [R].

Professora B: o número trÊS::...animal de carga?

Alunos: BURRO::

Professora B: muito bem...o outro...o sinônimo de soco?...quem sabe? ... alguém sabe o que é sinônimo?... sinônimo é uma coisa igual... parecida – então vamos lá... o sinônimo de soco... é MURRO::... murro ((escreveu)) – serve para cortar madeira?

JV: ei sei tia::... serrote

Professora B: serrote

JV: uh:::eba... acertei

Professora B: o número seis... LAMA... o que pode ser com dois erres?... que tem gente que usa pra fazer panela::

V: barro... barro

Professora B: isso... PRESTA Atenção:::... .todo mundo tá copiando?... eu vou ver depois hein:: - o outro... MONTanha... o que pode ser que é igual montanha e tem dois erres?

Ri: ai tia... tá difícil::

Professora B: montanha... é SErra... que sobe... um lugar alto – ANImal:::com dois erres... veja bem... é uma palavra grande... quem sabe?... quem souber vai ganhar um prêmio::

Alunos: eu sei tia:::... eu sei tia::

[

A: CACHORRO

Professora B: vão ver se cabe? ((escreveu)) ca-cho-rrro...muito bem

(Diário de Campo. 23/10/2009).

O tipo de atividade descrita anteriormente ocorreu com frequência na sala de aula da Professora B. Esse trabalho era cotejado por uma prática que consistia em premiar os alunos que acertassem as questões ou que realizassem as atividades propostas. Os estudos desenvolvidos por Monteiro (2002) mostram também que os professores utilizam mecanismos para incentivar e reprimir comportamentos considerados adequados ou inadequados, respectivamente. Dentre as práticas observadas, a autora destacou correções das atividades das crianças por meio de avaliação escrita e oral, ameaças de falar/mandar bilhetes para os pais ou falar com a pedagoga, chantagens proibindo os alunos de realizarem alguma atividade prazerosa, promessas de dar recompensas ou promover alguma atividade prazerosa. As ações observadas por Monteiro também foram verificadas por nós nas práticas das professoras de ambas as escolas, porém foram mais evidenciadas na prática da professora B.

Consideramos os estudos de Gontijo (2008), percebemos a permanência dessa ação, pois tais estudos indicam que, no século XIX, as Aulas Públicas de 1ª Letras da Província do Espírito Santo eram organizadas com base em um Regimento que previa sanções e recompensas, caso os alunos não soubessem a lição ou não apresentassem um bom comportamento. Assim, “[...] tanto as sanções como as recompensas eram hierarquizadas de acordo com o comportamento do aluno. Ao professor caberia escolher as sanções e os elogios aplicáveis” (GONTIJO, 2008, p. 86).

Observamos que a Professora B, durante as correções das atividades, utilizava caneta vermelha, deixando desenhos de corações ou escrevendo alguns comentários positivos ou negativos sobre a atividade realizada pelos alunos, o que pode ser interpretado como sendo um modo de avaliar os alunos. As descrições das atividades que se seguem revelam tal prática.

Continuando o diálogo:

Professora B: (...) o último... CASE::bre... o que pode ser escrito aqui?... casebre com dois erres... eu não sei... vocês sabem?

Alunos: ((pensando)) não::

[

P: casa

Professora B: vem cá P ((foi ao quadro))... escreve pra mim a palavra casa

P: ((escreveu))

Professora B: me mostra onde tem erre na palavra casa?

P: não tem

Professora B: ah::... e porque você falou ela então... ela não tem dois erres::... dessa palavra você poderia perguntar se escreve com S ou com Z... mas não se escreve com erre... entendeu?

(Diário de Campo. 23/10/2009).

A professora selecionou quatro alunos para que fossem perguntar para quatro profissionais da escola o significado da palavra “casebre”. Os alunos foram correndo, ao retornarem transcorreu o seguinte diálogo:

Professora B: P. ...o que você descobriu?

P: a tia falou que casebre é casa pequenininha

Professora B: fala V.

V: não consegui achar a tia lá não

Professora B: L::

L: a biblioteca tava fechada

Professora B: A::

A: eu não sei tia...eu não achei o tio na informática

Professora B: ENTÃO::...vamos procurar o que é casebre

(Diário de Campo. 23/10/2009).

A professora pediu a mais alunos para pesquisarem o significado da palavra com a pedagoga. Ao retornarem, disseram que o significado da palavra também poderia ser casa pequena e pobre, porém esta também não coube na cruzadinha. Notamos que a professora não conseguiu identificar a palavra da atividade que ela mesma propôs; alguns alunos nos perguntaram também o significado da palavra “casebre”, dissemos que outro sinônimo para a palavra seria “BARRACO”. A professora escreveu essa palavra no quadro e os alunos ficaram copiando as respostas, completando as cruzadinhas.

A professora passou para a atividade seguinte, que abordava a posição da letra “R” na escrita das palavras, conforme a proposta de Lemle (2007) referente aos estudos dos sons que representam diferentes letras segundo a posição.

Professora B: gente... PRESTA A::atenção... o erre pode ser usado no começo de palavra... no meio e no final... quando ele estiver no meio de duas vogais ((escreveu a palavra CARA))... ele dobra a língua e tem um som diferente... quando ele está no meio de duas vogais... mais se tiver dois erres ((escreveu a palavra BARRO))... ele tem um outro som... ele tem um som mais forte... enTENDERam?... NÃO pode usar dois erres no começo de palavra

(Diário de Campo. 23/10/2009).

A professora continuou a explicação dando exemplos de palavras cujos sons da letra “R” têm a pronúncia mais forte e escreveu no quadro as palavras rapa, falar e barro. Em seguida, explicou aos alunos que nas três palavras o som era mais forte. A professora explicou a atividade dizendo aos alunos:

Professora B: o som que a gente pronuncia... é o som que a gente tem que escrever ((escreveu no quadro: O BARCO É BANCO)) ... tá certo isso daqui?

A: não

Professora B: por quê?

A: tá faltando o erre ali ((apontando para a palavra BANCO))

Professora B: isso... a gente tem que prestar atenção na hora de escrever... porque o modo como a gente fala tem que escrever – a outra palavra vai ficar como?... tio::?

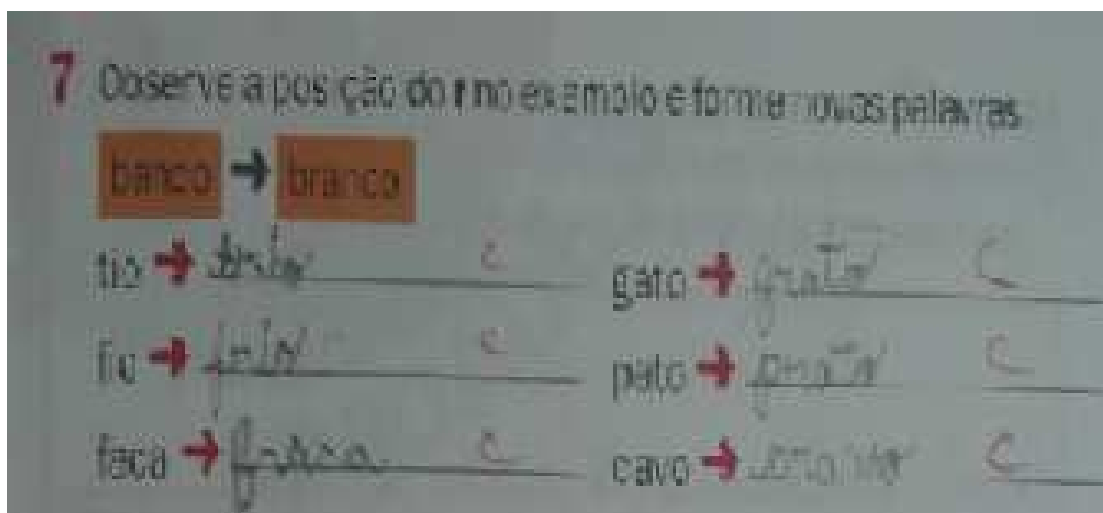
Alunos: TRIO

Professora B: alguém sabe o que é trio?... trio pode ser de trio elétrico... de música

(Diário de Campo. 23/10/2009).

A explicação dada pela professora aos alunos demonstra que ela desconhece a complexidade das relações entre sons e letras. Outro equívoco da professora foi em dizer que “o modo como a gente fala tem que escrever”, pois a escrita não representa exatamente a fala. De acordo com Lemle (2007), as letras e os sons não mantêm entre si correspondência biunívoca, ou seja, as letras representam diferentes sons; poucos são os casos em que uma letra representa um único som. Dentre as atribuições do professor a autora destaca que

Faz parte da competência profissional de um professor a atitude respeitosa para com a maneira de falar da comunidade em que exerce seu trabalho. É muito importante para o alfabetizador ter a percepção de que as partes do sistema ortográfico que têm relação arbitrária com os sons da fala variam de dialeto a dialeto (LEMLE, 2007,35).



Fotografia 39 - Atividade desenvolvida por A - Escola B (23/10/2009).

Após alguns minutos, a professora fez a correção dos deveres e passou para a atividade seguinte, que consistia em formar palavras. A professora mediou a atividade do seguinte modo:

Professora B: qual a diferença entre as palavras... careta e carre::ta?

A: na primeira tem um erre... na segunda tem dois

Professora B: muito bem... uma tem um erre... e a outra tem dois... MAS as duas:: significam a mesma coisa?

V: não:::careta é fazer careta ((fez língua)) ... e carreta é caminhão

Professora B: então... elas parecem que são iguais... mas são escritas de formas diferentes... por quê::?

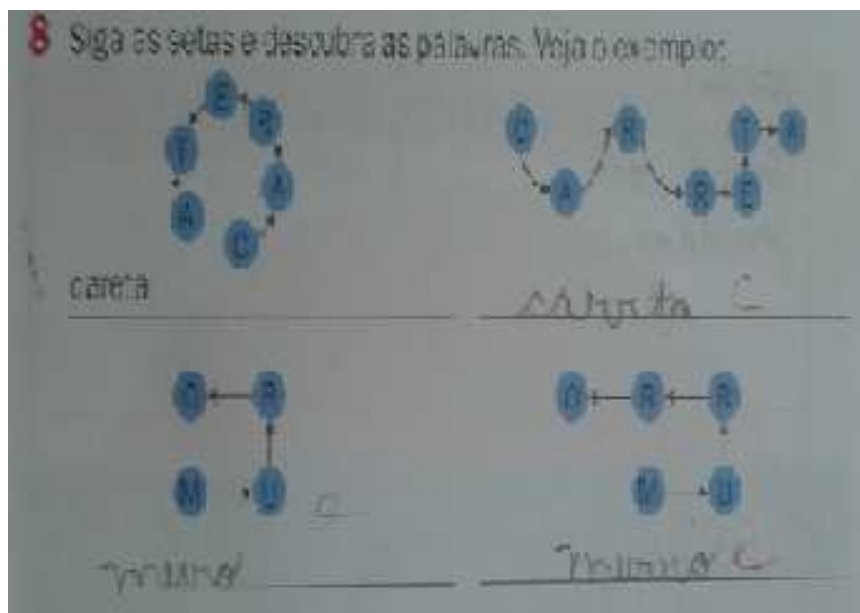
Alunos: uma tem um erre e a outra tem dois erres

Professora B: e também possuem significados diferentes... né:: - Então:: é isso que vocês vão fazer...

É para seguir as SETas e ver que palavra que vai dar... pode fazer

(Diário de Campo. 23/10/2009).

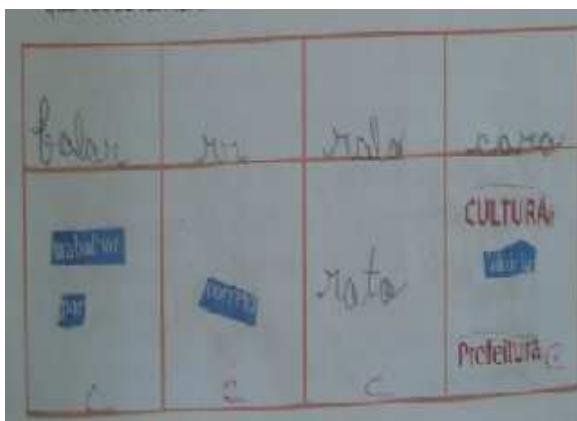
A professora deu um tempo para os alunos fazerem as atividades. Enquanto isso, ela foi distribuindo folhas de jornal para os alunos e, em seguida, explicou a próxima questão.



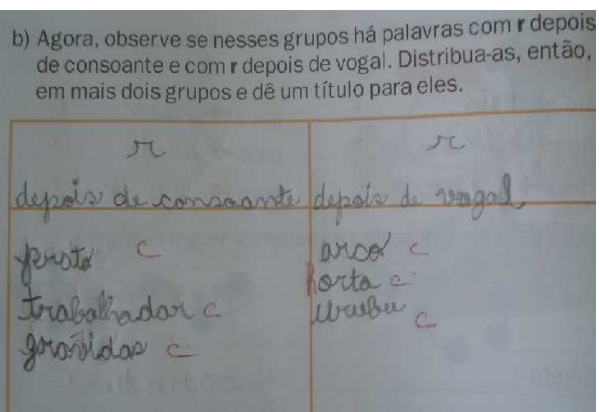
Fotografia 40 - Atividade desenvolvida por A - Escola B (23/10/2009).

A atividade número 9 era de pesquisa. A professora leu o enunciado e, no quadro, separou as letras da seguinte forma: R no final de palavras, palavras com dois RR, R no início da palavra e R entre vogais. As crianças ficaram pesquisando as palavras no jornal, à medida que encontravam iam colando na posição correta.

Os alunos tiveram dificuldade de encontrar palavras escritas com “R” no início e com “RR”. Para solucionar o problema, a professora escreveu no quadro palavras com tais ocorrências, para que os alunos pudessem utilizá-las como banco de palavras e concluir a atividade. A correção da atividade foi realizada com a participação das crianças.



Fotografia 41 - Atividade desenvolvida por An - Escola B (23/10/2009).



Fotografia 42 - Atividade desenvolvida por An - Escola B (23/10/2009).

4.1.5 Categorização gráfica das letras

De acordo Cagliari (2008, p. 36, grifo do autor),

[...] não possuímos, do ponto de vista gráfico, apenas **um** alfabeto, mas diversos (um para cada estilo de letra, nas suas formas maiúsculas e minúsculas), unidos pelo fato de essas unidades abstratas que são as letras serem encontradas pela categorização funcional, dada uma mesma língua e mesmas regras ortográficas.

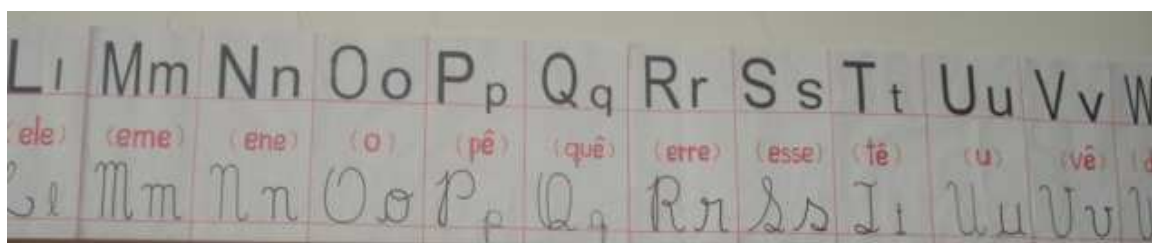
Compreender que uma mesma letra pode ser escrita de diferentes formas ou ter diferentes desenhos é importante para as crianças na fase inicial da alfabetização. Ao analisarmos os eventos observados nas Escolas A e B, verificamos que houve uma distinção muito grande quanto à frequência com que este conhecimento foi abordado pelas professoras das respectivas escolas, totalizando o percentual de 24,39% na Escola B e de 4% na Escola A.

Na Escola A, observamos a presença de um cartaz contendo o alfabeto em suas quatro formas gráficas:



Fotografia 43 - Alfabeto afixado na sala da turma do 1º ano - Escola A.

Na Escola B, também identificamos um cartaz com o alfabeto impresso em maiúsculo e minúsculo. Abaixo de cada letra, estava escrito os nomes das letras, conforme a fotografia 44.



Fotografia 44 - Alfabeto afixado na sala da turma da 1ª série - Escola B.

Vimos que o conhecimento referente à categorização gráfica das letras permeava as práticas alfabetizadoras da Professora B. O modo como tal conhecimento era abordado geralmente partia da cópia de pequenos textos que deveriam ser transcritos com letra cursiva.

Observamos que as atividades propostas pela Professora B partiam, na maioria das vezes, de recortes de pequenos textos ou de desenhos. Curiosos em saber quais os materiais que orientavam a prática da professora B, indagamos a docente a respeito da origem dos textos utilizados. De acordo com a Professora B, tais textos haviam sido retirados do material didático do Kumon. Notamos a presença de tais materiais

em muitas situações de ensinoaprendizagem, o que nos levou a pesquisar informações a respeito da proposta didática do Kumon. O Kumon é uma metodologia de ensino individualizado que tem como proposta formar alunos autodidatas. O método de ensino Kumon foi criado no Japão no ano de 1958, pelo professor de matemática To ru Kumon que, inicialmente, elaborou tal metodologia para trabalhar com seu filho.

A expansão do Kumon se deu por meio do sistema de franchising. Tal metodologia chegou ao Brasil no ano de 1977, na cidade de Londrina. Os primeiros cursos a serem oferecidos foram de matemática. Atualmente, já existem mais de 1.700 unidades de ensino franqueadas em todo o Brasil, e os cursos ofertados são Matemática, Português, Inglês e Japonês.

O objetivo do curso de “Língua Pátria” (língua materna) é desenvolver a capacidade de leitura e interpretação de textos. De acordo com a proposta metodológica, tais conhecimentos são as “bases para o desenvolvimento do aprendizado de qualquer tipo de conhecimento” (KUMON, 2010). Observamos que a proposta metodológica do Kumon enfatiza a leitura e a interpretação de textos, focando o estudo das estruturas frasais.

O ensino é organizado por meio de estágios, que se ampliam conforme o desenvolvimento do aluno, aumentando o grau de complexidade. Os estágios se dividem em:

1º Estágio: 4A - 3A - 2A (Letras e palavras, noção de substantivo, adjetivo e verbo).

2º Estágio: A - B - C (orações simples).

3º Estágio: D - E - F (Períodos compostos, parágrafos e suas relações).

4º Estágio: J - H - I (Interpretação de texto através de sínteses).

5º Estágio: J (Interpretação de textos).

As atividades dadas pela Professora B eram do 3A - 1º Estágio. Conforme o material do Kumon, o 1º estágio tem como objetivo “Desenvolver a capacidade de leitura e escrita, desde a alfabetização até textos de em média 30 palavras”.

Acredita-se que, ao final desse grupo de estágios, o aluno desenvolverá a noção das três principais classes gramaticais: substantivo, adjetivo e verbo.

1º Estágio:



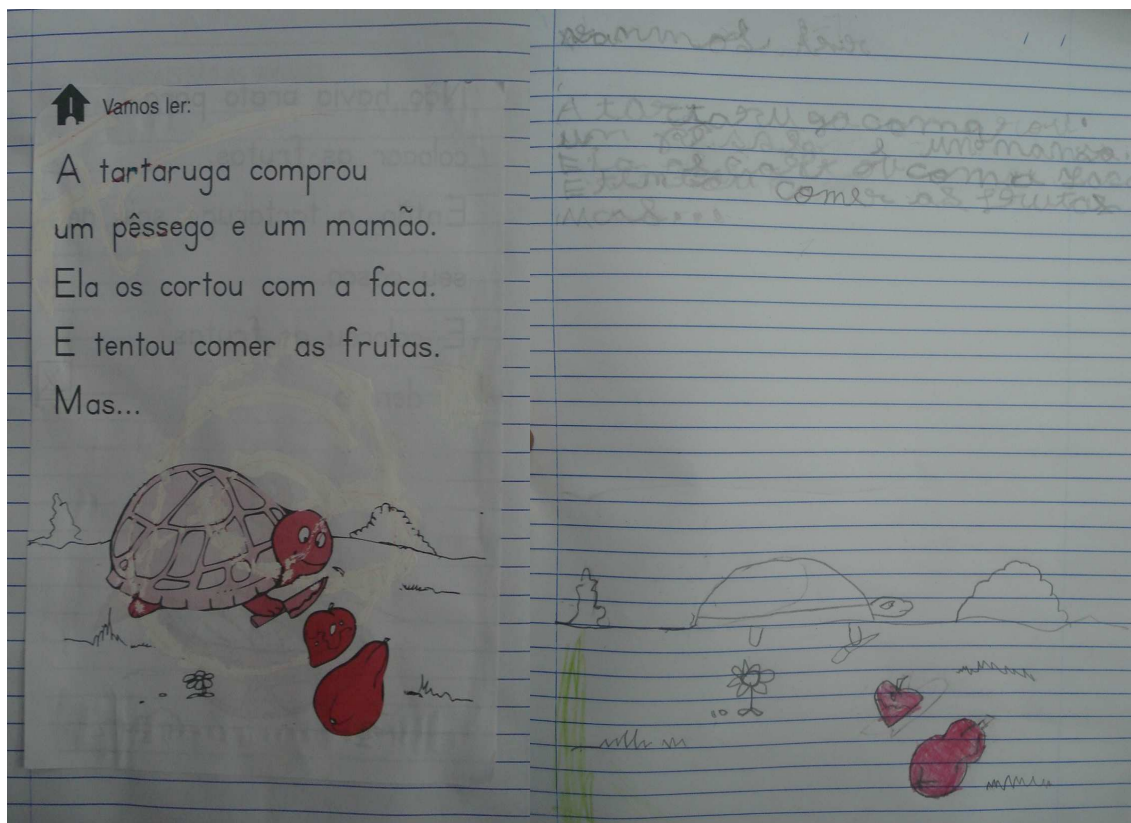
Figura 1 - Exemplos de atividades do 1º estágio – Kumon.
(Fonte: www.kumon.com.br)

A concepção de alfabetização da metodologia Kumon defende que a “alfabetização se dá por meio da associação entre palavra, imagem e som, bem como pela prática da escrita”. Podemos observar que tal metodologia é consoante com o método fônico, valorizando os aspectos fonológicos da língua. De acordo com Gontijo (2008), o processo de apropriação da língua escrita não deve pautar-se apenas nos aspectos fonológicos; essa é uma das dimensões da alfabetização, porém não é a única.

Nas fotografias 45 e 46 estão registradas as atividades trabalhadas, as quais privilegiaram a categorização gráfica das letras:



Fotografia 45 - Atividade de cópia desenvolvida por Ri. a partir de textos do Kumon - Escola B (9/10/2009).



Fotografia 46 - Atividade de cópia desenvolvida por R (2/12/2009) – Escola B.

O uso da letra cursiva era uma exigência feita da Professora B. Observamos que algumas crianças demonstravam muitas dificuldades em fazer o traçado das letras, principalmente as crianças que não possuíam o domínio da linguagem escrita. Nota-se também que as atividades de cópia para trabalhar a categorização gráfica das letras eram frequentes na prática da Professora B. A atividade do aluno R demonstra que ele fez até mesmo a cópia dos desenhos.

Os conhecimentos referentes aos símbolos usados na escrita – 14,63%, direção convencional da escrita – 7,32% e a segmentação dos espaços em branco – 2,44% foram abordados pela Professora B ao longo das atividades de cópia e escrita de “textos”. Os textos aqui mencionados foram os escritos e imagéticos, porém a compreensão de textos pelas professoras englobaram também a produção de frases. Antes de iniciar as atividades, vimos que a professora B sempre chamava a atenção dos alunos a respeito desses conhecimentos. Durante as correções das atividades, as crianças também eram lembradas pela professora sobre tais conhecimentos.

Na Escola A, o conhecimento referente à direção convencional da escrita foi abordado uma vez pela Professora A2 (4%). Vimos que a professora ao solicitar que os alunos escrevessem o cabeçalho no caderno, percebeu que eles não estavam utilizando o caderno de modo convencional. Nesse momento ela explicou o propósito das linhas e margens no caderno, marcando com caneta vermelha onde eles deveriam escrever o cabeçalho. Acreditamos que o uso excessivo de atividades xerocopiadas na Escola A contribuiu para que as crianças apresentassem dúvidas quanto ao uso do caderno.

Entendemos que os conhecimentos do sistema de escrita são apropriações culturais, que foram mudando ao longo dos anos. Estes por serem artefatos culturais devem ser ensinados para os alunos. Nesse sentido, entendemos que os professores precisam ter compreensão de tais conhecimentos considerados essenciais para a apropriação da língua escrita.

Nossa intenção neste estudo, ao trazer os eventos observados nas práticas das professoras, foi de mostrar quais conhecimentos foram privilegiados nas salas de aulas e como eles estão sendo trabalhados pelas professoras. Os eventos que buscamos mostrar demonstram que as práticas de alfabetização focam muito o ensino baseado na palavra e na ortografia, revelando, desse modo, algumas permanências com as práticas alfabetizadoras desenvolvidas pelos professores durante o século XIX. A unidade palavra é a ênfase do ensino, porém o tratamento dado à palavra diferencia-se das antigas práticas, demonstrando, assim, que os métodos estão concretizados nos livros didáticos de modos diferentes. Observamos que os suportes e objetos de ensino também se diferenciaram, não se restringiram ao quadro negro e ao livro didático. Além destes, observamos também a presença de outros suportes que foram utilizados nas práticas de ensinoaprendizagem das professoras analisadas.

A seguir, teceremos diálogo a respeito da segunda dimensão da alfabetização que foi mais enfatizada pelas professoras alfabetizadoras.

4.2 PRÁTICAS DE LEITURA

Nossas análises demonstram que as práticas de leitura foram a segunda dimensão da alfabetização mais privilegiada nas práticas das professoras alfabetizadoras de ambas as escolas analisadas, representando na Escola A 23% dos eventos destinados às práticas de alfabetização e na Escola B, 27% dos eventos.

Nossas impressões a respeito da leitura estão pautadas na perspectiva bakhtiniana de linguagem, que concebe as práticas de leitura como uma atividade dialógica entre o autor, o texto e o leitor. Sendo assim, os textos adquirem sentidos mediante a atitude responsiva ativa dos sujeitos-leitores. De acordo com Bakhtin (2003, p. 271, grifo do autor),

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa [...] mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. [...] Tudo o que aqui dissemos refere-se igualmente, *mutatis mutandis*, ao discurso escrito e ao lido.

Retomando o trecho acima, entendemos que as leituras praticadas pelos sujeitos de nossa pesquisa revelam o diálogo estabelecido pelos sujeitos com os textos, bem como a mediação exercida pelos professores durante as práticas de leitura.

Observamos que as professoras de ambas as escolas utilizavam rotinas de leituras de forma semelhante, conforme demonstra a Tabela 4.

Tabela 04 - Rotinas de leitura

| Rotinas de Leitura | Escola A | | Escola B | |
|-------------------------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Leitura silenciosa | 8 | 34,78 | 9 | 33,33 |
| Leitura em voz alta feita pela professora | 9 | 39,13 | 9 | 33,33 |
| Leitura silenciosa e em voz alta coletiva | 2 | 8,69 | 6 | 22,22 |
| Leitura em voz alta individual | 4 | 17,40 | 3 | 11,12 |
| TOTAL | 23 | 100% | 27 | 100% |

De acordo com os dados, as rotinas de leitura na Escola A envolveram leitura em voz alta feita pela professora – 39,13%, leitura silenciosa – 34,78%, leitura em voz alta individual – 17,40% e leitura silenciosa e em voz alta coletiva – 8,69%. Já na Escola B, as rotinas de leitura privilegiaram a leitura silenciosa e a leitura em voz alta feita pela professora, ambas obtiveram a mesma freqüência – 33,33%, em seguida vieram a leitura silenciosa e em voz alta coletiva – 22,22% e leitura em voz alta individual – 11,12%.

Ressaltamos que a leitura silenciosa compreendeu as leituras realizadas pelos próprios alunos. As leituras foram realizadas com base em textos, frases, palavras e imagens. Quanto à leitura em voz alta, esta foi realizada pela professora e pelos alunos, e estes, por sua vez, realizaram a leitura em voz alta em momentos coletivos e individuais. Iniciaremos nossas análises a partir da rotina de leitura em voz alta feita pela professora, cujos eventos totalizaram nove nas respectivas escolas.

4.2.1 Leitura em voz alta feita pelas professoras

As práticas de leitura em voz alta compreenderam, nas duas escolas, o uso de diferentes gêneros textuais. De acordo com Bakhtin (2003, p. 262, grifo do autor) “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominados *gêneros do discurso*”. Com base em Bakhtin, Marcuschi (2005, p. 25) ressalta que os gêneros são entidades comunicativas, “[...] são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas

sociais e em domínios discursivos específicos”. Os gêneros textuais utilizados nas escolas analisadas foram enunciados de exercícios, conto de fadas, adivinhas, verbete e artigo enciclopédico. Vimos também que os gêneros trabalhados estavam inseridos em suportes como: folhas xerocopiadas (3), livros didáticos (3), livros de literatura infantil (2) e enciclopédia (1). Já na Escola B, os suportes de gêneros utilizados nessas práticas foram folhas xerocopiadas (2) e livros didáticos (7).

Acreditamos que a prática de leitura em voz alta justifica-se, nas classes de alfabetização, pelo fato de as professoras objetivarem apresentar para as crianças um modelo de leitura correta. Acrescente-se a esse objetivo o fato de muitas crianças não terem domínio da leitura e, por isso, os professores precisam ler para elas. Chartier (1999) mostra que a leitura em voz alta era uma prática muito comum durante os séculos XV e XVII. Segundo o autor, tal prática cria “[...] um vasto público de ‘leitores’ populares que inclui tanto os mal alfabetizados como os analfabetos” (CHARTIER, 1999, p. 124), pois possibilita que os textos adquiram sentidos por meio da leitura realizada pelo outro.

Desse modo, a leitura em voz alta nas salas observadas apresentaram finalidade semelhante, que consistiam em compartilhar os textos com os alunos que ainda não tinham domínio desse conhecimento, ampliando, dessa forma, o número de leitores em sala de aula. Pérez (2008) assinala ainda que na Antiguidade as leituras eram realizadas por um profissional de leitura em praças públicas ou em rodas de leituras, onde o número de “leitoresouvintes” se ampliavam na medida em “[...] que compartilhavam publicamente o conteúdo do texto e a ele atribuíam sentidos, vivendo uma forma coletiva de produzir conhecimento” (PÉREZ, 2008, p. 179). A leitura em voz alta ampliou o número de “leitoresouvintes”, proporcionando a participação das crianças nos eventos de leitura observados. Porém, se essa prática propiciava a participação das crianças como ouvintesleitores, o incentivo ao diálogo com os textos foi pouco observado nessas práticas. Quando ele ocorria, em ambas as escolas, girava em torno das sugestões trazidas nos livros didáticos ou visavam a localizar informações no próprio texto.

Buscando analisar como foram desenvolvidas as práticas que envolveram a leitura em voz alta, na Escola A selecionamos o evento observado no dia 25/5/2009. Esse

evento demonstra o modo como a Professora A1 conduziu a leitura da obra intitulada “O menino que quase virou cachorro”, de autoria de Ruth Rocha, cuja imagem da capa é apresentada na figura abaixo.



Fotografia 47 - História contada pela professora A1 - Escola A.

Os alunos estavam sentados em seus lugares, conforme a disposição das mesas, em grupos de quatro crianças. A professora se posicionou de pé, à frente dos alunos, e iniciou a leitura da história. As crianças ficaram sentadas em seus lugares ouvindo. Alguns alunos estavam dispersos, sendo necessário que a professora interrompesse a história para chamar a atenção deles. Observamos que a Professora A1 lia pausadamente, fazendo a entonação da voz conforme a ocorrência dos sinais de pontuação.

O enredo da história diz respeito ao modo como um menino era tratado por seus pais, abordando de forma lúdica o ocultamento da criança pelos adultos. O personagem da história é tratado de forma insignificante, a tal ponto que, para chamar a atenção de seus pais, passa a se comportar como um cachorro. Os pais, aos poucos, percebem o comportamento do filho e refletem sobre o modo como o estavam tratando, passando a ter um outro olhar para a criança tratando-a com mais respeito e atenção. Segue abaixo a leitura da história feita pela Professora A1:

PA1: (...) eu estou vendo você muito bem ... não:: ... disse o Miguel ... não sou invisível pra todo mundo não:: ... só:: pros meus pais ... eles olham pra mim ... mas acho que eles não me enxergam ... o Tanaca ficou es::pantado .. então:: eles combinaram que iriam à casa de Miguel ... só pro Tanaca ver ... no sá::bado na hora do almoço ... Tanaca chegou ... igual como eles tinham combinado ... Miguel abriu a porta ... mandou o amigo entrar ((a professora chamou a atenção dos alunos: Y e AC, para prestarem atenção)) mandou o amigo entrar e anunciou a todos que já estavam sentados para almoçar ... Eu:: trouxe o Tanaca para almoçar conosco ... a mãe de Miguel levantou ... botou uma cadeira para o Tanaca e foi buscar os copos ... pratos e talheres ... enquanto isso ia conversando ... olá:: Tanaca ... faz tempo que você não aparece ... e sua mãe vai bem? ... e sua irmã? ... tão:: bonitinha:: ... sua irmã ... mas nem olhou para Miguel ... Miguel sentou-se ... serviu-se ... comeu ... e ninguém olhou para ele ... Tanaca ficou reparando ... então o Miguel fez uma pergunta pro pai ... mas ele estava prestando atenção na tv e só fez psiu:: ... quando os meninos saíram ... Tanaca estava espantado ... mas ele disse ... acho que as famílias são assim mesmo ... ninguém presta atenção nos filhos ... o Miguel ainda falou ... pois quando eu saio com meu pai é ainda pior ... meu pai fala comigo como se eu fosse um cachorro:: ... anda:: anda logo ... espera ... anda vem:: logo ... na semana seguinte Miguel saiu com o pai ... e como ele tinha tido dito o pai só dizia ... anda:: vem logo ... Miguel foi ficando bravo ... aí quando o pai mais uma vez disse ... anda:: ... Miguel latiu au:: au:: ... o pai olhou espantado ... mas o ônibus estava chegando e eles tomaram o ônibus ... quando desceram o pai continuou ... anda:: anda para espera vem logo ... Miguel latiu outra vez ... au:: au:: ... o pai olhou espantado ... que isso menino vem ... e o Miguel au:: au:: ... para com isso o pai respondeu ... vem:: ... Miguel resolveu parar porque achou que o pai estava ficando bravo ... mas na outra semana havia o casamento de uma prima e o pai levou Miguel para comprar um a roupa ... nem:: perguntou o que ele queria ... já foi logo escolhendo ... uma calça comprida ... uma camisa um suéter e uma gravata ... Miguel não falou na::da ... porque ninguém perguntou ... mas ele pensou:: ... eu não:: vou botar gravata nem morto ... não sou cachorro para usar coleira ... no dia do casamento Miguel tomou banho se vestiu calçou os sapatos que também eram novos ... mas não colocou a gravata ... o pai dele chamou ... vem aqui:: ... Miguel chegou perto do pai e disse ... eu:: não:: quero colocar gravata ... parece coleira ... o pai nem respondeu ... e disse vem:: e foi botando a gravata no pescoço do Miguel e dando um laço apertado ... dando um laço ... e apertando o laço ... e o Miguel começou a uivar au::: ((risos)) ... o pai ficou espantado mas continuou a apertar o laço e a dizer .. fica quieto ... não se mexa ... pare com isso ... então o laço estava tão apertando que Miguel não aguentou tacou uma mordida na mão do pai ... o pai ficou furioso cheio de ira ... que isso ... e pare com isso ... i vamos vem:: ... a mãe veio lá de dentro para ver o que estava acontecendo ... e Miguel disse se não quer que eu vire cachorro então não me trate como cachorro ... o pai olhou pra mãe e a mãe olhou para o pai ... a mãe:: ... que isso:: ninguém trata você como cachorro ... Miguel respondeu ... então não me ponham coleira não me chame vem:: ... eu tenho nome ... Miguel nesse dia foi ao casamento sem coleira ... quer dizer ... sem gravata ... e o Tanaca contou que quando foi a casa de Miguel ... na semana passada ... os pais falavam com ele direitinho ... quer mais feijão Miguel ... me passa a batatinha filho ... fim

(Diário de Campo. 25/5/2009).

Após a leitura da história, a professora iniciou o seguinte diálogo:

PA1: essa história oh:: ... o menino que quase virou cachorro ... é da Ruth Rocha ... gostaram::?

Alunos: ((palmas)) eh:: eh:: hum::

[

Ka: tia mostra

(Diário de Campo. 25/5/2009).

A solicitação de Ka foi acompanhada por outras crianças. O evento de leitura observado no dia 6/05/2009, durante a roda de conversa, também demonstrou que a Professora A1 costumava ler em voz alta as histórias literárias e somente ao final da leitura mostrar as gravuras para as crianças. Nesse evento, também verificamos que

os alunos solicitaram à professora para que lhes mostrassem as imagens do texto, o que só foi feito ao final da leitura.

Do mesmo modo, as imagens da história “O menino que quase virou cachorro” só foram exibidas para as crianças após a leitura, porém vimos que não houve uma mediação por parte da professora entre o texto imagético e o texto escrito. A Professora A1 ia passando as páginas dos livros devagar, sem fazer nenhum comentário.

O estudo de Panozzo (2007), analisa como se articulam o sincretismo de linguagens presentes nos textos de literatura infantil, visto que esses são gêneros discursivos muito utilizados na escola. Segundo a autora, o sentido do texto “[...] é construído na combinação das linguagens abrigadas simultaneamente no mesmo suporte textual” (PANOZZO, 2007, p. 81). De acordo com a autora o texto imagético reconstrói o texto verbal de forma autônoma. Ao virar as páginas do livro, o destinatário não alfabetizado poderá entender o enredo da história. Pois,

Na experiência de leitura de literatura infantil, o leitor, independentemente da idade, aciona universos do mundo conhecido e da fantasia. A imagem é a porta de entrada ao texto que se estabelece principalmente por sua dimensão icônica do mundo natural (PANOZZO, 2007, p. 90).

Nesse sentido, ler um texto é muito mais do que acionar conhecimentos de natureza linguística; estão em jogo uma multiplicidade de sistemas “[...] comunicativos e culturais ali codificados, além de os contextos de produção e de inserção, integrando saberes na atribuição de significados” (PANOZZO, 2007, p.86). Consideramos, assim como a autora, que quando a leitura de um livro de literatura infantil limita-se ao eixo da escrita, o processo de produção de sentidos fica restrito à palavra, reduzindo, dessa forma, as possibilidades de fruição do livro pelo leitor.

O fato de a professora não explorar as linguagens presentes no livro pode ser explicada em virtude da ênfase na leitura de textos escritos própria da alfabetização, que tem por finalidade o ensino da escrita ou dessa modalidade de linguagem. Após mostrar as imagens, a Professora A1 perguntou:

PA1: alguém aqui ... em casa é tratado igual ao Miguel?

D: eu não

Alunos: eu não::

B: eu ... eu::

PA1: alguém falou que é ... é B... B. falou que é ... como é que é B. que seu pai e sua mãe faz em casa com você?

B: ((quieto)) ... é brincadeira

PA1: ah:: ... oi::?

Alunos: é brincadeira

(Diário de Campo. 25/5/2009).

Observamos que quando o aluno B disse que ele era tratado como o menino da história a professora A1 mostrou-se curiosa em saber como seria o tratamento dado por seus pais, porém, ao ver que o aluno não confirmou seu enunciado, a professora partiu para outro diálogo chamando a atenção de alguns alunos sobre seus comportamentos, não inferindo mais sobre o conteúdo da história.

Com base na perspectiva bakhtiniana de linguagem, entendemos que a compreensão de um gênero, de um enunciado, demanda que haja alternância de vozes, pois no processo discursivo,

[...] O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou (BAKHTIN, 2006, p. 275).

O enredo da história apresentada pela Professora A1 aos alunos, apresentava algumas questões que poderiam ter sido aprofundadas para o enriquecimento dos diálogos, por exemplo: Por que o menino se sentia como cachorro? O uso da gravata reforçou o ressentimento de Miguel? O que é uma gravata? A gravata apresenta semelhança com uma coleira? Como as famílias têm tratado as crianças? Será que existem cachorros mais bem tratados que crianças? De qual outro modo Miguel poderia ter chamado a atenção de seus pais? O diálogo resolveria esse problema? Enfim, estas são apenas algumas possibilidades de diálogos que poderiam ter sido exploradas pela Professora A1. Assim como o texto escrito, o texto imagético também não foi explorado pela Professora A1.

Quanto à prática de leitura em voz alta exercida pela Professora A2, vimos que no dia 7/7/2009, durante a leitura da HISTÓRIA “Serenio: o peixe-boi”, (coleção: mamíferos), a Professora A2 conduziu o trabalho de leitura de forma diferente que a Professora A1. Os diálogos abaixo demonstram como foi o evento de leitura realizado pela professora:

PA2: a história que a gente vai ouvir é do peixe-boi que se chama Serenio ... o título da história é Serenio

[

Alunos: risos

[

PA2: AH:: não ...TÁ difícil assim ... eu não vou ler se não fizer silêncio ... e vou pedir o coleguinha pra dar licença e vai lá pra coordenação ... vou começar de novo – Serenio o peixe-boi – D:: ... voCÊ de novo DElxa o mosquito

[

D: é o mosquito da dengue

PA2:.não é mosquito da dengue ... é uma FORmiguinha

[

D: existe formiguinha voadora?

[

Alunos: existe sim

[

PA2: é ... existe

Alunos: existe sim ... existe

PA2: então vamos voltar na história né? – Apesar de chegar atrasado ... ao lugar para dar a luz ... felizmente nasceu Serenio ... era um lin::do peixe-boi

Alunos: tia mostra::

PA2: depois eu mostro as figuras – Serenio era filho único – R. ... senta lá atrás perto da tia

[

Pesquisadora: senta aqui R.

PA2: Serenio era filho único ... então todo o leite de sua mãe era só pra ele ... que delícia ... muito (...)

[

K: ((ficou imitando a professora))

PA2: Dispensó a graçinha – (...) muito guloso ... Serenio ficou for::te Rapidinho ... aí puderam retornar ao mar ... havia muita novidade no mar ... o que não faltava era curiosidade ... avistaram um barco de pes::CA ... Serenio chegou perto antes que sua mãe dissesse para não fazer isso ... – fez IGUAL vocÊS::: né?...saíram correndo para chegar primeiro – mas de repente apareceu um tubarÃO:::

[

Alunos: AH:::...EH:::...UH:::

PA2: Serenio ... esqueceu o barco e nadou para perto da sua mãe ... por um moMENto parecia que o tubarão o seguia ... então ele e sua mãe ... nadaram para lon::ge ... bem rápido ... com todas AS forças que podiam ... nem o tubarão ... nem o barco ... os viram ... puxa:: ... tiveram muita sorte ... Vamos torcer para continuar assim ... aí terminou a história

Alunos: aha::

(Diário de Campo. 7/7/2009).

Após a leitura da história, a Professora A2 buscou incentivar o diálogo com o texto, da seguinte forma:

PA2: oh:: no início da história fala assim ((leu)) apesar da mamãe chegar atrasada ao lugar para dar a luz ... felizmente nasceu Serenio ... era um lindo peixe-boi

Alunos: ((risos)) mostra a figura::

PA2: ((mostrou a imagem))

Alunos: ((risos))

PA2: peraí a história fala assim também que depois que ele tomou muito leite ... QUEM é filho único?

D: eu sou

[

Alunos: ((barulho)) eu:: ... eu não::

PA2: primeiro ano eu tô falando com vocês:: ... então:: Y ... fala que Serenio depois que tomou todo o leite ele foi pro mar ... então isso quer dizer que ele não nasceu no mar ... a mãe dele saiu do mar ... foi pro rio de água doce ... pra ter o filhotinho

Alunos: ô tia e a figura::

PA2: então eu vou mostrar mas não de perto de longe ... ((mostrou as páginas)) ... olha aqui o Serenio com a mãe dele

Alunos: ((falando ao mesmo tempo sobre as gravuras, risos))

PA2: olha o Serenio com a mãe dele perto do barco

[

JV: cadê o tubarão tia?

[

PA2: aqui o tubarão

Alunos: nossa:: ((risos))

(Diário de Campo. 7/7/2009).

Observamos que, diferentemente da Professora A1, a prática de leitura desenvolvida pela Professora A2 revelou que houve mais tentativas de diálogos com o texto. Nos momentos de mostrar as figuras, a professora explicava o que estava acontecendo na história, fazendo relação entre o texto imagético e o texto escrito.

Apesar da tentativa da Professora A2 de iniciar um diálogo com o texto, vimos que as crianças não corresponderam. Acreditamos que o fato de não mostrar as imagens para os alunos ao longo da leitura pode ter gerado o desinteresse dos alunos. Outros fatores, como a não participação na escolha do livro e a falta de contextualização da história, podem ter influenciado também a pouca participação dos alunos.

De acordo com Chartier (1996) ao final do século XVI, coleções literárias de menores custos passaram a ser editadas pelos impressos de Troyes. Essas coleções ficaram conhecidas como livros da “Biblioteca Azul”, que continham uma coletânea com diferentes gêneros textuais, que reproduziam de forma resumida alguns clássicos literários. Os livros da Biblioteca Azul destinavam-se a um público que não estava familiarizado com as leituras eruditas e ao acesso aos livros. Apesar de ter ampliado o acesso às leituras, era “[...] grande a distância entre a primeira publicação do texto e sua entrada na Biblioteca Azul” (CHARTIER, 1996, p. 100). Sendo assim, elementos da obra original eram retirados do texto, causando um

empobrecimento nos enunciados, “A opacidade dos textos é, portanto introduzida pelo próprio processo que pretende tornar mais fácil sua leitura” (CHARTIER, 1996, p. 102). Podemos observar que o modo como os enunciados são organizados nos livros de coleções infantis e nos textos inseridos nos livros didáticos apresentam semelhanças. Tais suportes, ao resumirem histórias e contos, descontextualizam os textos originais, tornando-os desinteressantes e pobres de sentidos.

Quanto à Escola B, as rotinas de leitura em voz alta realizadas pela professora representaram 33,33% dos eventos de leitura. Os gêneros textuais mais enfatizados na prática da Professora B foram os gêneros contidos no livro didático e eventualmente em folhas xerocopiadas. Destacamos que não evidenciamos nenhum evento de leitura em voz alta de obras literárias nessa escola.

Observamos ainda que a professora realizava a leitura em voz alta feita dos textos seguindo sempre o mesmo procedimento: inicialmente o texto era lido na íntegra pela professora e, em seguida, a leitura era feita novamente, porém a cada parágrafo a professora realizava pausas para explicar e fazer perguntas aos alunos a respeito do texto lido. A leitura de enunciados também foi muito presente na prática da Professora B, o que demonstra a finalidade didática da leitura. De acordo com Geraldini (1997, p. 170) “[...] produz-se um discurso de sala de aula que, como a pergunta didática, faz do texto um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimento”.

As práticas de leitura em voz alta exercidas pela Professora B estavam interligadas às práticas de leitura silenciosa e coletiva em voz alta realizadas pelas crianças. Geralmente, a professora solicitava aos alunos que fizessem a leitura silenciosa e coletiva dos textos; posteriormente ela lia os textos em voz alta e fazia as intervenções dialógicas. Retrataremos o evento de leitura em voz alta realizada pela professora, quando abordarmos estas rotinas de leituras.

4.2.2 Leitura silenciosa

De acordo com Chartier (1996), a “leitura visual em silêncio” representou uma inovação na maneira de ler, que teve início no século IX, com a mudança dos

hábitos de leitura e cópia oralizada dos *scriptoria* monástica, que eram os copistas/escritas que viviam em mosteiros. No século XII, a leitura silenciosa representou uma prática muito comum no campo universitário. Já na metade do século XIV, ler silenciosamente também passou a ser um hábito adotado pela aristocracia laica. Diferentemente da leitura em voz alta, a leitura silenciosa é vista como

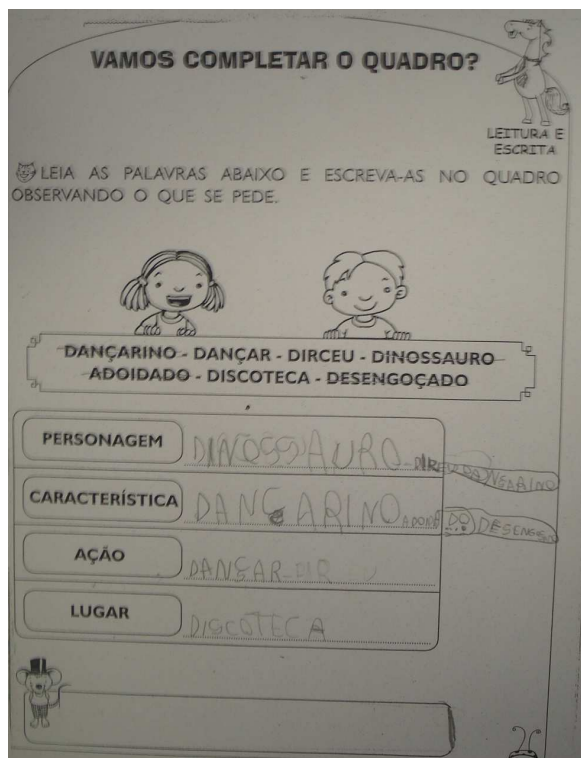
[...] uma arte do ler, a do livro folheado e percorrido na absoluta intimidade de uma relação individual. [...] a diferença entre leitura oral e leitura silenciosa também pode ser compreendida como um índice das distâncias sócio-culturais em uma dada sociedade” (CHARTIER, 1996, p. 82).

Observamos nos estudos de Chartier (1996) que a leitura silenciosa era uma prática comum nas classes sócio-econômicas mais favorecidas.

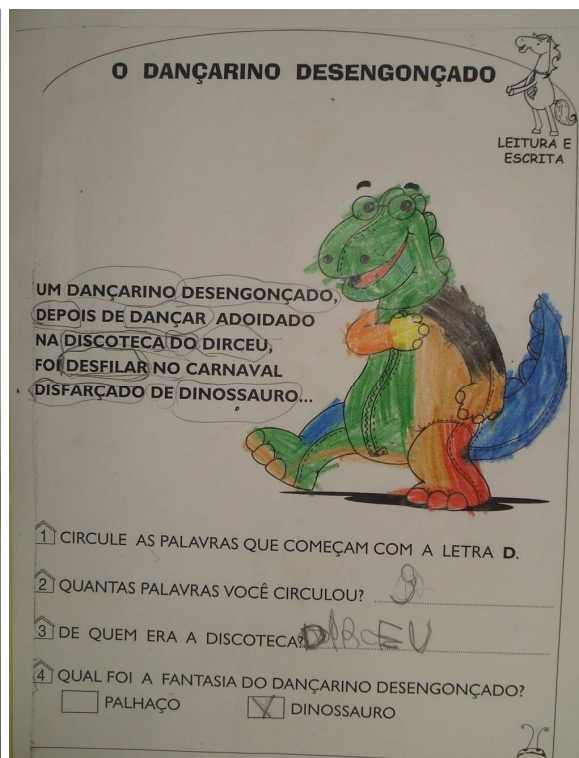
Em ambas as escolas as rotinas de leitura silenciosa foram muito semelhantes representando nove eventos na Escola B e oito na Escola A. Consideramos as leituras silenciosas como sendo as leituras realizadas de modo individual, sem a intervenção da professora.

Conforme Chartier (1999), a leitura silenciosa foi considerada nos séculos XV e XVII como sendo uma leitura solitária que representava um “encantamento perigoso”, pois este tipo de leitura possibilitava o leitor interagir sozinho com o texto, “[...] como se a imaginação do leitor pudesse ser mais facilmente arrebatada por uma leitura silenciosa” (CHARTIER, 1999, p. 125).

Constatamos que este tipo de leitura foi muito abordado pelas professoras. Os suportes de leitura mais utilizados na Escola B foram folhas xerocopiadas (8) e folder (1). Na Escola A, o suporte utilizado foram apenas folhas xerocopiadas (8). Observamos grande presença de palavras, frases e imagens nos suportes de leitura.



Fotografia 48 - Atividade de leitura da desenvolvida pelo aluno L - Escola A (21/5/2009).



Fotografia 49 - Atividade desenvolvida por L - Escola A (18/5/2009).

Verificamos que a atividade de leitura desenvolvida na Escola A foi apresentada no dia 18/5/2009, no texto “Dançarino Desengonçado”, já mencionada neste estudo. A Professora A1, ao entregar as folhas com a tarefa também entregou as pastas com as atividades já realizadas, o que possibilitou aos alunos recorrerem ao texto dado na aula do dia 18/5/2009, para responderem às questões. A Professora A1 não leu o texto anterior novamente, apenas lembrou algumas informações do texto necessárias para a realização da tarefa proposta.

A atividade consistia em ler as palavras destacadas no quadro e escrevê-las nos lugares adequados. Com o intuito de explicar o significado das palavras, personagem, característica, ação e lugar, a Professora A1 foi dando exemplos e explicando aos alunos o significado de cada uma, conforme os diálogos abaixo:

P1: pessoal ... lembra da atividade do dançarino desengonçado ... hoje nós vamos fazer esta aqui que fala também sobre o dançarino ... vocês lembram quem era o dançarino?

L: o dinossauro

P1: muito bem ... então ... aqui tá pedindo para vocês lerem e escrever as palavras do quadrinho ... aqui embaixo oh:: ((mostrou para os alunos)) ... nesse aqui ... tá pedindo ... o nome dos personagens ... tem dois personagens nesse história quem são?

M: ((levantou o dedo))

P1: fala M

M: o dinossauro e o Dirceu

P1: isso ... muito bem ... continuando então ... no outro pede a característica ... alguém sabe o que significa esta palavra?

Alunos: não::

P1: característica ... é o jeito que uma pessoa ou um objeto tem ... por exemplo ... vem cá Y e B

Alunos: ((Y e B levantaram e se posicionaram à frente da sala))

P1: agora vocês vão falar as características de cada um por fora ... como é o Y e o B fisicamente ... quem é mais alto ... qual a cor ... como é o cabelo

Cl: o Y é mais alto é branco

[

G: e B é pequeno

[

V: o cabelo de Y é preto

[

D: B é marrom e o cabelo dele é enrolado

P1: é o B é moreno e o cabelo dele é crespo ... agora como é os dois por dentro? ... eles são legais ou não?

Alunos: é os dois são legais

P1: ((pediu para os alunos sentarem)) agora nós vamos falar das características da T e da R

[

K: T é quietinha e R é faladeira

P1: mas vocês acham elas legais?

Alunos: sim as duas são legais

P1: então isso que a gente falou dos colegas é característica

(Diário de Campo. 21/5/2009).

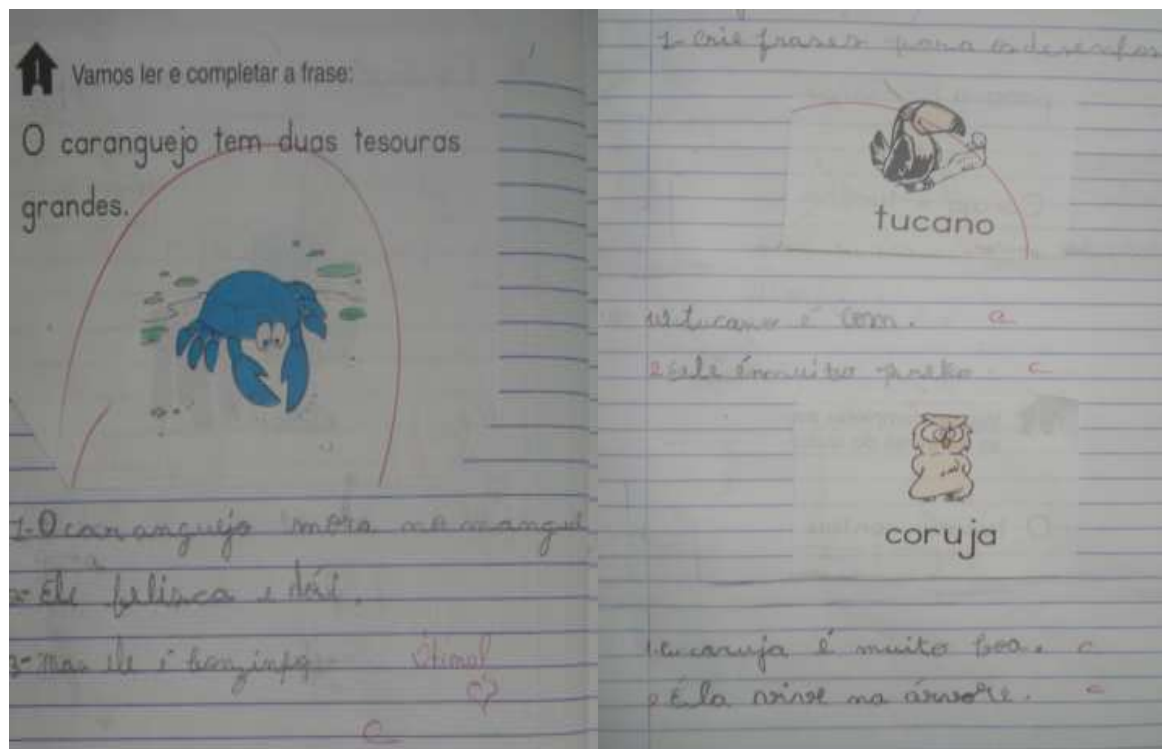
Observamos que o modo como a Professora A1 conduziu a explicação a respeito da palavra característica foi bem positivo, pois possibilitou que os alunos compreendessem esse termo, retirando exemplos do próprio contexto e não de dicionários. Percebemos que, ao abordar uma palavra desconhecida para os alunos, a Professora A1 costumava fazer perguntas ao grupo para verificar o nível de conhecimento das crianças, buscando explicar a palavra baseando-se em situações do próprio contexto de sala, adotando, assim, uma prática dialógica.

Após a explicação da palavra, a professora pediu ao grupo que observasse no texto “O dançarino desengonçado” quais eram as características do personagem. As crianças falaram que as palavras que destacavam as características do personagem era dançarino, desengonçado e adoidado. A Professora A1 prosseguiu com as explicações e, logo em seguida, estipulou um tempo para que os alunos realizassem as atividades. Observamos que a Professora A1 acompanhou os alunos em suas atividades, passando de mesa em mesa para orientar as crianças, solicitando também nossa ajuda durante esses momentos.

Nesse evento auxiliamos o aluno L. Quando solicitamos a ele que lesse as palavras em destaque, ele nos disse que não sabia ler. Buscamos incentivá-lo em sua leitura, chamando sua atenção para que percebesse o som inicial das palavras. O aluno L conseguiu realizar a atividade, porém com algumas dificuldades em fazer a junção das sílabas durante a leitura. No entanto, ao término da atividade, sentiu-se muito feliz por conseguir realizá-la.

Constatamos que o exercício de leitura enfatizou as palavras iniciadas com a letra D. Ler por eliminação de palavras possibilitou que as crianças cumprissem a tarefa proposta, porém percebemos que algumas crianças tiveram dificuldade em realizar a atividade, pois não possuíam o domínio da leitura. Desse modo, notamos que estas crianças acabavam copiando a atividade dos colegas ou esperavam o momento de correção no quadro para que pudessem concluí-la.

Na Escola B observamos que o exercício de ler silenciosamente abordava também a leitura de frases, palavras e imagens. Percebemos que tais atividades eram utilizadas pela professora como proposta de escrita. Durante esses eventos, percebemos que os alunos liam sozinhos em seus lugares, enquanto a professora desenvolvia outras tarefas, tais como: organizar outras atividades ou arrumar o armário. Os suportes de leitura eram recortes de exercícios do método Kumon.



Fotografia 50 - Atividades de leitura da desenvolvida pela aluna Y - Escola B.

À medida que os alunos terminavam a leitura e as produções das frases, a Professora B entregava outros suportes para que eles dessem continuidade à atividade proposta, mantendo, desse modo, os alunos sempre ocupados. Observamos que uma das finalidades da tarefa proposta consistia em avaliar a escrita ortográfica, privilegiando dessa maneira, as dimensões da alfabetização que abordam os conhecimentos do sistema de escrita.

Consideramos que o trabalho de leitura a partir de frases e palavras restringe a compreensão do enunciado, pois, como nos mostra Bakhtin (2003, p. 278) no processo discursivo

[...] intercambiam-se enunciados que são construídos com o auxílio das unidades da língua: palavras, combinações de palavras, orações; ademais, o enunciado pode ser construído a partir de uma oração, de uma palavra, por assim dizer, de uma unidade do discurso (predominantemente de uma réplica do diálogo), mas isso não leva uma unidade da língua a transformar-se em unidade da comunicação discursiva.

Desse modo, as unidades frase e palavra não podem ser tomadas como unidade da comunicação, pois não falamos por palavras e frases apenas. “A oração como unidade da língua, à semelhança da palavra não tem autor. Ela é *de ninguém*”

(BAKHTIN, 2003, p. 289, grifo do autor), ganhando sentido somente no processo de comunicação discursiva. Isolar tais unidades do contexto de produção da obra discursiva empobrece os sentidos e a compreensão do enunciado, como pode ser observado na frase “o caranguejo tem duas tesouras grandes”. Qual o sentido desta frase para os alunos? Ressaltamos que as frases não foram lidas pela Professora B, cabendo as próprias crianças fazer a leitura silenciosa das frases e suas interpretações.

Durante essa atividade, a aluna Y solicitou nossa ajuda, pois não estava conseguindo formular as frases. A aluna estava com a figura do caranguejo contendo a frase “o caranguejo tem duas tesouras”. Inicialmente solicitamos que a criança fizesse a leitura da frase, sendo realizada pela aluna bem devagar. Percebemos que a criança também teve dificuldade em fazer a junção das sílabas. Ao final da leitura, lemos novamente a frase para a aluna e buscamos saber o que ela havia entendido. A criança apontou na figura as puãs do caranguejo, dizendo que estas seriam as tesouras. Perguntamos qual seria a relação entre a palavra tesoura com a puã do caranguejo, e ela nos respondeu que ambas cortam e machucam. Para estimulá-la na produção das frases, fizemos algumas perguntas sobre o caranguejo, tais como “onde ele vive? Você já comeu caranguejo? Como você comeu? Você gosta de comer caranguejo? É gostoso?” Diante dessas perguntas, notamos que a aluna não sabia que o caranguejo mora no mangue e ainda nos disse que ele era comido frito. Ao ouvirmos isso, falamos com ela que o caranguejo pode ser servido como moqueca ou cozido na água e sal. A criança ficou nos olhando com um olhar de espanto. Perguntamos se ela sabia o que era moqueca, e ela disse que não. Explicamos mais ou menos como se fazia uma moqueca, e ela ouviu atentamente.

Ficamos surpresas pelo fato de a aluna Y desconhecer informações a respeito do caranguejo, pois, este animal é muito comum no contexto cultural e econômico de nosso Estado. Acreditamos que a localização onde a aluna Y mora contribuiu para este desconhecimento sobre o que é um caranguejo. A aluna, assim como grande parte dos alunos da sala, são moradores de uma comunidade próxima a uma das principais avenidas da cidade e que fica distante da região do manguezal.

Os diálogos acima demonstram a importância da prática dialógica em sala de aula. Muitas vezes os alunos desconhecem informações sobre determinados assuntos propostos pelos professores e se veem obrigados a produzir textos sobre os quais não têm o que dizer, e como nos aponta Geraldi (1997) na produção de textos é preciso ter o que dizer. Se o aluno não conhece determinado assunto, não é possível ele produzir algo. Além da aluna Y, percebemos que outras crianças apresentaram dúvidas quanto suas leituras, pois não sabiam informações a respeito dos animais apresentados no suporte.

O outro evento de leitura silenciosa presenciado na sala de aula da professora B foi realizado no dia 4/11/2009, cuja proposta foi ler silenciosamente textos do gênero literário poema, de autoria de Nana Toledo. Notamos que a Professora B entregou as poesias mais simples para os alunos que ainda não tinham o domínio da leitura, demonstrando, desse modo, que a distribuição dos textos teve como critério o grau de dificuldade de leitura dos alunos. Observamos que as poesias mais longas foram entregues para as crianças que já tinham o domínio da leitura, já os textos mais curtos, para as crianças que apresentavam dificuldade.

Após a distribuição das poesias, a Professora B explicou qual seria a proposta da atividade, iniciando o seguinte diálogo:

Professora B: nós distribuímos ... lembra que nós escolhemos ... três livros de poesia ... esses livros agora ... a gente vai ler a poesia ... a gente vai treinar a poesia ... Depois ... nós vamos desenhar o que está escrito aí ... aí depois ... a gente vai ver se no livrinho o desenho de vocês ... está igual ao do livrinho

V: aha:: ... mas como é que a gente vai saber?

Professora B: bom ... eu tô falando ... então presta atenção ... o autor é aquele que faz o quê?

[

V: desenho

[

JV: não ... a história

Professora B: isso ... esse aqui já tem um autor ... já tem o dono disso aí ... já tem quem escreveu ... quem escreveu foi Nana Toledo

[

Alunos: TOLEdo?

Professora B: é ... Nana Toledo

[

Alunos: TO::LEDO

[

Professora B: Nana Toledo escreveu esse ... Nana Toledo escreveu esse ... e esse também ... então quem escreveu foi ... NANA?

Alunos: TO::LEDO

Professora B: então o nome da autora é ((escreveu no quadro))

Alunos: ((rissos)) Nana TORNEIRA

[

Professora B: foi quem?

Alunos: Nana ... TOLEDO

Professora B: agora ... vocês que vão ser o ilustrador ... o que é ilustrar?

[

W: pintar

[

R: é desenhar

Professora B: então ... quem desenhou .. foi? ((leu no livro)) ... Cléo ... Andiboris

[

K: Cléo Andiboris::?

Professora B: então ... aqui no desenho de vocês...nesta poesia ... da Nana Toledo ... cada um pegou uma poesia ... então ... o que nós vamos fazer ... cada um vai ler ... com os olhinhos ... nós vamos pensar o que a gente vai desenhar aqui ... bom ... então nós vamos fazer o seguinte – D. PRES::TA A-TENção ... BRAços cruZAdos na MESA ... bra-ços cruzados na mesa ... a barriga encostada na cadeira

(Diário de Campo. 4/11/2009).

A postura dos alunos foi uma prática muito enfatizada pela Professora B, principalmente nos eventos de leitura. Os estudos de Chartier (1996) sobre as práticas de leitura nos revelam que, durante o século XVIII, a relação íntima do leitor com o livro possibilitou diferentes modos de leitura, “[...] a leitura ao ar livre no jardim, sob as folhagens [...] a leitura em pé, acompanhando a marcha” (CHARTIER, 1996, p. 90). Conforme o autor, os mobiliários do século VXIII influenciaram o modo de “leitura da intimidade” que podemos compreender como sendo as leituras silenciosas. Assim as poltronas possibilitavam ao leitor uma leitura “[...] à vontade e abandonar-se ao prazer do livro [...] outros móveis implicam uma leitura menos relaxada, como as mesas de base [...] e escrivaninhas”. (CHARTIER, 1996, p. 91). Numa observação mais atenta é possível notar semelhanças entre as escrivaninhas do século XVIII e as carteiras escolares. Ambas impedem que o leitor tenha uma postura mais relaxante. Os enunciados produzidos pela Professora B evidenciam este fato.

A Professora B continuou explicando a atividade para os alunos, dando ênfase ao significado das palavras.

Professora B: então nós vamos fazer o seguinte ... vocês vão ler ... vão vê se tem alguma palavra ... que vocês não conheçam ... igual ... por exemplo ... tem uma palavra aí ... que é bem-te-vi ... vocês conhecem bem-te-vi ... tem gente que não sabe o que é isso então vai falar ... tia ... eu não sei o que é bem-te-vi ... aí ... tia B vai escrever ... nós vamos procurar o que é ... visualizar depois ... eu vou explicar o que é ... depois vocês vão procurar visualizar o que é ... pra depois a gente desenhar ... porque se eu nunca vi ... um bem-te-vi ... como é que eu vou ilustrar

Professora B: nós temos o desenho dessa poesia ... que foi ilustrado por alguém ... foi desenhado por alguém ... só ... que a tia B ... não colocou o desenho da poesia ... o desenho do Cléo sabe por quê? ... QUEM vai ser o ilustrador DESTA poesia?

[

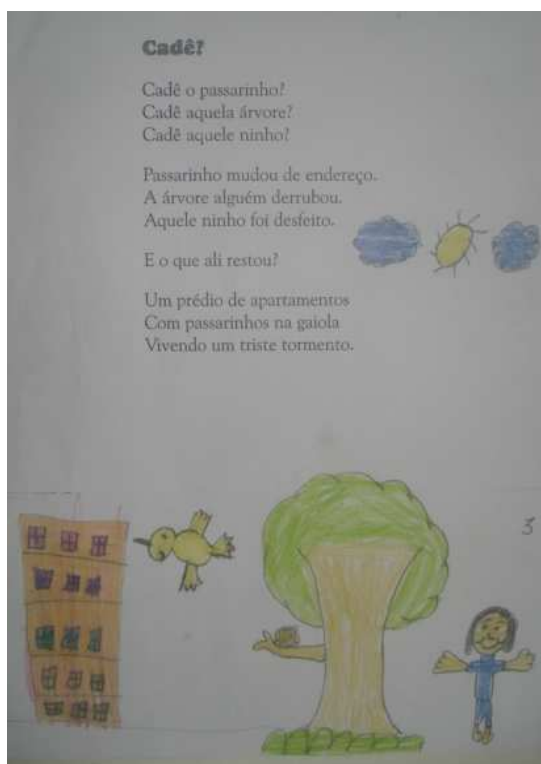
Ri: a gente

[

Professora B: desta folhinha ... vai ser vocês ... depois ... nós vamos ... COM::PARar ... a poesia da Nana ... e a ilustração do Cléo ... poesia da Nana ... e a ilustração da primeira série ... entenderam? ... então ... presta atenção ... vocês vão ler ... ninguém me chama ... porque eu vou dar um tempinho pra ler ... e vocês vão ver ... se tem algum nome ... que vocês não entenderam ... se tem alguma coisa ... que vocês não sabem ... o que é ... aí ... eu vou explicar pra vocês ... eu vou mostrar pra vocês ... depois que vocês lerem ... eu vou vim aqui no quadro ... e vou perguntar de um em um ... PRES-ta A-ten-ção ... você entendeu a fala da Nana? ... você entendeu a fala da Nana? ... aí:: ... quem não entendeu ... eu vou colocar aqui no quadro ... e vou explicando ... entenderam? ... eu vou marcar no relógio ... todo mundo lendo ... lendo com os olhos ... lendo com os olhos

(Diário de Campo. 4/11/2009).

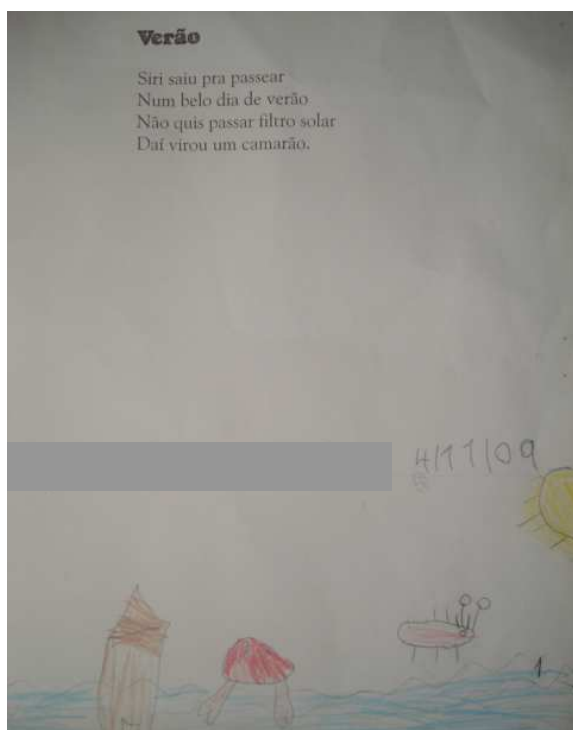
Como podemos perceber nos diálogos acima, a leitura teve como finalidade a produção imagética dos textos escritos, e o ensino das palavras desconhecidas, cuja prática já foi abordada neste estudo. Ressaltamos que os alunos não tiveram acesso à obra da autora, apenas aos suportes xerocopiados. Os sentidos dos textos abordados não foram dialogados; o significado das palavras foi apresentado aos alunos baseados em sentidos dicionarizados.



Fotografia 51 - Atividade desenvolvida pela aluna Vi. (4/11/2009).



Fotografia 52 - Atividade desenvolvida pela aluna Va. (4/11/2009).



Fotografia 53 - Atividade desenvolvida pelo aluno Kl. (4/11/2009),



Fotografia 54 - Atividade desenvolvida pelo aluno P. (4/11/2009).

Os textos “Cadê” e “Maga” são exemplos de textos mais longos que foram lidos pelos alunos que possuíam maior domínio da leitura. A leitura do texto “Verão” foi feita pelo aluno KI, que ainda não possuía muito o domínio da leitura. Notamos que o aluno apresentou dificuldade em realizar a atividade, sendo necessária a intervenção da professora chamando-o até a sua mesa. Ela solicitou ao aluno que lesse o texto, porém, ao perceber que ele não conseguiria, ela fez a leitura em voz alta. Notamos que, após ouvir o texto, o aluno conseguiu fazer a ilustração do texto.

Observamos que a Professora B cobrava dos alunos que os desenhos estivessem relacionados ao texto escrito. Quando percebia que não havia relação entre os o texto escrito e imagético, a professora B pedia aos alunos refizessem os desenhos. A produção do aluno P sobre o texto “Viajante” foi criticada pela professora B, pois segundo a docente, o desenho não apresentava relação com o texto escrito; entretanto, como nos mostra a fotografia 54, o aluno desenhou um homem dormindo, e o texto escrito inicia-se com o seguinte enunciado: “Sonhei que era uma gaivota, que voava livre pelo ar (...)”. Desse modo, a interpretação dada pelo aluno P ao texto tem sentido, porém não foi satisfatória para a professora B, pois percebemos que ela queria que o aluno registrasse mais informações contidas no texto escrito. Consideramos a avaliação dos desenhos como um modo adotado pela Professora B de saber se os alunos haviam ou não realizado a leitura silenciosa dos textos, ou seja, era uma forma de avaliar a leitura dos alunos.

4.2.3 Leitura silenciosa e em voz alta coletiva

As rotinas de leitura silenciosa e em voz alta obtiveram a frequência de seis eventos na Escola B e dois na Escola A. Esse tipo de prática de leitura foi realizada pelas professoras de ambas as escola, em sua maioria, com base em gêneros textuais contidos nos livros didáticos “FLEC” e “Língua e Linguagem”. Verificamos que os eventos de leitura observados nas escolas não proporcionaram o diálogo entre a linguagem escrita e as imagens presentes nos textos. O modo como as professoras de ambas as escolas abordaram as leituras dos textos contidos nos livros didáticos assemelham-se. Notamos também que os diálogos estabelecidos pelas professoras com os textos seguiam as propostas sugeridas nos próprios livros.

O evento a seguir, observado na sala de aula da professora B, no dia 23/11/2009, demonstra o modo como ela desenvolvia o trabalho com a leitura dos textos contidos no livro didático. O texto selecionado faz parte da unidade três do livro didático “Língua e linguagem”, cujo gênero textual é o conto de fadas. Os textos que compunham a unidade de ensino eram “A princesa e a ervilha” (Conto de Hans Christian Andersen), “O príncipe sapo” (Contos de Grimm) e “O Outro príncipe sapo” (Jon Scieszka).

O texto selecionado pela Professora B foi “O outro príncipe sapo”, que é uma versão moderna do conto “O príncipe sapo” dos contos de Grimm, cuja leitura já havia sido trabalhada no dia 29/10/2009.

TEXTO 3
O outro príncipe sapo

Era uma vez um sapo.
Certo dia, quando estava sentado na sua vitória-régia, viu uma linda princesa descansando à beira do lago. O sapo pulou dentro da água, foi nadando até ela e mostrou a cabeça por cima das plantas aquáticas.

“Perdão, ó linda princesa”, disse ele com sua voz mais triste e patética. “Será que eu poderia contar com a vossa ajuda?”

A princesa estava prestes a dar um salto e sair correndo, mas ficou com pena daquele sapo com sua voz tão triste e patética.

Assim, ela perguntou: “O que posso fazer para te ajudar, sapinho?”

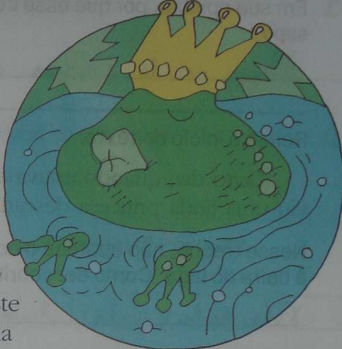
“Bem”, disse o sapo. “Na verdade, eu não sou um sapo, mas um belo príncipe transformado em sapo pelo feitiço de uma bruxa malvada. E esse feitiço só pode ser quebrado pelo beijo de uma linda princesa.”

A princesa pensou um pouco, depois ergueu o sapo nas mãos e lhe deu um beijo.

“Foi só uma brincadeira”, disse o sapo.

Pulou de volta no lago, e a princesa enxugou a baba de sapo dos seus lindos lábios. Fim.

(Jon Scieszka. O patinho realmente feio e outras histórias malucas. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 1997. p. 20 e 21.)



73

Fotografia 55 - Texto 3, da Unidade 2 do livro Língua e Linguagem - Escola B.

Inicialmente a professora solicitou que os alunos fizessem a leitura silenciosa do texto. Geralmente, durante os momentos em que as crianças liam silenciosamente, a docente realizava outras atividades, tais como: organizar o armário, planejar atividades, elaborar algum material etc. Ao perceber que os alunos estavam fazendo barulho, a Professora B disse: “EU estou ouvindo barulho ... é pra ler:: com os olhos”. O enunciado produzido pela professora B “ler com os olhos” demonstra que a professora compreende que a leitura silenciosa “[...] é o percurso dos olhos sobre a página” (CHARTIER, 1996, p. 82).

Após a intervenção da professora, as crianças passaram a ler o texto silenciosamente. Percebemos que os alunos que não possuíam o domínio da leitura, ficavam olhando para os colegas, brincando com o lápis ou fingindo que estavam lendo. A professora pediu para que a leitura silenciosa fosse feita duas vezes. Ao notar que alguns alunos não estavam lendo, disse:

Professora B: D ...você não vai ler não? ... fecha seu livro ... não que ler
((o aluno ficou olhando para a professora e não disse nada))

Professora B: K...eu vou tirar você da sala ... se você não quer ler ... fecha seu livro e pode sair

(Diário de Campo. 23/11/2009).

Ressaltamos que os alunos dos quais a professora chamou atenção não possuem domínio da leitura de textos escritos. Portanto, como seria possível que eles realizassem a leitura silenciosa do texto? Durante nossa inserção em campo, constatamos que a Professora B tinha conhecimento das dificuldades de aprendizagem dos alunos K e D. Por que, então, ela insistiu que os alunos lessem o texto de forma silenciosa? Por que ela pediu que leitura fosse feita duas vezes? Qual seria, na verdade, as finalidades da leitura silenciosa? Como mencionado acima, observamos que durante a leitura a professora se ocupava com outras atividades, o que nos possibilitou compreender que uma das finalidades da leitura silenciosa era manter os alunos ocupados e quietos durante a realização de suas tarefas.

Após alguns minutos, a Professora B pediu que fosse feita coletivamente uma leitura do texto em voz alta, que foi realizada por grande parte dos alunos. A leitura coletiva geralmente era seguida da leitura silenciosa. Depois que os alunos leram o texto

todos juntos, a Professora B fez sua própria leitura em voz alta e pediu que os alunos acompanhassem com o dedo e com os olhos. É possível observar diferenças no modo como a leitura em voz alta era desenvolvida no passado e no contexto atual de sala de aula. De acordo com Chartier (1996), a leitura em voz alta apresentava outros fins, que consistiam em satisfazer o auditório, possibilitando o acesso à leitura para os leitoresouvintes. A “[...] leitura em voz alta reúne uma família ou moradores em uma audição partilhada” (CHARTIER, 1996, p. 91), em que o saber é partilhado e o livro é decifrado por todos. Na prática das professoras, constatamos que partilhar os textos e questões inseridos no suporte do livro didático é uma das finalidades da leitura em voz alta. Porém, diferentemente das práticas passadas, a leitura em voz alta desenvolvida pelas professoras não correspondiam ao interesse dos ouvintes. As leituras tornam-se obrigatórias, pois visam a atender a finalidades didáticas. Conforme Geraldi (1997, p. 169) “[...] Os alunos, leitores e portanto interlocutores, lêem para atender a legitimidade social da leitura extremamente constituída fora do processo que estão”. Assim, a leitura é usada apenas como fins didáticos e escolares.

A Professora B fez a primeira leitura do texto, de forma clara e pausada. Em seguida, iniciou um diálogo com os alunos sobre o texto lido:

Professora B: meio sem graça né:: ... o que vocês entenderam dessa historinha?

JV: nada::

[

R: que ele jogou um feitiço nela

Professora B: então vamos ler outra vez pra ver se a gente entende?

Alunos: NÃO::

Al: ele disse que a bruxa jogou um feitiço nele ... mas era mentira

Professora B: será::?... então vamos ler outra vez? – leitura é assim ... a gente lê a primeira vez só para conhecer as palavras ... conhecer as pontuações ... onde tem ponto de interrogação ... a gente lê com mais entonação ... onde tem vírgula tem que pará e continuar ... onde tem ponto tem que pára ... nós lemos assim ... sem entender muito ... agora nós vamos ler ... pra entender o que a autora – quem foi a autora desse texto? ((ficou olhando no livro)) ... ela é americana

V: Jon...esiesca

[

Professora B: Jon Esciesca:: ... então vamos lá:: ... lê mais uma vez ... agora vamos entender o que a história quer dizer

(Diário de Campo. 23/11/2009).

Observamos nos diálogos que a professora não conseguiu construir imediatamente sentidos para o texto. o que pode ser evidenciado quando ela fala: “meio sem graça né:”. Tal enunciado demonstra que talvez a professora esperasse um final diferente.

A professora B leu novamente o conto “O outro príncipe sapo”. A cada parágrafo ela parava para questionar os alunos sobre a compreensão do texto e também para trabalhar as palavras que julgava serem desconhecidas pelas crianças, recorrendo algumas vezes ao dicionário. Ao final do primeiro parágrafo, ela perguntou:

Professora B: então o sapo estava aonde?

Alunos: na vitória-régia

Professora B: vitória-régia é o que?

V: é uma planta

[

P: uma flor

Professora B: e ele estava aonde?

K: em cima dela

Professora B: na vitória-régia ... e ele estava descansando ou brincando?

Alunos: descansando

Professora B: e essa flor estava aonde?

Alunos: dentro do lago

(Diário de Campo. 23/11/2009).

Observamos que as perguntas da professora B, ao final da leitura do texto, tiveram como finalidade constatar se os alunos haviam lido e prestado atenção na leitura. Após ler o segundo parágrafo do conto, a professora explicou que a palavra “planta aquática” fazia referência à palavra “vitória-régia”. Em seguida continuou o diálogo a respeito do texto, como transcrito a seguir:

Professora B: vão ver ... quantos parágrafos que tem até esse ponto? ((silêncio)) – gente tô perguntando ... quantos parágrafos tem até esse ponto?

V: Nove::

Professora B: eu hein:: nós só temos dois parágrafos ... um começa com era ... e outro ... começa ... com certo ... entenDEram?

K: certo::

(Diário de Campo. 23/11/2009).

Durante esse diálogo, notamos que a Professora B, ao perguntar ao grupo o número de parágrafos, buscou analisar se os alunos estavam acompanhando o texto e também se sabiam o significado do termo parágrafo. Para a professora, o termo refere-se ao recuo que há no início das linhas, porém a resposta dada pela aluna V. demonstra que ela ainda não compreendia esse conceito, considerando que parágrafo é o número de linhas, o que pode ser evidenciado na resposta dada ao afirmar que havia “nove”. A Professora B, no entanto, não percebeu que a criança não compreendia o que era parágrafo e continuou os diálogos sobre o texto.

Professora B: então vamos lá ... vou ler outra vez esses parágrafos ... então a história tá falando de quem?

Alunos: do saPO:::

Professora B: ((leitura até o terceiro parágrafo)) de que forma o sapo falou ... se ele falou triste e com a voz patética ... de que forma ele falou ... vamos dramatizar

[

Y: tia ... o que é patética?

[

K: ah::... patético é uma voz triste

[

Professora B: tem que ser agora ... não dá pra esperar não? ((saiu em direção ao armário))

R: NÃO::

[

JV: pode pode ... pode ...pode – ah:: tia ... é muito fácil saber o que é patético

Professora B: então ... o que é patético?

[

Ri: patético é uma pessoa triste

[

JV: patético é uma voz é::

LM: viu ... não sabe

(Diário de Campo. 23/11/2009).

Os alunos ficaram discutindo qual o significado da palavra “patético”, enquanto isso a professora procurou o significado no dicionário. A professora achou o significado e disse aos alunos:

Professora B: paTÉtico ... que produz ou denota forte emoção

Alunos: ((alguns ficaram conversando))

Professora B: então veja bem ... o que é patético A? ... o sapo estava com a fala patética ... o que a autora quis dizer?

A: ((ficou em silêncio))

Professora B: não sabe:: porque estava conversando ... L o que é patético?... vamos lá ... ((leu no dicionário)) patético é que deduz ou produz forte emoção ... então o sapo falou com a voz triste e patética ... ele mostrou uma emoção ... qual foi a emoção que ele sentiu?

[

P: porque ele falou com a voz triste

[

Ri: porque ele tava emocionado

[

LM: ela tava feliz

Professora B: por que ele ficou emocionado?

Al: porque ele viu a princesa

Professora B: ISSO:: ... porque ele viu a princesa

(Diário de Campo. 23/11/2009).

O sentido dicionarizado da palavra mais uma vez é reforçado pela Professora B. A palavra patética conforme o dicionário Aurélio significa: “1. que deduz ou produz forte emoção. 2. trágico, sinistro”; porém, observamos que no contexto do texto tal significado não ficou claro. Os diálogos estabelecidos com as crianças demonstraram que elas apresentaram sentidos mais apropriados, como a fala do aluno P. “porque ele falou com a voz triste”. No entanto, o sentido que prevaleceu foi

“porque ele ficou emocionado”. De acordo com Vigotski (2000), o significado das palavras deve ser analisado com base no contexto da obra. A professora continuou a leitura do texto:

Professora B: o que é erguer nas mãos?

K: pegou

[

Ri: pegou

Professora B: ela pegou o sapo ... depois ergueu o sapo nas mãos ... e lhe deu?

Alunos: um beijo::

Professora B: o sapo estava falando a verdade?

Alunos: não::

Professora B: ele era realmente um príncipe?

Alunos: não::

[

P: ele era sapo

Professora B: o sapo contou uma mentirinha para a princesa ... nessa mentirinha ele se deu bem ... por que ele se deu bem?

Ri: porque ele ganhou um beijo na boca

Professora B: eu não vi isso não:: ... vocês ouviram que o beijo foi na boca?

Alunos: não::

Professora B: eu não falei isso:: ... a princesa deu um beijo no sapo ... e provavelmente foi no rosto ((leitura do texto)) – a princesa enxugou a baba de sapo de seus lindos lábios ... fim ... é o beijo foi na boca mesmo.

Ri: VIU::... eu não falei:: ... ô tia quando dá baba ... é porque a pessoa beijou na boca ... você já viu beijar no rosto e dá baba?

[

Professora B: ah:::é:::

(Diário de Campo. 23/11/2009).

A história “O outro príncipe sapo”, como já dito, é uma versão moderna do conto dos irmãos Grimm “O Príncipe Sapo”. Na versão original, o encanto do sapo é quebrado quando a princesa atira o sapo na parede. No entanto, em outras versões mais antigas era suficiente que o sapo passasse a noite no travesseiro da princesa para que virasse príncipe. Já nas versões mais modernas, a transformação ocorre a partir de um beijo. Portanto, a interpretação dada pela aluna, que o beijo foi dado na boca, foi ocasionada pela informação contida no texto que “a princesa enxugou a baba de seus lindos lábios”. Porém, acreditamos que tal informação poderia ter sido aprofundada com o grupo, pois os sapos apresentam a pele gosmenta, devido à secreção que liberam de sua pele, fazendo com que fiquem úmidos e protegidos de doenças.

Ressaltamos também que durante o período em que registramos este evento de leitura o filme com a versão moderna da história estava em cartaz nos principais cinemas da cidade. No filme, o encanto é quebrado com um beijo na boca, o que

nos possibilita entender que a aluna Ri pode ter sido influenciada por esta versão, bem como pelos enredos finais de outros contos de fadas conhecidos por ela, nos quais abordam que o beijo na boca é o modo de quebrar o encanto.



Figura 2 - Ilustração de Walter Crane (1874).
Fonte: <http://lastjasmines.wordpress.com/2010/03/09/walter-crane-2/>

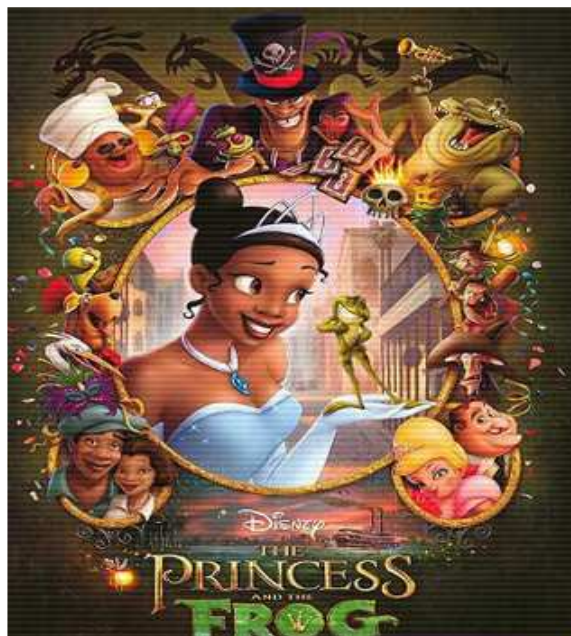


Figura 3 - Filme: A princesa e o sapo (2009).
Fonte: [http://www.google.com.br/images/a/princesa e o sapo filme](http://www.google.com.br/images/a/princesa+e+o+sapo+filme)

Após o diálogo sobre o beijo, a professora leu o texto novamente sem interrupção. Em seguida, explicou o exercício a ser feito que consistia em um questionário com questões relacionadas ao texto. A professora leu cada questão com os alunos e à medida que lia solicitava que os alunos enunciem suas opiniões a respeito das questões, fazendo em seguida o registro das respostas no quadro, conforme evidenciam os diálogos abaixo:

Professora B: na sua opinião ... por que esse conto se chama o outro príncipe sapo? ... será por quê?
Ri: porque tem várias histórias assim
Professora B: tem várias histórias ... que o sapo ... que a bruxa ... transforma o sapo – NÉ L. – Então esse ... é outra história – então vamos lá ... por que o nome da história é o outro príncipe sapo?
P: porque tem várias histórias
Professora B: isso ... porque tem várias histórias ((escreveu no quadro))

((leu a segunda questão – professora e alunos))

Professora B: nesse trecho não aparece o nome de quem viu a princesa (...)

[

V: era o sapo

Professora B: (...) como é que a gente sabe que era o sapo?

Ri: porque ele tava no lago

[

K: porque tá falando na história

- [
V: porque o sapo fica na vitória-régia
[
P: porque tirou a fotografia dele aqui ((apontando para a figura do livro))
Professora B: olha o P falou:: ... que é porque tem a foto do sapo aqui ... mas tem outra coisa que vai dar a idéia ... que é o sapo que estava na vitória-régia::
Al: porque tá escrito
Professora B: ah::: ... mas a aonde estava escrito?
V: na história
Professora B: aonde?
Al: no título
Professora B: ah::bem: :... pelo título... o outro príncipe sapo ... nós deduzimos que era ele que estava sentado aqui ... então a gente sabe pela fala e pelo título ((escreveu no quadro))

(Diário de Campo. 23/11/2009).

A professora foi dialogando com os alunos desse modo até a oitava questão do livro. Notamos que as respostas dadas foram discutidas em grupo, o que possibilitou a elaboração do texto oral das questões, porém percebemos que a prática desenvolvida pela Professora B, em escrever as respostas no quadro, acabou padronizando as respostas. Apesar de incorrer na padronização, acreditamos que essa prática permitia aos alunos que ainda não tinham o domínio da escrita e da leitura participar da atividade proposta, fazendo o registro das respostas referentes às questões do texto.

TEXTO: DESCOBERTAS E APLICAÇÕES

1 Em sua opinião, por que esse conto se chama **O outro príncipe sapo**?
Porque existe várias palavras como essa.

2 Releia o início do texto:
"Certo dia, quando estava sentado na sua vitória-régia viu uma linda princesa descansando à beira do lago."
Nesse trecho, não aparece o nome de quem viu a linda princesa à beira do lago. Como descobrimos isso?
Peelo foto e pelo título.

3 Por que a primeira vontade da princesa foi dar um salto e se correndo ao ver o sapo?
Ela sentiu medo.

4 O sapo fez um pedido à princesa. Ela pensou um pouco e só depois resolveu ajudá-lo. O que ele falou para convencer a princesa? Quais argumentos usou?
Ela falou com a voz baixinha e patética.

5 Releia este trecho:
"A princesa pensou um pouco, depois ergueu o sapo nas mãos e lhe deu um beijo."
a) Em sua opinião, o que a princesa pensou nesse momento?
A princesa sentiu pena do sapo e

b) O que você achou que iria acontecer depois do beijo?
Ela se casou com o príncipe.

6 a) O que, provavelmente, a princesa sentiu por ter sido enganada pelo sapo?
Sentiu raiva.

b) O que você sentiu ao ler o final da história?
Sentiu muita raiva.

7 Esse conto de fadas é um conto tradicional? Por quê?
Não. Porque tem um final triste.

8 Você conhece esse pensamento do Menino Maluquinho?

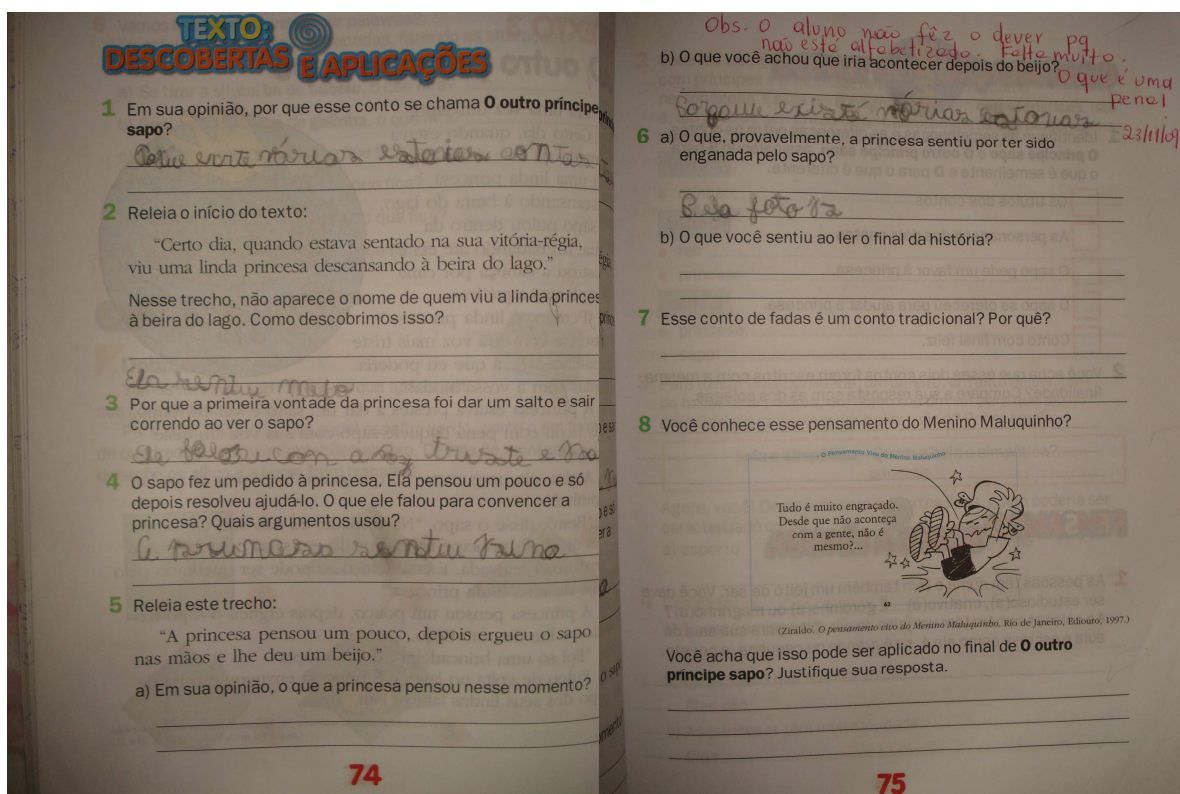
Tudo é muito engraçado. Desde que não aconteça com a gente, não é mesmo?...

(Ziraldo. O pensamento vivo do Menino Maluquinho. Rio de Janeiro, Editora, 1997.)

Você acha que isso pode ser aplicado no final de **O outro príncipe sapo**? Justifique sua resposta.

Fotografia 56 - Atividade desenvolvida por Al. (23/11/2009) no livro didático Escola B.

Observamos que a cópia das respostas era um problema a ser enfrentado pelos alunos não alfabetizados. A fotografia 60 revela a dificuldade encontrada pelo aluno M. em realizar a cópia das questões, deixando incompletas as respostas. Podemos observar a avaliação da professora, durante a correção da atividade, onde ela registra: “O aluno não fez o dever... porque não está alfabetizado... falta muito... o que é uma pena. 23/11/2009”.



Fotografia 57 - Atividade desenvolvida por M. (23/11/2009) no livro didático Escola B.

Pode-se constatar que no enunciado produzido pela Professora B, havia como interlocutores a família e outros sujeitos que viessem a questioná-la sobre a não aprendizagem do aluno M. As faltas do aluno M são apontadas pela professora como uma das principais causas de sua não aprendizagem. Certa vez questionamos a Professora B sobre a dificuldade de aprendizagem desses alunos, e ela fez o seguinte comentário:

Professora B: eu:: já larguei de lado esses aí ... no início do ano ... eu fiz um trabalho de alfabetização ... ficava em cima ... mas:: ... fica faltando ... a família não ajuda ... e vem para escola pra não fazer nada ... ficar brincando ... eu:: é que não posso deixar o restante da turma:: ... pra dá atenção pra esses:: que não querem NAda com nada

(Diário de Campo. 23/11/2009).

Durante nossa permanência na Escola B, observamos que tais alunos faltavam as aulas com frequência. Procuramos conversar com Pedagoga B para saber se a escola já havia se posicionado a fim de buscar saber os motivos das faltas excessivas dos alunos. De acordo com os relatos da Pedagoga B, as famílias de ambos os alunos apresentavam problemas que incidiam na vida escolar dessas crianças. Dentre os problemas, ela apontou as condições socioeconômicas e a desestruturação familiar como as principais causas da não aprendizagem dos alunos.

Entendemos que os fatores externos à escola afetam significativamente a vida escolar dos discentes, porém, durante nossas observações, quase não presenciamos eventos em que a professora ou a instituição trabalhasse com essas crianças. Destacamos a necessidade de comprometimento de todos os profissionais da escola para com todos os alunos, especialmente com relação àqueles que não atingem os objetivos esperados pela instituição. Os professores e os demais profissionais da escola devem pensar e articular ações e práticas de ensino que garantam a aprendizagem e a frequência dos alunos. Porém, como dito pela professora, eles não recebiam mais atenção, pois haviam esgotado os seus esforços.

O evento a seguir demonstra o modo como a Professora A1 compreendia as práticas de leitura silenciosa e em voz alta coletiva. Tal evento também foi registrado no dia 25/05/2009. A Professora A1 iniciou a explicação da atividade conforme o diálogo abaixo:

P1: hoje nós vamos – gente vamos ouvir ((bateu na mesa)) pra saber fazer – hoje nos vamos fazer uma atividade que é um texto ... que fala – hei hei – que fala também sobre um animal ... e é uma música ... então ... a gente pode primeiro ... fazer uma leitura silenciosa ... e cada um ler baixinho ... e depois a gente ... então ... pode cantar a música

[

K: tia:: ... eu não sei ler

P1: todo mundo sabe ler .. é só querer ... só não sabe quem fica brincando

(Diário de Campo. 25/5/2009).

É possível constatar que a fala da aluna K pode ser compreendida como um pedido de ajuda. Entretanto, a resposta dada pela Professora A1 revela, mais uma vez, que considera o não saber ler como responsabilidade das crianças; aprender a ler

depende do interesse do próprio sujeito. O enunciado também revela que o sentido atribuído pela professora à brincadeira, parte de uma perspectiva que vê essa atividade como um fator que impede o aprendizado, no entanto, contrário a tal concepção a pesquisa de Costa (2007), revela que a brincadeira é uma forma de linguagem infantil fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

A professora entregou as folhas de atividades para as crianças iniciarem a leitura silenciosa do texto escrito. O texto era referente à música “Caranguejo não é peixe”. Observamos que alguns alunos não leram o texto, ficando apenas olhando para a folha ou conversando com os outros colegas. Após a leitura silenciosa, a professora iniciou o seguinte diálogo:

PA1: agora nós vamos fazer uma leitura do texto ... psiu::: senta R. ... não é pra fazer nada ... por enquanto é só pra ler ... vamos lá ... qual é o título do texto?

D: caranguejo:::

[

Alunos: caranguejo::

PA1: caranguejo::: caranguejo (...)

((leitura coletiva))

Alunos: (...) não é peixe ... caranguejo peixe é ... caranguejo só é peixe na enchente da maré ... olha palma palma palma ... olha pé pé pé ...olha roda roda ... caranguejo peixe é

PA1: então isso que é um texto que é uma música ((escreveu no quadro a palavra caranguejo))

PA1: o caranguejo é o que?

Alunos: animal:::

PA1: ele é um animal o que ... de qual grupo?

((alunos não responderam))

PA1: como que nasce o caranguejo?

D: no mangue::

PA1: nasce::?

A: na barriga

PA1: ((balançou a cabeça em negativa)) nasce::?

D: do ovo::

PA1: de ovos ... ai chama de oveira

Ka: oveira?

PA1: oveira ... ele tem uma cacholinha aqui embaixo ((desenhou no quadro)) ... e os ovinhos ficam aqui tudo grudadinho ... e o caranguejo fica aonde?

Alunos: no mangue

[

Ka: mangue seco

PA1: no mangue ... não é mangue seco não ... é no mangue ... quando a maré tá cheia o mangue fica com água ... quando a maré tá baixa ... aí ... o mangue fica só molhado com lama

G: meu pai disse que já viu um caranguejo atravessando a rua

PA1: aqui na U. ...ali naquela parte por trás daquelas árvores ali ... toda tem mangue ((apontou)) se a gente sair andando ali por trás a gente às vezes encontra caranguejo ... hoje não ... mas antes de vez em quando aparecia caranguejo aqui na escola ... saía na rua:: ... aparecia no banheiro de vocês (...)

[

Alunos: ((risos))

[

PA1: (...) aparecia no refeitório ... que tem a época em que os caranguejos estão pra:: namorando ... eles saem do mangue pra andar ... então é nesse período que eles perdem o rumo e saem do mangue ... vêm procurar outros namorados

(Diário de Campo. 25/5/2009).

Os diálogos revelam que a prática da Professora A1 buscou levar as crianças a dialogarem com o texto. Observamos que os alunos se posicionaram, porque se tratava de um assunto que era conhecido por elas, pois fazia parte de seus contextos sociais e culturais. O caranguejo é uma fonte de renda econômica do município, além de ser um prato típico de nossa culinária. A escola e os bairros de origem de grande parte dos alunos ficavam localizados próximos ao manguezal. Acreditamos que esses fatores contribuíram muito para que os discentes se posicionassem. O modo como a professora conduziu a leitura possibilitou uma trama dialógica que deu origem a novas tessituras. Conforme Geraldí (1997), a leitura é produção de sentidos em que os fios são bordados,

É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. E como cadeia, os elos de ligação são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura. A produção deste, leitor, é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavra: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão (GERALDI, 1997, p. 166 - 167).

Apesar de o texto ter proporcionado situações dialógicas, notamos que a proposta da leitura era trabalhar a unidade palavra, já que a professora solicitou a leitura do texto pedindo aos alunos que observassem as palavras que estavam faltando, para que estas pudessem ser representadas por desenhos. As crianças deram início à atividade. Algumas solicitaram nossa intervenção para que explicássemos de novo o que era para ser feito. Após a produção dos desenhos que complementaram a música, a professora pediu aos alunos que escrevessem palavras iniciadas com a letra “c”.

Desse modo, consideramos que as leituras dos textos “O menino que quase virou cachorro” e “Caranguejo” foram abordadas tendo como pretexto o ensino das

palavras escritas com a letra C, o que pode ser observado nas grafias das palavras “cachorro” e “caranguejo”. A fala da Professora A1, quando esta diz “[...] hoje nos vamos fazer uma atividade que é um texto ... que fala também sobre um animal”, revela que os textos lidos foram selecionados, pois ambos faziam referência a animais cujos nomes iniciavam com a letra C, além de apresentarem relação com o projeto de sala, cujo título era “Projeto Tigre”, que também fazia referência ao estudo de um animal. Após a leitura do texto, os alunos deveriam substituir as palavras destacadas por desenhos, sendo todas elas substantivos, iniciados com as letras C (caranguejo), P (peixe, palmas, pé) e R (roda).

CARANGUEJO

CARANGUEJO NÃO É PEIXE;
 CARANGUEJO PEIXE É.
 CARANGUEJO SÓ É PEIXE
 NA ENCHENTE DA MARE.

OLHA PALMA, PALMA, PALMA
 OLHA O PÉ, PÉ, PÉ
 OLHA A RODA, RODA, RODA.
 CARANGUEJO PEIXE É.

1) Substituir as palavras grifadas no texto por desenhos:

não é
 é
 só é

Na enchente da mare,

Olha
 Olha o
 Olha a
 é

2) Recortar de jornais e/ou revistas palavras iniciadas com a 1ª letra de caranguejo.

Fotografia 58 - Atividade desenvolvida por AB - Escola A (25/5/2010).

Ressaltamos que a Professora A1 adotava em sua prática a proposta de trabalhar com projetos didáticos. O trabalho com projetos é uma proposta muito utilizada pelas

escolas da rede municipal de ensino de Vitória. Conforme o documento do Profa, os projetos

[...] são situações didáticas em que o professor e os alunos se comprometem com um propósito e com um produto final [...] uma proposta pedagógica que privilegia o trabalho com projetos, se justifica por princípios que se expressam em necessidades de natureza didática: a compreensão do aluno enquanto sujeito da própria aprendizagem; a elaboração junto com os alunos de propostas a serem implementadas na classe; a construção de algumas certezas compartilhadas e a discussão de muitas incertezas (o que permite maior compreensão da natureza de um empreendimento coletivo e melhor relacionamento entre o grupo); a contextualização das propostas de ensino, considerando que a aquisição de conhecimento é sempre mediada pelo modo de aprender dos alunos e pelo modo de ensinar dos professores; a máxima aproximação entre “versão escolar” e “versão social” do conhecimento, o que requer o planejamento de situações escolares à semelhança das práticas sociais (com o cuidado de não produzir simplificações ou distorções nos conhecimentos a serem trabalhados); o fato de a ação educativa ter que responder ao mesmo tempo a objetivos de ensino e objetivo de realização do aluno – nem sempre coincidentes (BRASIL, M2UET6, p. 13).

Diante disso, é possível constatar influências das propostas pedagógicas do curso de formação Profa nas práticas desenvolvidas pela Professora A1. Como já dito, a Professora A1 havia participado dessa formação, que foi oferecida pela Secretaria de Educação do Município de Vitória. O projeto desenvolvido com a turma do primeiro ano apresentava como temática os “Tigres”. Segundo a professora, a escolha do tema foi em conjunto com os próprios alunos. Durante nossa inserção em campo, esse projeto já estava sendo desenvolvido pela Professora A1.

Após a realização da atividade, observamos que a professora permitiu que os alunos pegassem os livros de história, que ficavam dispostos em um suporte de tecido fixado na parede no fundo da sala, para que pudessem ler. A disposição desses permite refletirmos a respeito da valorização que as professoras da Escola A os dava. O Acesso aos livros somente após o cumprimento das tarefas também demonstra que esses eram considerados como elementos secundários nas práticas de alfabetização das professoras.

Porém, percebemos que esses momentos de leitura eram muito apreciados pelos alunos, pois não estavam relacionados ao cumprimento de uma tarefa específica. A fotografia 59 mostra como as crianças se organizavam e como os livros estavam organizados.



Fotografia 59 - Alunos da Escola A realizando a leitura dos livros, após as atividades.

4.2.4 Leitura em voz alta individual

Verificamos que as rotinas de leitura em voz alta individual, em ambas as escolas, foi utilizada em algumas situações para avaliar o desempenho dos alunos. Essas rotinas foram as práticas menos privilegiadas e representaram 17,40% dos eventos na Escola A e 11,12% dos eventos na Escola B. Nesses eventos observamos a leitura de palavras, frases e textos, cujos gêneros abordados foram fábula, poema e artigo enciclopédico; e tiveram como suportes livros didáticos e folhas xerocopiadas.

O modo como as professoras de ambas as escolas conduziam os eventos de leitura em voz alta individual assemelharam-se quanto às escolhas dos suportes e nas intervenções quanto à postura e oralidade das crianças. Notamos também que para a leitura em voz alta individual desenvolvida na Escola A as professoras sempre recorriam às alunas C, M e L, para que estas fizessem a leitura dos textos. Acreditamos que a escolha de tais alunas deve-se ao fato de as três já possuírem o domínio da leitura e da escrita. No entanto, também presenciemos a participação dos demais alunos em outros momentos. As leituras foram realizadas com base nas frases que haviam sido elaboradas pelos próprios alunos.

A atividade de leitura em voz alta proposta pela Professora A1 foi realizada no dia 6/5/2009. A atividade iniciou-se no começo, após a entrega das frases produzidas

pelos alunos a respeito das informações sobre os tigres. A Professora A1 conduziu a atividade solicitando aos alunos que fizessem a leitura silenciosa das frases, logo após deu início à leitura em voz alta individual, conforme os diálogos abaixo:

PA1: todo mundo leu? ... agora que vocês leram ... eu vou chamar aqui na frente para todo mundo ouvir ... tem que ler bem bonito e alto hein:: ... vem V.

V: o tigre ... é mamífero ... e é da ... família ... dos felinos

PA1: muito bem – agora ((ficou olhando as folhas)) outro sem nome ... eu acho que é do LF ... vem lê o que você escreveu LF

LF: o tigre ((ficou olhando para a folha)) ... ele brinca

PA1: a onde que ele brinca?

[

G: na água

PA1: é LF::?

LF: na floresta ((ficou se mexendo))

PA1: pois é ... copiou ... por isso não tá sabendo ler ... vai ((entregou o texto e pediu para o aluno sentar)) – MJ ... lê alto ... ((abaixou a folha da mão da aluna para que o seu rosto aparecesse))

MJ: o tigre

[

PA1: psiu::

MJ: o tigre é da família dos felinos ... ou canídeos

PA1: agora a CL já sabe o que escreveu ... vem CL agora

CL: ((a aluna foi mas não soube ler))

PA1: senta CL ... vem J ... vamos ouvir ... abaixa o papel J

J: ((levantou e foi a frente da sala, ficou olhando a folha))

PA1: vai ... o que você escreveu? ... vai lê ... ((tirou o papel do rosto do aluno)) ... oh:: a gente não coloca o papel no rosto ... se não as pessoas não entendem ... a boca tem que ficar livre se não o som:: bate no papel e volta ... não propaga aqui na sala ... então tem que abaixar assim e olhar pra ler

(Diário de Campo. 6/5/2009).

À medida que os alunos liam, a professora recolhia os textos. Observamos que as produções de texto das crianças continham informações e curiosidades sobre os tigres. Esse evento demonstra que a finalidade desta tarefa foi a de avaliar a leitura dos alunos e sua postura corporal, o que ficou óbvio na medida em que chamava a atenção das crianças a respeito da entonação utilizada durante a leitura oralizada, no modo de segurar a folha e de se posicionar diante do grupo.

Semelhante à Professora A1, constatamos que a Professora B também preocupava-se com a postura dos alunos durante a leitura. Quanto às rotinas de leitura em voz

alta realizadas pela professora na Escola B, observamos que estas estavam interligadas às rotinas de leitura silenciosa e coletiva. O evento de leitura realizado no dia 20/10/2009 demonstra como eram conduzidas tais rotinas. O texto escolhido pela professora B fazia parte da quarta unidade didática do livro “Língua e Linguagem”. Notamos que os textos desta unidade enfatizavam o gênero literário poesia. O texto selecionado foi “As Tias”, de autoria de Elias José.



Fotografia 60 - Atividade de leitura no livro didático realizada no dia 20/10/2009 na Escola B.

Após a leitura silenciosa e em voz alta coletiva, a Professora B pediu aos alunos que fizessem novamente a leitura silenciosa do texto, explicando que iria tomar a leitura. A Professora B, a fim de estimular os alunos, disse: “Quem ler tudo ... sem gaguejar ... vai ganhar uma surpresinha”. Observamos que era uma prática comum da professora B fazer promessas para os alunos de lhes dar algo, porém, ao final das atividades, a Professora B não cumpria tais promessas.

Ao término do tempo estipulado para a leitura silenciosa, a professora solicitou a leitura em voz alta individual dos alunos. Observamos que ela escolhia as crianças e solicitava que elas lessem em voz alta partes do texto. O primeiro a fazer a leitura foi o aluno LS, que leu bem baixinho, sendo interrompido pela professora:

(Diário de Campo. 20/10/2009).

Professora B: lê AL::to

O aluno leu o primeiro parágrafo com uma voz um pouco mais alta. A professora, em seguida pediu para a aluna R prosseguir a leitura. Ela leu muito bem o segundo parágrafo. O aluno I leu o terceiro parágrafo, L e DJ leram o quarto parágrafo. O aluno Ke, e nesse momento a professora pediu a ele que lesse num tom mais alto.

Professora B: LÊ Alto ... LÊ alto ... você já sabe ler::

O aluno assim o fez. A aluna V continuou o próximo parágrafo. Em seguida, a professora pediu que a aluna Y continuasse a leitura, porém esta não leu bem. A professora pediu então para ela se concentrar e ler novamente. Ao ver que a aluna estava lendo devagar e com erros, ela disse:

Professora B: pela segunda vez Y. não sabe ... Lê V.

A aluna V deu continuidade à leitura. O próximo aluno escolhido foi K. Ressaltamos que esse aluno apresentava muita dificuldade de apropriação da língua escrita. A solicitação não foi atendida, pois esta criança não domina esse conhecimento. A professora logo disse:

Professora B: K.... tam::bém:: não sabe ... então K e Y ... só vão sair na hora que lê o poema todo

Os alunos ao ouvirem isso ficaram atônitos. Os demais faziam caretas ou balançavam a mão, demonstrando o sentimento de medo de serem os próximos a ficarem na sala. A Professora B pediu ao aluno P para dar continuidade à leitura, mas, ao perceber que o aluno lia devagar e gaguejando, disse:

Professora B: P. ... também vai ficar na sala ... só vai sair se ler o texto todo

Outros alunos também não conseguiram ler o texto, entre eles W, LM, D, e LF. A professora então disse:

Professora B: OH:: ... W. ... D ... K ... Y ... L ... P ... só vão sair quando lê o poema todo

Ressaltamos que as crianças apontadas pela professora não tinham ainda domínio da leitura e da escrita. Durante nossa inserção em campo, não notamos intervenções realizadas pela professora B que pudessem ajudá-los a aprender. Tais alunos eram estigmatizados, ridicularizados pelo grupo e rotulados como preguiçosos e relaxados diariamente.

Desse modo, os eventos citados nos revelam que as leituras realizadas pelos alunos em ambas as escolas quase não possibilitaram situações de interação com os textos, nem os sentidos atribuídos pelo leitor foram discutidos. A leitura ficou restrita ao cumprimento de tarefas, avaliação e ocupação do tempo. Notamos também que o texto foi utilizado como pretexto para ensinar as unidades da língua. Os textos “[...] não respondem a nenhum interesse mais imediato daqueles que sobre os textos se debruçam” (GERALDI, 1997, p. 168); utiliza-se os textos para ensinar o significado de palavras, para avaliar a postura e a leitura.

Observamos que as perguntas formuladas pelas professoras após as leituras foram retiradas das próprias propostas de diálogos contidos nos livros didáticos, o que nos faz refletir sobre a necessidade do corpo docente da escola em escolher livros didáticos que possibilitem o diálogo com os textos, enriquecendo, assim, o processo de ensinoaprendizagem. Mais uma vez, enfatizamos a necessidade da formação docente para que os professores se apropriem de novos conhecimentos e perspectivas que concebem a língua como “[...] um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 300), como enunciados produzidos por sujeitos situados em um dado contexto histórico, social e cultural, sujeitos que apresentam no processo discursivo atitudes ativas e responsivas.

Tomando o conceito de Bakhtin (2003) a respeito dos enunciados, iremos, a seguir, abordar a produção de textos, que foi a dimensão da alfabetização menos enfatizada pelas professoras.

4.3 PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO

As práticas de produção de texto foram menos privilegiadas pelas professoras de ambas as escolas analisadas, totalizando, na Escola A, 14,28% dos eventos e, na Escola B, 8,10% dos eventos voltados para as práticas de alfabetização.

Analisaremos os eventos de produção de textos sob a concepção bakhtiniana de linguagem acerca dos enunciados, pois, segundo Bakhtin (2003), falamos e nos comunicamos por meio de enunciados que sempre são endereçados a outros. O “[...] enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande” (BAKHTIN, 2003, p. 301). Portanto, entendemos, assim como Bakhtin, que o processo de produção de um enunciado, de um texto, demanda alguns critérios para sua elaboração. Dentre eles, o autor destaca o destinatário, ou seja, um texto é sempre dirigido a um auditório social. Com relação a esse aspecto, verificamos que as professoras eram as únicas leitoras dos textos das crianças.

A Tabela 5 mostra a frequência com que tal conhecimento foi abordado pelas professoras. Ressaltamos que categorizamos como eventos de produção de texto aqueles que envolveram os textos escritos e imagéticos. Lembramos que o conceito de alfabetização defendido neste estudo compreende “[...] a alfabetização como uma prática social e cultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras” (GONTIJO, 2008, p. 198). Desse modo, apesar de considerar as produções de textos orais, não identificamos, nas práticas analisadas, eventos que trabalhasse de maneira intencional a produção de textos orais.

Tabela 5 - Modalidades de linguagem em que os textos foram produzidos pelas crianças

| Produção de textos | Escola A | | Escola B | |
|--------------------|----------|-------------|----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Texto escrito | 6 | 100 | 2 | 50 |
| Texto imagético | - | - | 2 | 50 |
| TOTAL | 6 | 100% | 4 | 100% |

Os dados da Tabela 5 demonstram que na Escola A e na Escola B os textos escritos foram produzidos pelas crianças. Diferentemente da Escola A, não verificamos o trabalho com a produção de textos imagéticos como na Escola B. Observamos que os textos na Escola A foram produzidos em folhas A4. Os gêneros textuais produzidos foram do tipo artigo enciclopédico e literatura infantil. Cinco atividades de produção de textos escritos foram desenvolvidas pela Professora A1 com os alunos, as quais consistiam em produzir textos do gênero artigo enciclopédico, cuja temática estava relacionada com o projeto “Tigres”, desenvolvido pela turma. Nesses eventos, as crianças foram estimuladas a escrever curiosidades sobre os tigres. Vimos que tais informações foram abordadas pela professora A1 durante a realização do projeto.

Durante nossa análise em campo, observamos apenas um evento de produção de texto escrito desenvolvido pela Professora A2. O modo como a professora conduziu o trabalho foi semelhante à prática exercida pela Professora A1. As condições apresentadas para os alunos produzirem os textos, partiu de uma atividade de leitura realizada pela Professora A2, onde os alunos deveriam escrever o que haviam entendido da história “Serenio, o peixe boi”. Observamos que as propostas de produção das docentes da Escola A, tinham como objetivo avaliar as apropriações que as crianças faziam sobre uma determinada temática.

Quanto às práticas da Escola B, observamos que os textos foram produzidos em folhas xerocopiadas. As propostas compreenderam a produção imagética baseada em texto escrito ou a produção escrita a partir das imagens contidas na folha. A seguir, relataremos como eram encaminhadas as propostas de produção de textos pelas professoras nas respectivas escolas.

4.3.1 Produção de textos escritos

Conforme assinala Bakhtin (2003), nos comunicamos por meio de enunciados que são produzidos para dar continuidade a cadeia discursiva, objetivando responder a enunciados elaborados por outros sujeitos. Assim, ao falar e também escrever

[...] sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios lingüísticos, isto é, o *estilo* do enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 302).

Desse modo, a escolha do gênero e dos aspectos composicionais dependem, no momento da produção, do conhecimento que eu tenho do destinatário. Bakhtin (2003, p. 282) acrescenta ainda que “[...] a vontade discursiva de um falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*” (grifo do autor). Portanto, as intenções da comunicação também determinam a escolha dos gêneros. Com relação aos gêneros discursivos, Bakhtin aponta que são formas relativamente estáveis de composição e, por isso mesmo, podem ser recriados nas diversas situações de comunicação.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 78), a escola é “[...] tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de textos”. No entanto, observamos que o trabalho com os gêneros discursivos nas salas analisadas foi muito incipiente, o que nos leva a crer que as práticas desenvolvidas pelas professoras são guiadas por uma concepção que vê o trabalho com a produção de textos como uma prática posterior a aprender a ler e escrever.

Os eventos destinados à produção de textos escritos na Escola A totalizaram seis eventos; destes, cinco foram observados na prática da Professora A1 e um na prática desenvolvida pela Professora A2. Ressaltamos que a Professora A2 assumiu a turma do primeiro ano dias antes de finalizarmos nossa coleta de dados, o que pode explicar a baixa frequência com o trabalho de produção de textos.

O evento desenvolvido pela Professora A1 no dia 12/5/2009 demonstrou como eram conduzidas as propostas de produção de textos. O evento teve início no primeiro momento da aula. Após fazer o mapeamento de sala, a Professora A1 iniciou um

diálogo com os alunos, retomando as curiosidades sobre os tigres que já haviam sido discutidas em outros momentos. Em seguida, a Professora A1 apresentou a proposta:

PA1: agora nós vamos fazer uma atividade ... que vocês vão ter que escrever tudo o que vocês sabem sobre os tigres ... a A já falou pra vocês algumas coisas ... nós fizemos o cartaz com as informações que vocês pesquisaram ... vocês já estão sabendo muitas coisas sobre os tigres não é verdade?

[

D: a gente viu que ele é carnívoro ... e que quando cresce fica sozinho

PA1: isso:: ... muito bem ... a D lembrou algumas coisas que nós já discutimos ... então agora eu vou entregar essas folhas pra vocês e todo mundo vai fazer o seu texto ... depois pode fazer um desenho bem bonito

(Diário de Campo. 12/5/2009).

Após a explicação da atividade, a professora distribuiu as folhas A4 para os alunos darem início às suas produções. Observamos que, inicialmente, alguns alunos ficaram preocupados sobre o que iriam escrever; alguns se manifestaram dizendo: “eu não sei fazer”. No entanto, a Professora A1 contradizia alegando que todos deveriam fazer. Constatamos que, além das discussões a respeito do animal, havia também sido afixados em sala de aula cartazes a respeito da temática estudada. Verificamos que alguns alunos ficavam observando os cartazes a fim de buscarem inspiração para suas produções.



Fotografia 61 - Cartazes afixados na parede da sala de aula do 1º ano da Escola A.

Apesar das orientações da professora, percebemos que muitas crianças iniciaram suas produções com ilustrações, e somente depois produziram o texto escrito. Durante esses momentos, a Professora A1 circulava pela sala auxiliando alguns alunos, solicitando também nossa ajuda para que auxiliássemos os alunos em suas dificuldades. Notamos que as crianças não apresentavam o domínio da escrita convencional produziam seus textos jogando com as letras de forma aleatória. Observamos também que alguns alunos não produziram textos e sim frases baseadas nos conhecimentos sobre o animal. Vejamos:



Fotografia 62 - Atividade desenvolvida por AC - Escola A (12/5/2009).

É interessante notar que a produção da aluna AC no dia 12/5/2009 ficou restrita à escrita da frase “Tigre vive na floresta”. A produção imagética da aluna traz elementos que confirmam o enunciado produzido. Ressaltamos que esta criança ainda não possuía o domínio da linguagem escrita, porém, em sua produção utilizou letras que compunham às palavras que desejava escrever. Constatamos que outras crianças conseguiram realizar suas produções escritas, trazendo em seus textos informações sobre os tigres que já haviam sido abordadas pela Professora A1, conforme mostram as figuras 63, 64 e 65.



O tigre é carnívoro e um dos grandes felinos.

As espécies:
Tigre branco
Tigre de bengala
Tigre amarelo
Tigre china e outros.

E enquanto é filhote mama nos seios da mãe tem mais de 6 filhotes.

Fotografia 63 - Atividade de produção de texto desenvolvida por C. da Escola A (12/5/2009).



Tigre

É um carnívoro quando está pequeno o tigre ele é um mamífero. A sua comida favorita é carne e ele é da família dos felinos ou felídeos. E quando ele faz 3 anos ele se vira sozinho.

Fotografia 64 - Atividade de produção de texto desenvolvida por L. Escola A (12/5/2009).



O tigre é um animal muito feroz.
 Não gosta de seus inimigos.
 Quando faz dois anos, não fica do lado de seus pais, ele fica sozinho.

Fotografia 65 - Atividade de produção de texto desenvolvida por D. Escola A (12/5/2009).

Os textos produzidos pelos alunos D, C e L demonstram como as crianças se apropriaram das informações abordadas pela professora ao longo do trabalho com o projeto de ensino “Tigres”. Podemos observar que as discussões apresentadas pela professora e as pesquisas realizadas pelas crianças sobre o animal deram suporte aos alunos para que construíssem um discurso e realizassem suas produções textuais.

Segundo Geraldi (1997), de acordo com a noção de enunciado construída por Bakhtin para se produzir um texto são necessárias condições que possibilitem que o sujeito se coloque como produtor e autor de um texto, tais como:

- 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 [...] seja jogador do jogo;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137)

Desse modo, podemos constatar, considerando a proposta da professora, que os alunos tinham o que dizer, pois a Professora A1 já havia realizado toda uma dinâmica que possibilitou a ampliação de informações a respeito do animal tigre, o

que contribuiu para que os alunos tivessem o que dizer. Quanto ao item (b), observamos que a razão que levou os alunos a dizer algo foi a solicitação da realização da tarefa por parte da professora. Notamos ainda que, em ambas as escolas analisadas, as razões para produzir textos advinham sempre das solicitações das próprias professoras. Também nos certificamos que os destinatários, tendo em vista as razões para dizer, acabaram ficando restrito apenas às professoras.

Presenciamos ainda, no dia 3/6/2009, outros eventos de produções de textos que envolveram os trabalhos relacionados ao projeto “Tigre”, para serem apresentados à comunidade escola e as famílias. Nessas situações, além da professora, outros destinatários estavam presentes. Uma das atividades teve início após uma rotina de leitura em voz alta, realizada pela Professora A1, de um artigo enciclopédico que trazia curiosidades sobre os tigres. Ao final da leitura, a professora dialogou com os alunos a respeito das informações abordadas no texto:

PA1: então aqui fala que o tigre é carnívoro ... ele ataca as suas presas mordendo no pescoço ... ele gosta de comer muitos animais ... até o elefante ele come

K: nossa ele come elefante também tia?

PA1: aqui ((mostrando o livro)) tá falando que sim ... ele só não ataca o leão

L: o leão é o rei da floresta

PA1: oh:: ... L falou que é porque o leão é o rei da floresta ... vocês acham isso também?

Alunos: sim

PA1 o tigre leva uma vida solitária assim como o leão ... a fêmea leva uma gestação de 15 semanas para ter um filhote (...) OH:: a gente tá falando muito de tigre ... vocês sabem ... existem propagandas ... produtos ... que tem animais ... tem a figura ou o nome no produto ... VOCÊS já virem algum produto ... propaganda ... que tem o nome do tigre?

Alunos: não

[

D: eu já vi

PA1: fala D

D: não tem aquele do posto ... quando vai de carro

(Diário de Campo. 3/6/2009).

Observamos que o enunciado produzido pela aluna D estava associando a palavra tigre à logomarca dos postos de gasolina das redes Esso, cujo mascote é um Tigre.

PA1: isso:: ... oh ... o tigre que tem no posto de gasolina

[

Alunos: eu já vi

PA1: vocês sabem de outros produtos que tem a marca tigre?

Alunos: eu já vi a propaganda do cano ... é a do macaco

[

PA1: isso tem dos canos tigres que passa o mico ... aquele macaquinho

[

L: minha mãe compra o sucrilhos do tigre

[

Alunos: a minha também::

PA1: então tem o tigre dos postos de gasolina ... do sucrilho ... dos canos né:: ... muito bem

(Diário de Campo. 3/6/2009).

Após esses diálogos, a professora organizou as mesas agrupando os alunos e distribuiu um pedaço de uma folha de cartolina com a foto de um tigre colado. Tal suporte foi elaborado por nós a pedido da professora. Percebemos que a imagem dos tigres foi retirada das caixas de lápis de cor. Depois que distribuiu os suportes aos alunos, a Professora A1 explicou a proposta:

Notamos que para algumas crianças ela entregou o suporte folha com a imagem do tigre e para outras um livrinho produzido com folhas chamex, onde elas deveriam também produzir textos do gênero escrito e imagético. A professora disse aos alunos:

PA1: então agora ... é o seguinte ... todo mun::do vai escrever o que sabe sobre os tigres ... quando o ponteiro grande chegar no cinco ... eu quero que todo mundo tenha terminado a atividade

(Diário de Campo. 3/6/2009).

A professora foi às mesas explicar aos alunos o que era para ser feito. A turma estava muito agitada. A professora demorou alguns minutos para organizar o trabalho. Alguns alunos fizeram a história no livrinho, outros já estavam fazendo o desenho da metade do corpo do tigre e produzindo os textos escritos na folha. Apesar da distribuição diferenciada das atividades, notamos que todos os alunos realizaram ambas as propostas.



Fotografia 66 - Atividade de produção de textos da turma do 1º ano Escola A (3/6/2009).

Observamos que a professora auxiliava os alunos em seus lugares, explicando novamente o que deveria ser feito. Também ajudamos muitas crianças em suas produções. Notamos que a Professora A1 auxiliou mais as alunas C e R, durante nossa inserção em campo, pois elas ainda apresentavam dificuldades em suas escritas.

Durante a solicitação da Professora A1, também auxiliamos alguns alunos. Muitos nos perguntaram a respeito da grafia de algumas palavras. Para que eles não ficassem tão preocupados com a escrita desses termos, dizíamos para eles produzirem o texto ao seu modo, no entanto alguns insistiam a fim de saber o modo de escrita. Diante disso, buscávamos auxiliá-los retornando a pergunta a eles para que refletissem sobre quais seriam as letras que compunham as palavras. Por exemplo, nosso diálogo com o aluno S, demonstra como foi nossa mediação.

S: tia como escreve conversou?

Pesquisadora: con-ver-sou ... com que letra você acha que escreve?

S: é com c - o?

Pesquisadora: isso ... e depois?

S: é v

Pesquisadora: isso vai tentando escrever do jeito que você sabe

(Diário de Campo. 3/6/2009).

Os diálogos demonstram que o aluno possui noções a respeito da escrita das palavras, mas sentia insegurança para escrevê-las, pois se preocupava com o modo convencional da grafia.

Após nossa mediação, observamos que o aluno S foi pronunciando a palavra devagar e, aos poucos, conseguiu escrevê-la a seu modo, percebendo a relação funcional e gráfica das letras. Ele escreveu a palavra “conversou” do seguinte modo: “covsou”. Para que o aluno S conseguisse concluir sua produção, pedimos que ele falasse o que queria escrever, elaborando, dessa forma primeiramente o texto oral. Após a produção do texto oral, nós o ajudamos em sua produção escrita. De acordo com Cagliari (2008),

Como atividade de escrita, é essencial que os alunos aprendam (e pratiquem) primeiro a escrita e ponham-se a escrever como eles acham que deve ser. Somente depois, já mais familiarizados com o ato de escrever, serão levados a reconsiderar o que fizeram, em função das normas ortográficas (CAGLIARI, 2008, p. 183).

À medida que S produzia seus textos orais e escritos, procurávamos a todo instante elogiá-lo, motivando-o em sua escrita. Fizemos essa mediação, pois percebemos, ao longo de nossa inserção em campo, que tal aluno sempre se manifestava no início das atividades dizendo que não sabia fazê-las. Acreditávamos que, ao elogiarmos a produção do aluno, ele se sentiria mais confiante e capaz de realizar a atividade proposta. A imagem abaixo revela como ficou a produção final do aluno.



O tigre correu, correu. Pegou um elefante. Ele foi dormir, depois conversou com o rei da floresta.

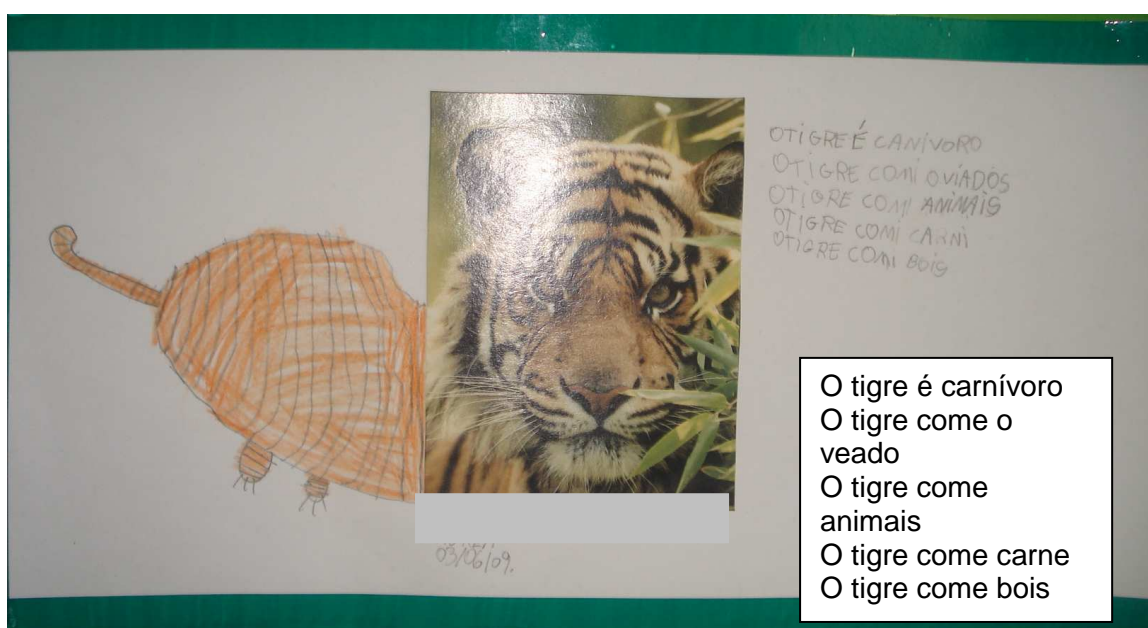
Fotografia 67 - Texto produzido pelo aluno S - Escola A (3/6/2009).

É interessante observar que o aluno S se apropriou de informações que foram discutidas durante a roda de conversa. Por exemplo, a professora falou que o tigre é carnívoro e que come outros animais. Disse também que é um animal que vive solitário como o leão. A produção do aluno S traz elementos do diálogo da professora. Isso demonstra o quanto o momento da roda de conversa possibilita a construção do enredo auxiliando a produção de textos.

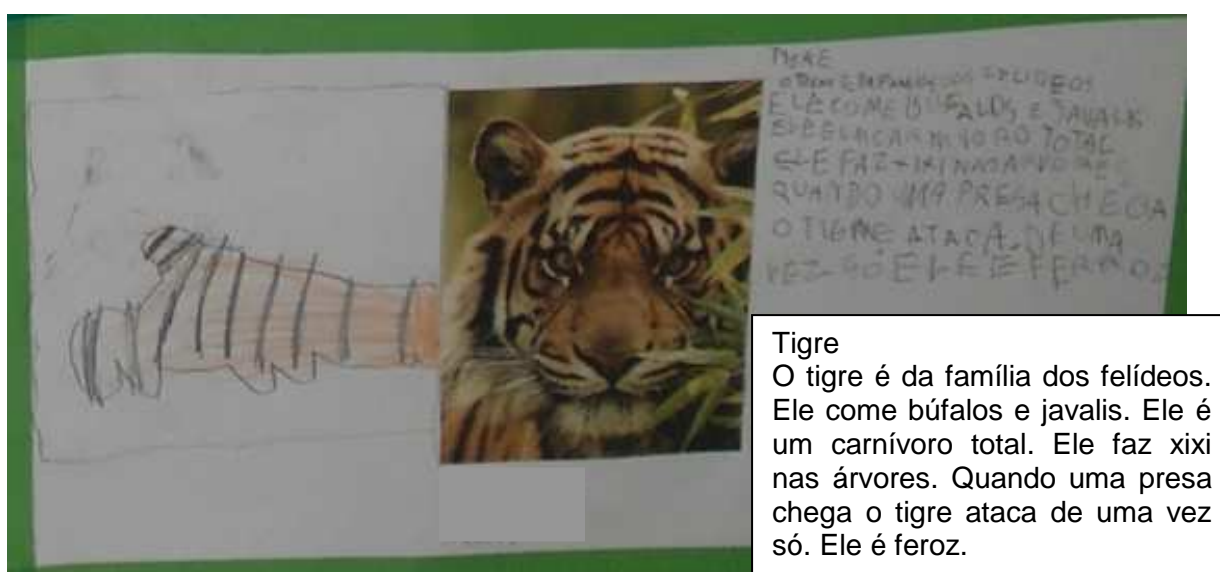
De acordo com Costa (2007, p. 99), Freinet foi “[...] o precursor da incorporação da roda de conversa ao trabalho pedagógico na Educação Infantil”. A proposta de Freinet a respeito da roda de conversa é possibilitar a ampliação da linguagem oral e a livre expressão da criança. No entanto, Costa (2007) ao pesquisar o “Trabalho com a linguagem oral em uma instituição de educação infantil”, observou que as rodas de conversa,

[...] estão sendo utilizadas como um espaço que é dirigido pelas professoras, com o objetivo de ensinar algo e não como um espaço para crianças e professoras dialogarem, trocarem experiências e saberes [...] a conversação é uma produção conjunta dos locutores que a integram” (COSTA, 2007, p. 143-104).

Nas rodas de conversa são articulados diferentes saberes que possibilitam a compreensão da realidade. Os textos a seguir foram produzidos pelos alunos Y e W, ambos já dominavam a linguagem escrita. No entanto, o texto do aluno Y segue um modelo tipicamente cartilhesco. O aluno optou por descrever a alimentação dos tigres.

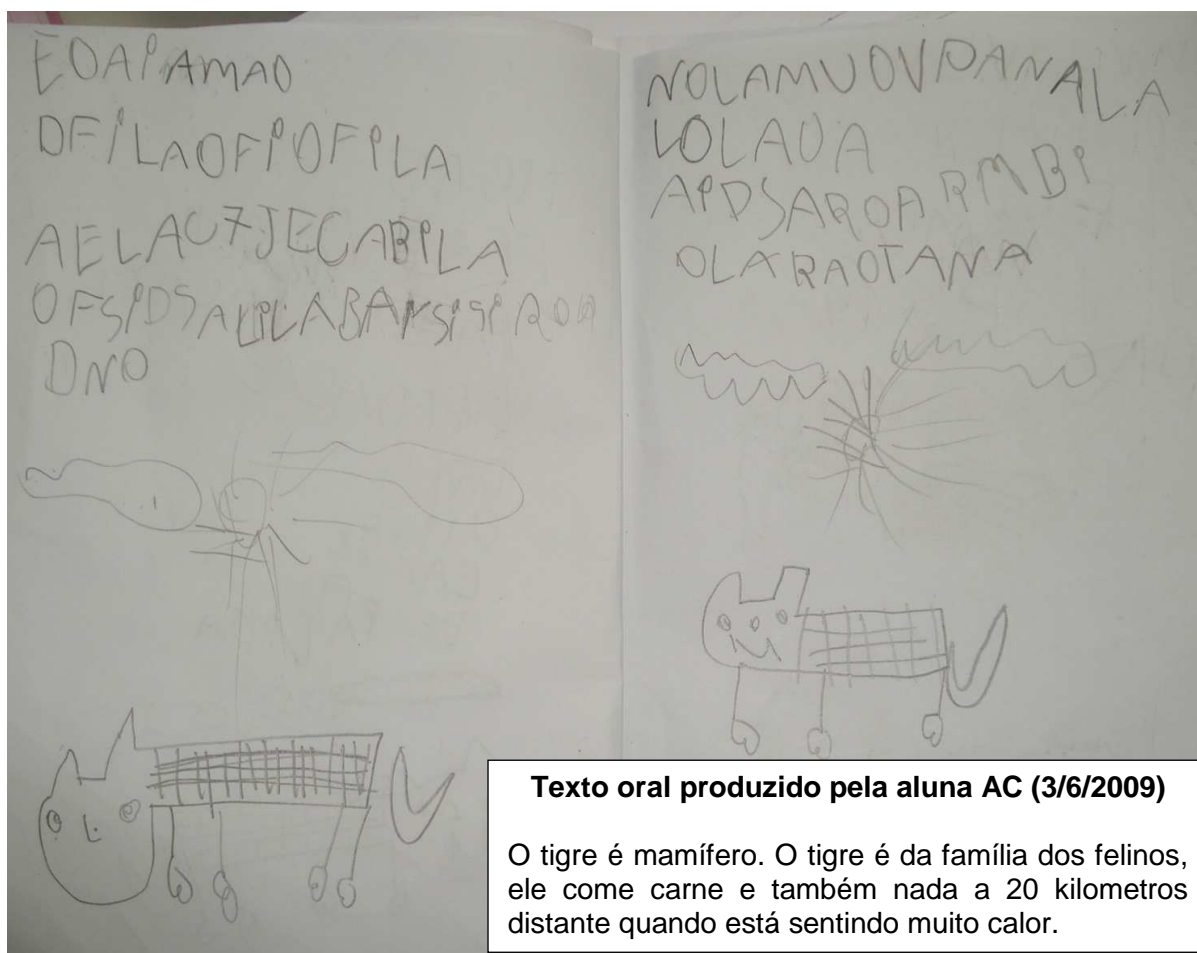


Fotografia 68 - Texto produzido pelo aluno Y - Escola A (3/6/2009).



Fotografia 69 - Texto produzido pelo aluno W - Escola A (3/6/2009).

O texto produzido pela aluna AC se difere do texto produzido por Y. Em sua produção, a aluna não se deteve a mencionar a alimentação dos tigres. Ressaltamos que durante a produção do texto, a aluna não solicitou ajuda, realizando sua atividade de modo independente. Ao final, pedimos a ela que lesse seu texto, a fim de saber o que havia escrito. A criança fez a leitura em voz alta do texto sem demonstrar inibição, abordando informações que foram discutidas pela professora ao longo do estudo com o projeto “Tigre”. A produção oral da aluna dá sentido ao seu enunciado escrito.



Fotografia 70 - Texto escrito produzido pela aluna AC - Escola A (3/6/2009).

Os textos dos alunos revelam que a Professora A1, possibilitou à turma condições de produções, oferecendo a eles diferentes suportes para realização da atividade e condições de terem o que dizer em seus textos, o que demonstram que os conhecimentos acerca do animal tigre já haviam sido bem trabalhados pela professora. Observamos que as produções dos alunos estavam permeadas das

palavras dos outros, cujas vozes presentificadas nos textos foram da professora e dos textos pesquisados.

Após a produção dos textos, a Professora A1 expôs todas as atividades realizadas pelos alunos durante o estudo do projeto de ensino “Tigres”. Os trabalhos ficaram expostos no corredor da escola e foi muito apreciado e elogiado pelos funcionários e alunos da escola. Observamos que as crianças e a professora demonstraram muita satisfação com a exposição e encerramento do projeto.



Fotografia 71 - Exposição das atividades relacionadas ao projeto “Tigre” - Escola A.



Fotografia 72 - Confecção de tigres com massinha de modelar - Escola A.

A produção de textos também foi trabalhada pela Professora A2. O evento presenciado por nós que enfocou essa dimensão da alfabetização aconteceu no dia 7/7/2009 e foi realizado após a leitura da história “Serenio, o peixe boi”.

PA2: a história que a gente vai ouvir é do peixe-boi que se chama Serenio ... o título da história é “Serenio”

[
 Alunos: risos
 PA2: Apesar de chegar atrasado ... ao lugar para dar a luz ... felizmente nasceu Serenio ... era um lin::do peixe-boi ... Serenio era filho único então todo o leite de sua mãe era só pra ele ... que delícia ... muito guloso ... Serenio ficou for::te Rapidinho ... aí puderam retornar ao mar ... havia muita novidade no mar ... o que não faltava era curiosidade ... avistaram um barco de pes::CA ... Serenio chegou perto antes que sua mãe dissesse para não fazer isso ... mas de repente apareceu um tubaRÃO::

[
 Alunos: AH::...EH::...UH:::
 PA2: Serenio ... esqueceu o barco e nadou para perto da sua mãe ... por um moMENto parecia que o tubarão o seguia ... então ele e sua mãe ... nadaram para lon::ge ... bem rápido ... com todas AS forças que podiam ... nem o tubarão ... nem o barco ... os viram ... puxa:: ... tiveram muita sorte ... Vamos torcer para continuar assim ... aí terminou a história
 Alunos: aha::

(Diário de Campo. 7/7/2009).

Após a leitura da história, a Professora A2 iniciou um pequeno diálogo com os alunos a respeito do que era ser filho único e mostrou as imagens da história para eles. Em seguida, conduziu a proposta de produção de texto da seguinte forma:

PA2: Agora ... nós vamos fazer uma atividade ... eu vou dá uma fo::lha e vocês vão fazer o desenho do peixe-boi

[
 K: EBA::

[
 PA2: EU NÃO terminei de falar

[
 Alunos: eu vou fazer um tubarão ... eu vou fazer uma casa

PA2: e vocês vão escrever alguma coisa sobre a história ... depois a tia vai levar pra casa para ler

[
 S: ô:: tia:: eu não:: sei::

PA2: escreve direito que você sabe

S: eu só sei escrever bobagem

PA2: bobagem não ... você só sabe fazer:: bobagem?

S: eu não sei nada

P2: sabe sim

S: sei nada

R: todo mundo sabe

(Diário de Campo. 7/7/2009).

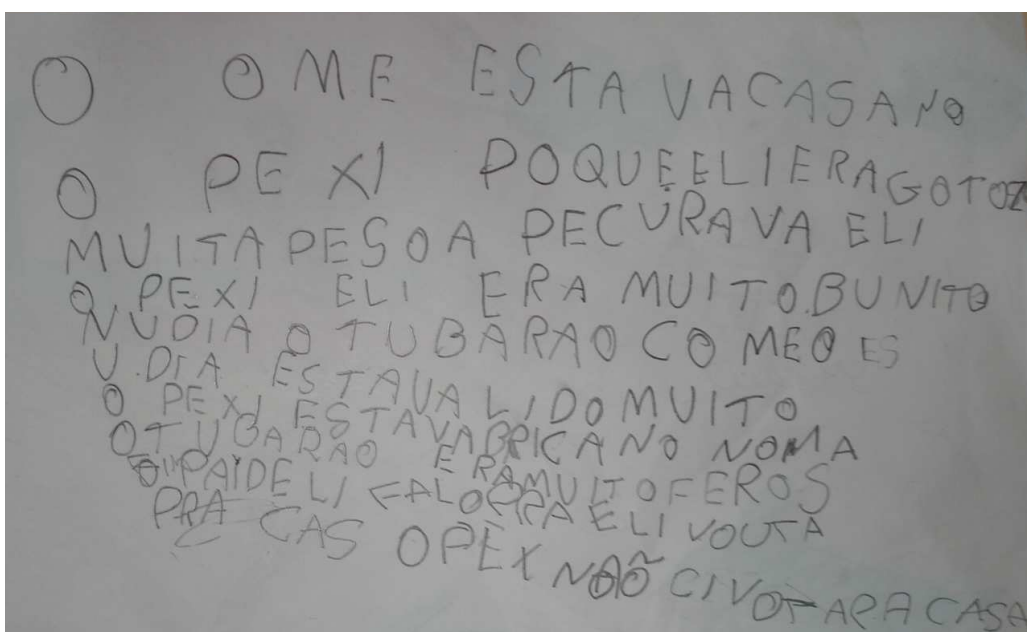
Observamos que a proposta de produção de texto conduzida pela Professora A2 não possibilitou aos alunos as condições de produção necessárias para que eles tivessem o que dizer em suas produções. As razões que levaram os alunos a escreverem os textos, concentrou-se apenas na solicitação da professora. Os diálogos estabelecidos com o texto não possibilitaram a ampliação do repertório enunciativo dos alunos.

Após as orientações, notamos que a Professora A2 circulou pela sala a fim de verificar se os alunos estavam realizando a atividade, auxiliando-os quando era solicitada. À medida que os alunos concluíam os desenhos iniciavam a produção escrita. Percebemos que algumas crianças tiveram dificuldades para iniciar as produções; no entanto, constatamos que os desenhos e a elaboração do texto oral possibilitaram a alguns alunos realizar a tarefa. Ressaltamos que esta atividade foi realizada após o momento do recreio. Desse modo, nem todos os alunos conseguiram concluir o trabalho. As fotografias 73 e 74 demonstram como ficaram as produções dos alunos.

O texto produzido pelo aluno W traz elementos que foram contemplados na história contada pela professora, como: “o homem estava caçando o peixe” e “num dia o tubarão comeu”. Os enunciados produzidos têm relação com o texto quanto às partes contadas pela professora sobre o “barco de pesca” e “tubarão”. No entanto, o texto também traz outros elementos que não faziam parte da história: “o peixe era gostoso”, “O peixe estava brincando no mar”, “O pai dele falou para ele voltar para casa”. “O peixe não quis voltar para casa”. Observamos que os enunciados produzidos demonstram que o aluno preferiu contar outra história, pois as condições de produção apresentadas pela Professora A2 não foram suficientes para que ele pudesse elaborar sua atividade somente a partir da história. Desse modo, o aluno visando a cumprir uma atividade proposta pela professora, teve que utilizar estratégias do dizer com base em seus próprios conhecimentos.



Fotografia 73 - Atividade de produção de texto desenvolvida pelo aluno W - Escola A (7/7/2009).



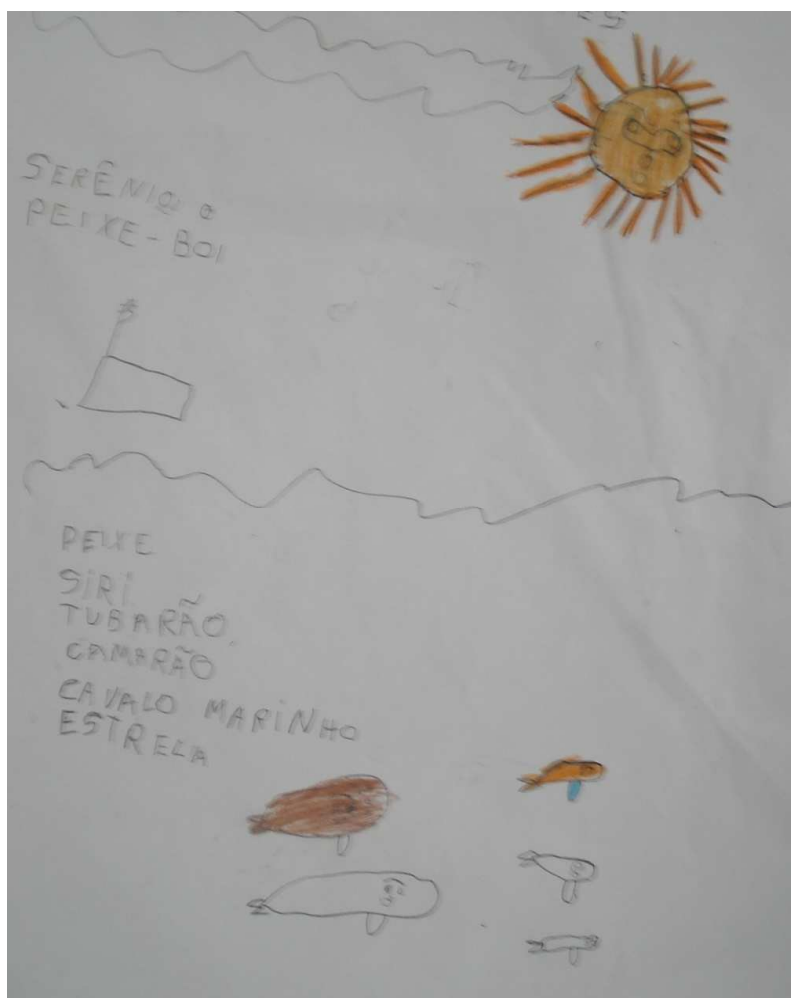
Fotografia 74 - Atividade de produção de texto desenvolvida pelo aluno W - Escola A (7/7/2009).

Texto oral produzido pelo aluno W (7/7/2009)

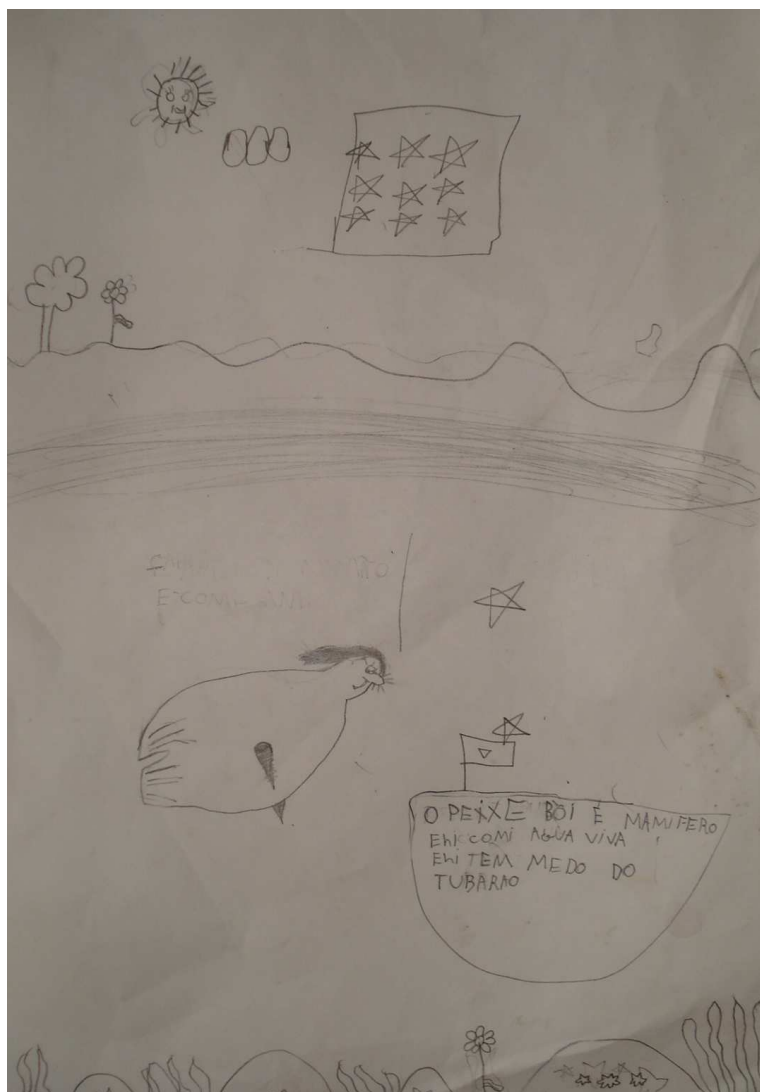
O homem estava caçando o peixe porque ele era gostoso. Muitas pessoas procuravam ele. O peixe ele era muito bonito. Num dia o tubarão comeu. O dia estava muito lindo. O peixe estava brincando no mar, o pai dele falou para ele voltar para casa. O peixe não quis voltar para casa.

O texto produzido pela aluna T demonstra que as condições de produção também foram insuficientes para sua atividade. Percebemos que a aluna não utilizou estratégias do dizer a partir de seus conhecimentos a respeito da temática.

Observamos que a aluna, ao ser questionada pela professora sobre o que gostaria de escrever, demonstrou muita dificuldade em elaborar o texto oral. A fim de atender à proposta da Professora A2, a aluna disse que gostaria de escrever as palavras peixe, siri, tubarão, camarão, cavalo-marinho e estrela. Acreditamos que a dificuldade apresentada pela aluna em sua produção poderia ter sido superada se os diálogos estabelecidos com o texto focassem a compreensão e a produção de sentidos, pois os subsídios para “ter o que dizer” se ampliariam.



Fotografia 75 – Texto produzido pela aluna T - Escola A (7/7/2009).



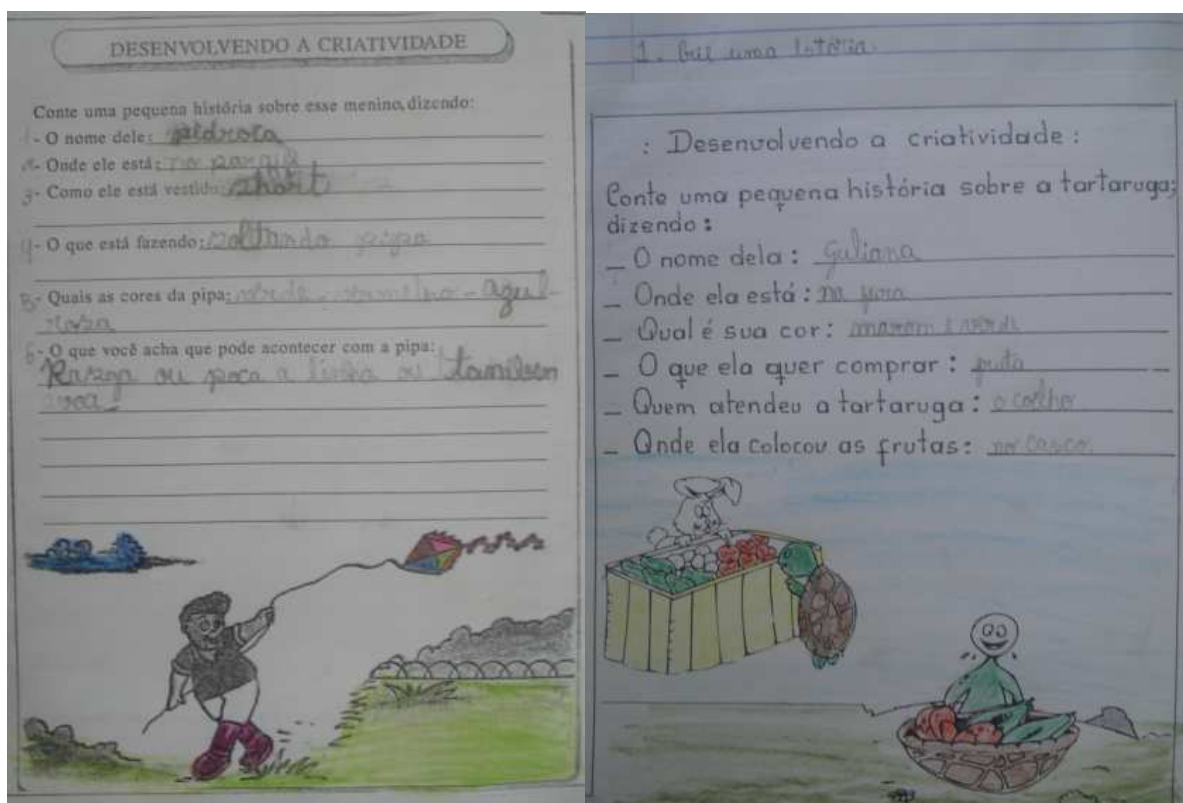
O peixe-boi é mamífero
Ele come água viva
Ele tem medo do tubarão.

Fotografia 76 - Texto produzido pela aluna K - Escola A (7/7/2009).

O texto da aluna K traz elementos da história contada pela professora. A formatação do texto assemelha-se aos textos cartilhesco, em que as informações são apresentadas por meio de frases. Notamos também que algumas vezes a aluna K solicitava nossa ajuda e a da Professora A2, perguntando-nos a respeito da grafia de algumas palavras. Acreditamos que a insegurança apresentada por algumas crianças durante as atividades de produção de texto estava também relacionada à ortografia.

Quanto às práticas desenvolvidas pela Professora B, observamos que os dois eventos de produção de texto propostos pela docente assemelhavam-se no que diz respeito ao suporte adotado e ao modo de conduzir a atividade. Os alunos escreverem os textos a pedido da professora e a partir de um questionário e das

imagens contidas nos suportes, o que levaram as crianças a ter o dizer em suas produções.



Fotografia 77 - Suportes utilizados como proposta para produção de texto; atividade desenvolvia pelo aluno A - Escola B (28/9/2009) e (8/10/2009).

O modo como a Professora B conduzia os eventos de produção de texto também se assemelharam. Para ilustrar como era desenvolvida as atividades de produção de texto, selecionamos o evento do dia 8/10/2009, que foi realizado no início da aula. Após a entrega dos cadernos, a Professora B pediu que os alunos escrevessem o cabeçalho e em seguida o enunciado da atividade: "Crie uma história". O enunciado revela que a intenção da Professora B era trabalhar com a dimensão da alfabetização relacionada à produção de texto escrito. À medida que os alunos iam terminando de escrever o cabeçalho, a docente chamava as crianças até a sua mesa para colar a folha de atividade. Após colar as folhas, a professora iniciou o seguinte diálogo:

Professora B: NO Título tem TRÊS:: coisas que a gente NUNca pode esquecer ... O que é? ... vocês sabem?

A: o acento e o separamento

(Diário de Campo. 8/10/2009).

Observamos que o enunciado produzido pelo aluno A fazia menção a alguns dos conhecimentos do sistema de escrita, como os símbolos e a colocação de espaços em branco entre as palavras, o que demonstra que o aluno compreende que tais conhecimentos são fundamentais em atividades de produção escrita, pois influenciam na estética e nos sentidos do texto.

Professora B: IS::so então são quatro coisas ... tem mais

A: acento ... espaço ... ponto final

An: início de frase com letra maiúscula

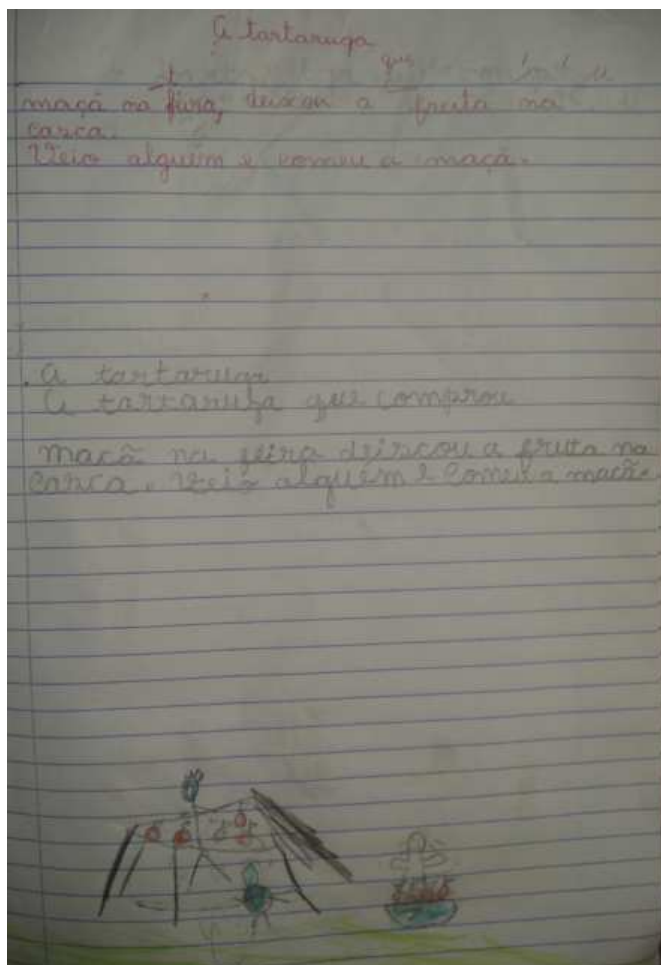
Professora B: isso mesmo

(Diário de Campo. 8/10/2009).

É possível perceber que a Professora B ressalta apenas os aspectos gramaticais para que os alunos se coloquem como produtores de texto. As condições apresentadas por Geraldi (1997) para produção de textos não foram contempladas na prática da Professora B.

Após esses diálogos, a professora leu as questões e pediu que os alunos iniciassem a atividade pela pintura das figuras para, posteriormente, responderem às questões. Observamos que alguns alunos tiveram dificuldades para realizar a atividade, em decorrência da leitura que deveria se feita das questões. Alguns alunos foram até a mesa da Professora B para solicitar ajuda. Notamos que diferentemente das práticas adotadas pelas professoras da Escola A, na sala de aula da Professora B, eram os alunos que se deslocavam para ir até a professora pedir ajuda. Ressaltamos que quase não presenciemos situações em que a Professora B ia até os alunos para auxiliá-los, o que pode ser um demonstrativo de uma hierarquia e um distanciamento.

As produções das crianças demonstraram que o objetivo da Professora B com a proposta de produção de texto era abordar as questões ortográficas. Notamos ainda que a prática de produção de texto era utilizada como pretexto para trabalhar com os conhecimentos sobre o sistema de escrita. Acreditamos que a escolha do texto proposto como referência para a produção escrita dos alunos não possibilitou situações que favorecessem o trabalho de produção.



A tartaruga
 A tartaruga que comprou maçã na
 feira deixou a fruta na casca. Veio
 alguém e comeu a maçã.

Fotografia 78 - Texto produzido pelo aluno P - Escola B (8/10/2009).

De acordo com Geraldi (1997, 148), os textos produzidos na escola “[...] não são o produto de um trabalho discursivo, mas exercícios de descrição apenas para ‘mostrar que aprendeu a descrever’ e escrever conforme as normas ortográficas. “[...] Assim, tanto as razões para dizer quanto o que dizer se anulam” (GERALDI, 1997, p. 139). A produção de textos baseada em gravuras não possibilita situações dialógicas, em que os alunos possam revelar algo do cotidiano, algo que tenha sentido para o sujeito, limita-se apenas à descrição da imagem. Tal prática, segundo Geraldi (1997), assemelha-se as propostas metodológicas contidas nas cartilhas, nas quais a gravura sempre vem acompanhada de sua ilustração verbal, ou seja, o nome do objeto acompanha a figura. Segundo o autor, os alunos alfabetizados com esse método acabam produzindo textos que apenas descrevem a imagem.

O texto produzido pelo aluno P apresentou inicialmente muitos erros ortográficos, como podemos observar na fotografia 82. A Professora B, ao fazer a correção,

desconfigurou todo o texto do aluno, reescrevendo-o com caneta esferográfica vermelha, solicitando, em seguida, que o aluno reescrevesse o texto com os respectivos acertos. Tal prática avaliativa foi realizada em todos os textos produzidos pelos alunos, o que configura que a proposta de produção enfatizava, na verdade, a dimensão da alfabetização relacionada aos conhecimentos do sistema de escrita.

Segundo Cagliari (2008), os professores que adotam uma metodologia de ensino tradicional, ao propor aos alunos a produção de textos, “[...] ficam muito chocados com os erros de ortografia. Consideram que tudo deve ser feito sob seu controle, para que o aluno aprenda em ordem, indo do mais fácil para o mais difícil, reproduzindo o modelo já dominado” (CAGLIARI, 2008, p. 237). Para o autor, os professores que dão muita ênfase às questões ortográficas nas atividades de produção de texto impossibilitam os alunos a produzirem textos de modo espontâneo. Em decorrência de tal prática, os alunos acabam produzindo textos cartilhescos e desprovidos de sentido. Conforme o autor, os resultados dessa prática de ensino,

[...] são marcados pela metodologia, mas, com o tempo, são claramente reveladores, mostrando que o aluno que nunca fez textos espontâneos irá encontrar dificuldades enormes (e muitas vezes insuperáveis) nas séries mais adiantadas, ao passo que os alunos que produzem textos espontâneos, desde a primeira série, irão saber como resolver suas dificuldades pelo resto da vida (CAGLIARI, 2008, p. 237).



A tartaruga

O coelho vendeu frutas para a tartaruga.
Ela colocou as frutas no casco e comeu.
E ela comprou as frutas na barraca do coelho.

Fotografia 79 - Texto produzido por V - Escola B (8/10/2009).



A tartaruga e a frutas

Era uma vez uma tartaruga.
Ela comprou frutas na feira e levou no casco dela e depois foi para casa.

Fotografia 80 - Texto produzido por A - Escola B (8/10/2009).

Para Geraldi (1997), a inserção do texto em sala demanda que os professores passem a ter outro posicionamento frente aos alunos, passando a considerá-los como

[...] sujeito leitor ou como sujeito autor de seus textos, ser professor já não pode mais ser o exercício puro e simples da capatazia (ou o exercício da gerência). É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula. Cada um sendo um *outro*, portanto uma possível medida, o confronto dos pontos de vista fazem da sala de aula um lugar de produção de sentidos (GERALDI, 1997, p. 112).

4.3.2 Produção de texto imagético

O trabalho intencional com a produção de textos imagéticos só ficou evidenciado pelas práticas adotadas pela Professora B. Ressaltamos que na Escola A observamos a produção de textos imagéticos, no entanto esses estavam associados com a proposta de produção de textos escritos.

Os eventos que enfatizaram o trabalho com textos imagéticos representaram 50% dos eventos destinados às práticas de produção de textos, obtendo a frequência de dois eventos. Os suportes utilizados para a produção de textos imagéticos foram folha A4 e tela para pintura.

A proposta de produção de texto imagético realizada no dia 4/11/2009 partiu de uma atividade de leitura silenciosa de algumas obras literárias selecionadas pela professora nos livros: “Encantos da Natureza”, “Vôo livre” e “Mania de Bicho”, todos de autoria de Nana Toledo. Após a leitura, a Professora B pediu aos alunos que produzissem um texto. A seguir, ela disse aos alunos que suas produções iriam ser registradas, em um primeiro momento, em folha A4 e posteriormente em tela, pois essas ficariam expostas durante o evento da XX Feira do Verde.

Ressaltamos que após a leitura dos poemas não observamos nenhum momento que possibilitasse o diálogo com os textos escritos. A intervenção realizada pela Professora B, como já dito antes, enfatizou o ensino de palavras com base em seus sentidos dicionarizados. Desse modo, mais uma vez observamos que a forma como a Professora B conduziu o trabalho com a produção de texto não possibilitou aos

alunos se valerem de outros conhecimentos contidos no texto. As condições de produção ficaram restritas à produção de imagens que representavam as palavras substantivas.

Após os diálogos sobre os significados de algumas palavras, a Professora B, pediu que os alunos produzissem o texto imagético e explicou a eles que as produções deveriam estar relacionadas com o texto escrito. Verificamos que após a produção dos textos imagéticos os alunos levavam até à mesa da professora para que ela avaliasse suas produções. Percebemos que a Professora B comparava as produções imagéticas dos alunos com o texto escrito. Os diálogos abaixo demonstram o modo como foi conduzida a atividade.

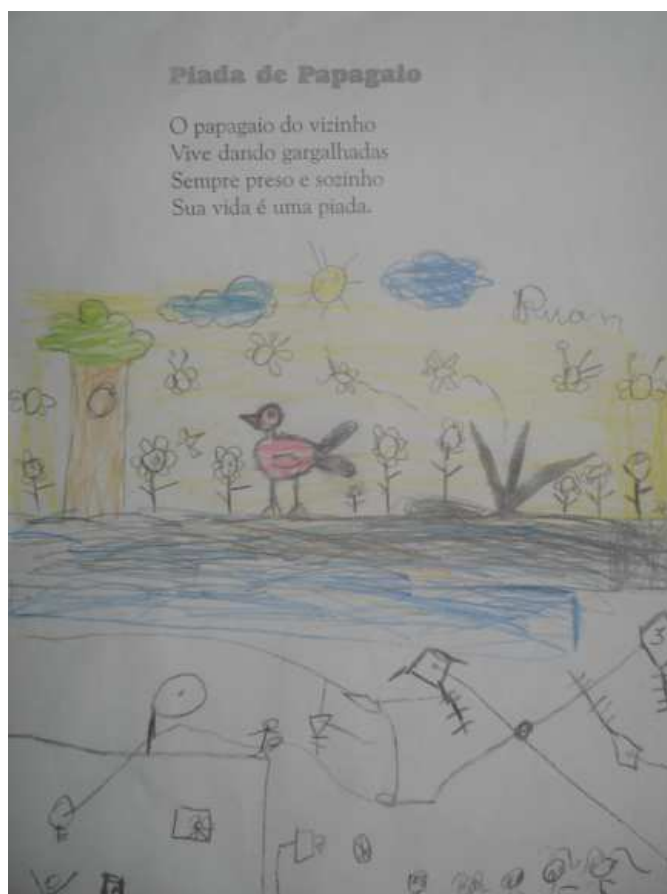
Professora B: QUEM não fez bonito... é porque não leu – é bom ficar sem o conhecimento da leitura?

Alunos: não::

Professora B: como é que vai descobrir o que é um orangotango ... o que é vitória-régia ... se a gente não lê ... a gente não cresce ... não aprende ... não evolui – É PRA desenhar EXATAMENTE o que está escrito no texto ... só VAL:: pintar:: as::telas:: ... quem ficar comportado ... e fazer o dever direito

Os alunos continuaram a fazer os desenhos e aqueles que tiveram suas produções criticadas pela Professora B, tiveram que refazê-las. Várias crianças foram até a mesa da professora para mostrar seus desenhos. A professora então pediu a todos que se sentassem e foi chamando um por um dos alunos com o intuito de avaliar seus desenhos.

O texto imagético do aluno R demonstra que ele laborou a atividade proposta pela professora ilustrando elementos que retratavam o texto escrito, porém é possível notar que ele também quis expressar seus conhecimentos, representando elementos figurativos do contexto onde vive. Segundo Bakhtin (2003) o autor é profundamente ativo durante a produção de um enunciado, estabelecendo um diálogo com os outros e, dessa forma, trazendo em seu enunciado suas marcas e impressões.



Fotografia 81 - Texto imagético produzido pelo aluno R
Escola B (4/11/2009).

Podemos refletir que aluno R atendeu a uma exigência da Professora B, porém burlou, de certo modo, a proposta da professora ao trazer elementos de seu contexto que vão além do texto escrito. Perguntamos à criança se ela gostava de brincar de soltar pipa, e sua resposta afirmativa confirmou nossas análises a respeito da influência do contexto e das impressões do autor em sua produção.



Fotografia 82 - Texto imagético produzido pela aluna An - Escola B (4/11/2009).



Fotografia 83 - Texto imagético produzido pela aluna V
Escola B (4/11/2009).

Dando continuidade a essa atividade, no dia 6/11/2009, a Professora B iniciou a aula entregando as folhas A4 com as produções imagéticas dos alunos e pediu que eles fizessem a reprodução das imagens nas telas. No entanto, observamos que alguns alunos produziram novas imagens e também apresentaram dificuldade em utilizar tal suporte, pois faziam desenhos muito pequenos, o que dificultava a pintura dos mesmos posteriormente. Ao perceber que os alunos não estavam fazendo a atividade como havia previsto, a Professora B chamou a atenção deles e solicitou que cada um fosse até sua mesa para fazer o contorno dos desenhos com canetinha.

Consideramos que os equívocos dos alunos poderiam ter sido superados se houvesse inicialmente uma explicação por parte da professora sobre o uso do suporte tela, de modo que as crianças pudessem compreender a necessidade de realizar desenhos com dimensões maiores, para facilitar posteriormente a pintura.



Fotografia 84 - Atividade de produção de texto imagético da turma da 1ª série - Escola B (6/11/2009).

No dia 12/11/09, os alunos da primeira série da Escola B tiveram a oportunidade de irem à XX Feira do Verde, realizada na cidade de Vitória, para participarem dos eventos e apreciarem a exposição de seus trabalhos. Observamos que os alunos demonstraram satisfação com a exposição de suas produções.



Fotografia 85 - Exposição de trabalhos dos alunos da 1ª série na Feira do Verde - Escola B (12/11/2009).

Consideramos que a Professora B, ao trabalhar com a produção de texto do gênero imagético, possibilitou que os alunos tivessem acesso a outras formas de linguagens; entretanto, o modo de conduzir a produção de textos imagéticos foi marcado pela didatização dos desenhos e pela valorização dos textos dos gêneros escritos. A valorização excessiva da linguagem escrita é uma marca de nossa sociedade e uma exigência que acaba influenciando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de nossas escolas. Teixeira (1999) faz algumas pontuações que nos ajudam a refletir sobre a didatização do desenho e do olhar. Segundo a autora

Inventamos teorias para tentar compreender a aventura humana. Falamos e falamos, escrevemos e lemos, quase sempre esquecemos de olhar. Movemos os olhos ocidentalmente da esquerda para a direita e na superfície branca do papel vamos juntando letras, formando palavras, buscando sentidos. Treinados na aventura verbal, não sabemos mais apreender do mundo sua materialidade sensorial, imersos que estamos, para usar ainda mais uma expressão de Calvino, na “pesada crosta de discurso” que embaça os olhos “saturados da linguagem escrita” (TEIXEIRA, 1999, p. 01).

Compreendemos que a produção de texto é uma dimensão da alfabetização que engloba os textos escritos, orais e imagéticos. Defendemos neste estudo que os alunos inseridos nas classes de alfabetização devam conhecer e aprender a produzir tais tipos de textos. A ampliação do crivo de leitura possibilita que os alunos

conheçam tais textos e tenham o que dizer em suas produções. Por isso acreditamos que as práticas de alfabetização que elegem os enunciados como ponto de partida para o ensino da língua materna enriquecem os diálogos, a compreensão e os usos da língua em diferentes contextos, proporcionado aos alunos as condições necessárias para as estratégias do dizer.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos argumentos de Konder (1992), compreendemos que as práticas de alfabetização também devem ser pensadas como práxis educativa. Aristóteles compreendia a práxis como sendo uma ação intersubjetiva, moral, uma atividade ética e política. Entendemos que tal atividade demanda reflexões e autoquestionamentos da teoria e da prática, pois, como afirma Konder (1992), a práxis é uma atividade humana que, para se tornar livre e consciente, necessita da teoria. Para isso, acreditamos que se faz necessária a interlocução entre os sujeitos e entre os diferentes tipos de práticas e teorias que permeiam a ação educativa, a fim de que possamos construir novos conhecimentos e aperfeiçoar cada vez mais nossa prática pedagógica. Desse modo acreditamos que a compreensão da práxis demanda que penetremos na realidade de um dado contexto, com o intuito de se compreender as ações estabelecidas pelos sujeitos e pensar em novos conhecimentos, rompendo com velhos paradigmas.

Partindo dessa premissa, buscamos, analisar as práticas de alfabetização em duas escolas do Sistema de Ensino do município de Vitória, a fim de identificar as dimensões da alfabetização mais privilegiadas pelas professoras. Compreendemos que a alfabetização envolve práticas de produção de textos orais e escritos, de leitura e também o trabalho com os conhecimentos sobre o sistema de escrita. Tomando como base o conceito de alfabetização defendido neste estudo, consideramos, assim como Gontijo (2003), que a alfabetização é um processo complexo que envolve um conjunto de saberes que precisam ser ensinados. Destacamos que a análise das dimensões privilegiadas pelas professoras permite concluir sobre o conceito de alfabetização que tem orientado o trabalho nas salas de aula.

A escolha da abordagem teórica e da metodologia utilizadas neste estudo possibilitou nossa aproximação com os contextos e sujeitos investigados. Os diálogos estabelecidos com as obras de Bakhtin (2003, 2006), Cagliari (2007, 2008), Geraldi (1997, 2006), Gontijo (2003, 2008) e tantos outros que se fizeram presentes neste estudo possibilitou traçar uma rede discursiva, compreendendo-se assim os saberes-fazer das professoras alfabetizadoras. Entendemos ainda que nossos

saberes-fazerem envolvem as apropriações que fazemos dos conhecimentos socialmente construídos. Entendemos que tais apropriações se estabelecem na ação conjunta e dialógica entre os seres humanos. De acordo com Bakhtin (2003, p. 222) “[...] o homem se forma *concomitantemente* com o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo”. Tomando o enunciado de Bakhtin, situamos nosso olhar analítico das práticas sob a perspectiva teórica histórico-cultural.

Nossa inserção nas escolas se deu em dois momentos, que corresponderam ao primeiro semestre do ano de 2009, cujos dados foram coletados na Escola A, e no segundo semestre de 2009, na Escola B. A partir da coleta de dados organizamos as categorias conceituais conforme a ocorrência dos conhecimentos privilegiados pelas professoras. Por meio das nossas análises, observamos que há entre as escolas aproximações e distanciamentos, o que consideramos um dado muito coerente, pois sabemos que, apesar de nos apropriarmos da palavra do outro, nossas ações são sempre únicas, pois como nos fala Bakhtin (2003) cada evento, cada ação humana é única, mesmo que aparentemente simule uma mesma situação.

As aproximações entre as escolas foram evidenciadas no que se refere a organização escolar e aos recursos materiais e humanos. A formação das professoras analisadas e a experiência docente também foram muito similares, principalmente entre as Professoras A1 e B. As características entre as pedagogas da Escola A e B também se aproximaram. Notamos que ambas as pedagogas eram profissionais que buscavam sempre novos conhecimentos, isso configurou-se com mais evidência na prática da Pedagoga B.

Os distanciamentos mais nítidos observados por nós entre as escolas dizem respeito aos sujeitos-crianças atendidos. Observamos que na Escola A as crianças apresentaram melhores condições socioeconômicas, demonstrando terem mais acesso aos bens culturais socialmente valorizados. Quanto aos alunos inseridos na Escola B, percebemos que as condições socioeconômicas das famílias eram menos favorecidas, de modo que a renda mensal dos pais garantia apenas a sobrevivência dos sujeitos. Os níveis de escolaridade dos pais e das mães, bem como as

profissões desempenhadas por esses sujeitos, também eram bastante diferenciados.

Pesquisadores que se dedicam à temática do fracasso escolar têm mostrado que a carência cultural e social muitas vezes é apontada pelos professores como sendo uma das principais causas da não aprendizagem dos alunos. No entanto, assim como Smolka (2008), consideramos que tais justificativas são usadas pelos professores para se sentirem mais aliviados diante dos fracassos dos alunos, já que, para eles, as causas não estão na prática de ensino mas sim no próprio aluno. As análises de Patto (1999) a respeito do fracasso escolar demonstram que o discurso utilizado na década de 1920 ainda é muito corrente nos dias atuais. Tais discursos responsabilizam ora os alunos das classes desfavorecidas, ora as suas famílias, ora o contexto social ou a inadequação da escola e professores para trabalhar com tal clientela, tendo em vista que os conhecimentos valorizados na escola se encontram pautados em um ideal de aluno e de conhecimentos típicos da classe média.

Observamos que as práticas das professoras da Escola A e B quase não contemplaram os conhecimentos que os alunos traziam de seus contextos. Sabemos que as causas que geram o fracasso escolar podem ser de origens variadas, podendo envolver as práticas de ensinoaprendizagem, o método, a formação docente, entre outra; porém, apesar de discordarmos de teorias que veem o fracasso sob a ótica apenas dos alunos e de suas famílias, não podemos desconsiderar que o modelo econômico vigente em nossa sociedade, no qual predominam as desigualdades econômicas e sociais, interfere consideravelmente no processo de escolarização de nossos alunos.

Acreditamos que as formas padronizadas de avaliação desenvolvidas pelo Governo Federal desconsideram tais fatores, gerando dados fragmentados que não contribuem para a reflexão das práticas e dos contextos. Consideramos também que o Ideb é um modelo avaliativo padronizado que visa apenas a classificar as escolas e os sujeitos por meio de notas que não revelam de fato as práticas efetivadas pelos professores. Ressaltamos que esse indicador serviu como um critério para a escolha das escolas. Nossa intenção inicial era buscar saber se as práticas entre as escolas de maior e menor Ideb se diferenciavam. Ao analisarmos os dados, observamos que

as práticas de ensinoaprendizagem de ambas as escolas foram muito semelhantes. Infelizmente, isso demonstra que a diferença na avaliação não está relacionada somente às práticas de alfabetização, mas está ligada também ao fato de a nossa sociedade estar fundada na discriminação, exclusão e, portanto, no fato de existir distribuição diferenciada dos bens culturais e materiais produzidos pelos seres humanos. Observamos que as famílias das crianças da Escola A, escola de maior Ideb, consideravam que as condições de aprendizagem eram melhores.

Quanto às dimensões da alfabetização mais privilegiadas pelas professoras em suas práticas, constatamos que os conhecimentos privilegiados foram muito semelhantes diferenciando-se apenas quanto à frequência. Na Escola A, os dados obtidos demonstraram que as dimensões contempladas pelas professoras foram os conhecimentos do sistema de escrita (46,30%), a leitura (42,59%) e a produção de textos (11,11%). Já na Escola B, os dados mostraram que os conhecimentos do sistema de escrita também foram os mais privilegiados (56,94%), a leitura foi a segunda dimensão da alfabetização mais enfatizada (37,50%) pela professora e, por fim, a produção de textos (5,56%) .

O enfoque dado pelas professoras aos conhecimentos sobre o sistema de escrita revela o conceito de alfabetização que orienta as práticas – processo de aquisição das habilidades de ler e de escrever. Nesse sentido, considerando que, na fase inicial da alfabetização, as crianças devem inicialmente aprender o código linguístico, as propostas metodológicas que embasam as práticas das professoras partem do pressuposto de que a aprendizagem dos conhecimentos sobre o sistema de escrita trabalhados por elas são fundamentais para que a criança leia e escreva.

Os eventos demonstram que as práticas de alfabetização das professoras das Escolas A e B, focaram muito o ensino da língua, com base na palavra e na ortografia. Desse modo, constatamos a dificuldade de rompimento com práticas que foram, de forma diferente, iniciadas no final do século XIX, no Espírito Santo. Os eventos destinados à leitura nas salas de aula do 1º ano e da 1ª série ficaram restritos ao cumprimento de tarefas, avaliação e ocupação do tempo. Observamos também que as leituras realizadas pelos sujeitos não aprofundavam os sentidos do texto e os sentidos atribuídos pelos leitores. As condições de leitura nas escolas

foram muito semelhantes, apresentando sempre os mesmos objetivos, ler para atender uma exigência da professora, ler para responder às questões apontadas no livro didático e ler para ser avaliado. Conforme Geraldi (2006, p. 108)

[...] em cada leitura, mudadas as condições de sua produção, temos novas leituras e novos sentidos por elas produzidos. Assim, ainda que o interlocutor-leitor seja o mesmo, mudados os objetivos de sua leitura, estarão alteradas as condições de produção e, portanto, o processo.

Sabemos que a leitura abre espaço para que possamos ampliar nosso repertório discursivo. Entretanto, em muitas situações essa era apenas um pretexto para se trabalhar a palavra ou outras unidades da língua.

Observamos que a produção de textos foi a dimensão da alfabetização menos privilegiada pelas professoras, o que, mais uma vez, demonstra que as professoras consideram que a produção de textos é uma prática posterior ao ensino das unidades menores da língua. No entanto, notamos que as práticas de produções de textos foram um pouco mais recorrentes na prática desenvolvida pela Professora A1. Consideramos que as condições de produção oferecidas pela Professora A1 contribuíram para que os alunos tivessem o que dizer, apesar do dizer dos alunos terem ficado restrito às informações abordadas pela Professora A1 sobre uma determinada temática e um gênero textual. Já os eventos de produção de texto observados na sala da 1ª série da Escola B demonstraram que as condições de produção não possibilitaram que as crianças se colocassem como autoras e produtoras de textos.

Apesar dos problemas apontados, podemos concluir que as práticas de produção de textos e de leitura presentes nas salas de aula pesquisadas podem ser pensadas como embriões de um trabalho na alfabetização que pode vir a ser potencializado. Em nossa opinião, a potencialização desse trabalho depende enormemente do modo como a alfabetização é conceitualizada nos documentos oficiais que orientam as políticas e as práticas de alfabetização no Brasil. Nesses documentos, no entanto, a alfabetização continua a ser pensada como processo de aquisição das

habilidades de ler e escrever com ênfase na decodificação e codificação. Esse conceito reforça e dá sustentação ao trabalho dos docentes com as unidades mínimas da língua, impedindo que as práticas de produção de texto e de leitura se desenvolvam.

6 REFERÊNCIAS

AGENDA, Escolar. **Escola A**. Vitória, 2009,

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovith. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BECALLI, Fernanda Zanetti. **O ensino da leitura no programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA)**. 2007. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental. 2001. **Programa de formação de professores alfabetizadores (Profa)**. Coletânea de textos. Módulo: 2UET6, p. 01-27.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística. 2. reimp. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, Ezequiel Teodoro (Org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. São Paulo: Autores Associados, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. 1. ed. 9 reimp. São Paulo: Scipione, 2008.

_____. **Alfabetização e Lingüística**. 10. ed. 14. reimp. São Paulo. Scipione, 2007.

CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. 2006. 361 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

COSTA, Dania Monteiro Vieira. **O trabalho com a linguagem oral em uma instituição educativa infantil**. 2007. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. Tradução: Cristiane Nascimento; revisão da tradução Angel Bojadsen I. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 77-116.

_____. **Historia da leitura no mundo ocidental 2**. In: CAVALLO, Guglielmo (orgs.). São Paulo: Ática, 1999, p. 117-134.

DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. 3 edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FOLHA, Vitória (2009). **Guerra entre gangues nos morros de Vitória já dura mais de uma semana**. Disponível em <<http://www.folhavoria.com.br/policia/noticia/2009/07>> Acesso em 28 jun. 2009

GERALDI, Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 5-33.

GONTIJO, Cláudia Maria. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A alfabetização na história da província do Estado do Espírito Santo (1870 a 1920)**. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

_____. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2003.

GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M. **Alfabetização: teoria e prática**. Paraná: Sol, 2009.

GUMPERZ, Jenny Cook. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GLOBO – NOTÍCIAS, G1. **Vestibular e Educação – Ideb**. Disponível em: <www.globo.com>. Acesso em: 20 jun. 2008.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

INEP. (2008) Consulta ao **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/site>> Acesso em 2 out. 2008.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

KUMON. (2010). Método Kumon. Disponível em: <www.kumon.com.br>. Acesso em: 6 mar. 2010.

KRAMER, S. **A Educação Infantil no contexto das políticas atuais; um desafio para os sistemas educacionais**. In: Relatório de pesquisa. RJ: Ravil, 2001, p.74-88.

LAGÔA, Ana. Dez anos de construtivismo no Brasil. **Revista Nova Escola**. p. 10 – 18, maio 1991.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa qualitativa**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Donaldo. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, ano 21, n 73, dez. 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. **Pais e filhos diante do fracasso na alfabetização**. In: GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro Sena, (org). **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. 2. ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 113 – 123.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. 3. reimp. São Paulo: Mercado das letras, 1999.

MONTEIRO, Maria Iolanda. **Práticas alfabetizadoras (contradições produzindo sucesso e fracasso escolar)**. Araraquara: JM Editora, 2002.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Leitura no entrelaçamento de linguagens**: literatura infantil, processo educativo e mediação. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Alfabetização**: um conceito em movimento. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges. *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 178 – 201.

PIFFER, Maristela Gatti. **O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil**. 2006. 375 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

PUCCI, B. (org). **Teoria Crítica e Educação** - a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. São Paulo: Edufiscar, 1995.

SCHNEUWLY. Bernard; DOLZ, Joaquim e Colaboradores. ROJO, Roxane. CORDEIRO, Gláís Sales (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Magda Becker. **As muitas facetas da alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, Eliane C.; COSTA, Kaira W. C. **A alfabetização na Nova Escola**. Campinas: Congresso de Leitura do Brasil (Cole). *Letramento e Alfabetização*, 2009, Anais p. 320.

TEIXEIRA, Lucia. **Leitura de textos visuais na escola**. Comunicação apresentada no III Encontro Franco-brasileiro de Análise do discurso. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TOLEDO, Nana. Disponível em <www.myspace.com/nanatoledo>. Acesso em 12 mai. 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PROTOCOLO DE PESQUISA

Vitória (ES), de 2009.

A EMEF: _____

A/C: _____

Apresento a síntese do projeto de pesquisa intitulado “**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM SÉRIES INICIAIS EM DUAS ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA**”, 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 parceria com essa unidade de ensino para o desenvolvimento deste trabalho. Utilizamos como instrumento para a escolha da escola 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: Kaira Walbiane Couto Costa.

Endereço: Avenida Professor Fernando Duarte Rabello, nº 779, Bairro Maria Ortiz, Vitória - ES

Telefone: 3327-3666 e 9932-4525 CEP: 29.070-440

Idade: 32 anos. Naturalidade: Itacoatiara. Estado civil: casada

Local de trabalho: Prefeitura Municipal de Vitória. Cargo: Professor de Educação Básica Nível 1 (Educação Infantil)

Experiência profissional

Atuo como professora da educação infantil desde 2002, no Sistema Municipal de Vitória. Durante esse período, trabalhei com diferentes turmas da educação infantil, atendendo crianças entre oito meses e seis anos de idade. Atualmente estou de licença das minhas funções docentes no Sistema Municipal de Vitória, para a realização desta pesquisa.

Interesse de pesquisa

Minha experiência, como professora da educação infantil, fez-se refletir em vários momentos sobre os processos de alfabetização das crianças. Compreendo que esse processo representa uma das diferentes formas de linguagem que deve ser focalizada com mais atenção. Desse modo, buscando compreender como estão sendo realizadas as práticas dos professores alfabetizadores em sala de aula, acredito que analisar tais práticas nos ajudarão no sentido de perceber quais as dimensões da alfabetização têm sido mais privilegiadas pelas professoras das classes de alfabetização e como as professoras tem conduzido o trabalho com tais dimensões.

Síntese do projeto de pesquisa

Título: Práticas de alfabetização em séries iniciais em duas escolas do ensino fundamental do município de Vitória.

Objetivo da pesquisa: Analisar as práticas de alfabetização em duas escolas do Sistema de Ensino do município de Vitória, a fim de identificar as dimensões da alfabetização mais privilegiadas pelas professoras.

Público-alvo: Duas turmas de alfabetização (alunos, professores, familiares dos alunos e funcionários do corpo técnico-pedagógico).

Requisitos para seleção da turma: As turmas serão selecionadas com base no tempo de serviço das professoras no Sistema Municipal de Ensino do Município de Vitória.

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 – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO I

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento aos profissionais (sujeitos da pesquisa) da EMEF () , unidade da Rede Municipal de Ensino de Vitória-ES, o projeto de pesquisa “PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM SÉRIES INICIAIS EM DUAS ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA”, de autoria da mestrandia Kaira Walbiane Couto Costa, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo .

O objetivo da pesquisa é analisar as práticas de alfabetização em duas escolas do Sistema de Ensino do município de Vitória, a fim de identificar as dimensões da alfabetização mais privilegiadas pelas professoras das classes de alfabetização.

Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados formulários para análise de documentos, entrevistas e observação participante em sala de aula com gravações em vídeo e registros em diário de campo. Os dados terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos e autorização da participação das crianças pelas famílias. O trabalho será realizado a partir de negociações com os sujeitos, no decorrer do estudo. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados no texto da dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento:

Vitória, de 2009.

KAIRA WALBIANE COUTO COSTA

| Nome do profissional | Função | Assinatura | Telefone |
|----------------------|------------|------------|----------|
| | Professora | | |
| | Pedagoga | | |
| | Diretora | | |

APÊNDICE C – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO II

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento aos pais/responsáveis das crianças/sujeitos da “turma da 1ª série” da EMEF (), unidade da Rede Municipal de Ensino de Vitória-ES, o projeto de pesquisa “PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM SÉRIES INICIAIS EM DUAS ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA”, de autoria da mestranda Kaira Walbiane Couto Costa, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo.

O objetivo da pesquisa é analisar as práticas de alfabetização em duas escolas do Sistema de Ensino do município de Vitória, a fim de identificar as dimensões da alfabetização mais privilegiadas pelas professoras das classes de alfabetização.

A pesquisa será desenvolvida na sala de aula por meio da observação participante com fotografias, gravações em vídeo, entrevistas com os alunos e registro por escrito das observações. 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 aluno(a) _____, da EMEF (), autorizo sua participação no projeto de pesquisa “PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM SÉRIES INICIAIS EM DUAS ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA”, de autoria da mestranda Kaira Walbiane Couto Costa – PPGE/UFES, concordando com os procedimentos aqui apresentados.

Assinatura: _____ RG: _____

Telefone: _____ Data: _____

APÊNDICE D – FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1. Nome da escola: _____

2. Fundação: _____

3. Endereço: _____

4. Dados da comunidade: _____

5. Bairros de origem dos alunos: _____

6. Aspecto físico

a) Número de sala de aula: _____

b) Condições das salas de aula:

_____ c)

Possui biblioteca? _____ Condições de funcionamento: _____

d) Possui sala de vídeo, sala de informática? Como são utilizadas essas salas?

e) Possui sala de professores, sala de direção, de coordenação pedagógica, secretaria? _____

f) Possui refeitório? _____

g) Possui área livre? Parquinho? Como são utilizados?

7. Organização das turmas

a) Turmas que atende: _____

b) Média de alunos por turma: _____

c) Número de alunos por turno: Matutino: _____ Vespertino: _____

d) Número de turmas por turno: Matutino: _____ Vespertino: _____

8. Recursos humanos

a) Número de professores por turno: Matutino: _____ Vespertino: _____

b) Composição do corpo técnico-administrativo: _____

c) 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. Material didático utilizado pela escola

a) Faz uso de livro didático, cartilhas, apostilas ou outro material impresso de apoio.

Qual(ais):

12. Histórico da escola

APÊNDICE E – FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE AULA

1. Aspecto físico

a) Dimensão espacial: _____

b) Mobília: _____

_____c) Há ambientes específicos na sala de aula? Quais?

_____d) Materiais escritos expostos:

2. A turma

a) Número de alunos: Meninas: _____ Meninos: _____

b) Forma de organização espacial das carteiras na sala de aula:

c) Números de crianças ingressantes este ano: _____

3. Sobre a organização do trabalho coletivo

a) Há regras para orientar o trabalho e a organização diária? _____

c) São explicitadas? Como? _____

_____d) São cobradas? Como? _____

_____4. Rotina diária

**APÊNDICE F – FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS
(DADOS DA SECRETARIA)**

1. Nome da criança: _____

2. Endereço completo: _____

3. Dados pessoais:

a) Data de nascimento: _____ b) Sexo: _____ c) Idade (meses): _____

d) Algum problema referente à saúde? Qual? _____

4. Dados da vida escolar

a) Já estudou? () Sim () Não

b) Onde e quanto tempo: _____

5. Dados familiares

a) Pessoas que moram com a criança: _____

b) Pai: _____

Profissão: _____ Trabalho atual: _____

Renda mensal: _____ Grau de instrução: _____

c) Mãe: _____

Profissão: _____ Trabalho atual: _____

Renda mensal: _____ Grau de instrução: _____

d) Responsável: _____

Profissão: _____ Trabalho atual: _____

Renda mensal: _____ Grau de instrução: _____

e) Número de irmãos:

Nenhum irmão ()

Um irmão ()

Dois irmãos ()

Três irmãos ()

Mais de três irmãos ()

APÊNDICE G – ROTEIRO DA CONVERSA COM AS CRIANÇAS

1. Nome: _____

2. Pais: _____

3. Irmãos: _____

4. Pessoas que moram com a criança: _____

5. Programas favoritos

Rádio: _____

TV: _____

Outro(s): _____

6. Diversão preferida da criança: _____

7. Ajuda em casa? Como? _____

8. Trabalha fora de casa? Onde? Quantas horas? É uma atividade remunerada?

9. Gosta de ler? _____ O quê? _____

10. Gosta de escrever? _____ Quando você escreve? _____

11. As pessoas da família fazem uso da leitura em casa? Que tipo de material?

12. Quem lê para a criança em casa? _____

O quê? _____

Quando? _____

13. Quem ajuda nas tarefas da escola? _____

14. Já estudou em outra escola? _____ Qual? _____

15. Gosta desta escola? _____ Por quê? _____

16. Qual atividade mais gosta de fazer na escola?

17. Qual não gosta? _____

Por quê? _____

18. Você acha importante aprender a ler e escrever? Por quê?

19. Outros dados suscitados durante a conversa:

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO PARA AS FAMÍLIAS

Vitória, março de 2009.

Senhores pais ou responsáveis,

Para complementar os dados da pesquisa sobre as práticas dos professores alfabetizadores, que estamos realizando na turma de seu filho(a), solicitamos sua colaboração com o preenchimento deste questionário. Agradecemos seu apoio e colocamo-nos à disposição para quaisquer dúvidas.

Kaira Walbiane Couto Costa.

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 que moram com a criança?

9. Com que idade a criança iniciou o processo de escolarização? Aonde?

10. Quem auxilia seu(sua) filho(a) nas atividades escolares?

11. Para você, é importante que seu filho(a) aprenda a ler e escrever? Por quê?

12. Em sua opinião, a escola tem atendido às necessidades de aprendizagem de seu filho? Por quê? _____

13. Você tem conhecimento do trabalho pedagógico desenvolvido pela professora de seu filho? _____

14. Você ou outro membro da família participam das reuniões realizadas na escola? Por quê? _____

15. Gostaria de fazer alguma sugestão que contribuísse para o trabalho de alfabetização realizado pela professora? _____

APÊNDICE I – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

1. Sexo: masculino () feminino ()

2. Idade:

- a) até 25 anos ()
- b) entre 26 e 30 anos ()
- c) entre 31 e 35 anos ()
- d) entre 36 e 40 anos ()
- e) mais de 40 anos ()

3. Você trabalha em:

- a) uma só escola ()
- b) duas escolas ()
- c) três escolas ou mais ()
- d) outra situação: _____

4. Nesta escola, você é:

- a) profissional efetivo ()
- b) profissional contratado ()
- c) profissional com designação temporária ()
- d) outra situação funcional: _____

5. Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____

6. Além de trabalhar nesta escola, você exerce outra atividade profissional? Qual?

7. Sua formação acadêmica está em nível:

- () médio
- () licenciatura curta
- () licenciatura plena
- () pós-graduação/aperfeiçoamento (menos de 360 horas)
- () pós-graduação/especialização (360 horas ou mais)
- () mestrado/doutorado

8. Sua experiência como professor(a):

- abaixo de 2 anos
- entre 3 e 5 anos
- entre 6 e 7 anos
- entre 8 e 10 anos
- acima de 11 anos

9. Sua experiência profissional foi adquirida:

- na docência na educação infantil
- na docência em nível fundamental (1ª a 4ª séries)
- na docência em nível fundamental (5ª a 8ª séries)
- na docência em nível médio
- na docência em nível superior
- em funções técnicas de ensino

10. Participou e/ou participa de cursos que tenham contribuído com sua formação?

Cite três cursos, por ordem de relevância, indicando a carga horária correspondente:

11. É vinculado(a) a sindicato? _____ Qual(is)? _____

12. Assina jornais, revistas, periódicos? _____ Quais? _____

13. Participa de congressos, seminários ou encontros similares?

- Sempre.
- Às vezes.
- Nunca.

14. Suas atividades culturais mais frequentes: _____

15. Suas leituras mais comuns: _____

16. Há quanto tempo exerce atividade docente no ensino fundamental?

17. Há quanto tempo atua com turmas de alfabetização? A opção por essas turmas é sua? Por quê?

17. Para você, é importante que as crianças aprendam a ler e escrever? Por quê?

18. Em qual referencial teórico (e métodos) você se apóia para efetivar o trabalho com a linguagem escrita na sala de aula?

19. 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: _____

20. Quais gêneros textuais são mais utilizados por você em sala de aula, para desenvolver as práticas de alfabetização? Por quê?

21. Como você desenvolve o trabalho na sua sala de aula para alfabetizar as crianças?

22. Para você, quais os maiores desafios da alfabetização?

23. Você considera a alfabetização uma atividade difícil? Por quê?

24. Quando você considera que uma criança está alfabetizada?

APÊNDICE J – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PEDAGOGA

1. Sexo: masculino () feminino ()

2. Idade:

- a) Até 25 anos ()
- b) entre 26 e 30 anos ()
- c) entre 31 e 35 anos ()
- d) entre 36 e 40 anos ()
- e) mais de 40 anos ()

3. Você trabalha em:

- a) uma só escola ()
- b) duas escolas ()
- c) três escolas ou mais ()
- d) outra situação: _____

4. Nesta escola, você é:

- a) profissional efetivo ()
- b) profissional contratado ()
- c) profissional com designação temporária ()
- d) outra situação funcional: _____

5. Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____

E no Sistema Municipal de Ensino de Vitória? _____

6. Além de trabalhar nesta escola, você exerce outra atividade profissional? Qual?

7. Sua formação acadêmica está em nível:

- () licenciatura curta
- () licenciatura plena
- () pós-graduação/aperfeiçoamento (menos de 360 horas)
- () pós-graduação/especialização (360 horas ou mais)
- () mestrado/doutorado

8. Sua experiência como pedagoga(a):

- abaixo de 2 anos
- entre 3 e 5 anos
- entre 6 e 7 anos
- entre 8 e 10 anos
- acima de 11 anos

9. Sua experiência profissional foi adquirida:

- na docência na educação infantil
- na docência em nível fundamental (1ª a 4ª séries)
- na docência em nível fundamental (5ª a 8ª séries)
- na docência em nível médio
- na docência em nível superior
- em funções técnicas de ensino

10. Participou e/ou participa de cursos que tenham contribuído com sua formação?

Cite três cursos, por ordem de relevância, indicando a carga horária correspondente:

11. É vinculado(a) a sindicato? _____ Qual (is)? _____

12. Assina jornais, revistas, periódicos? _____ Quais? _____

13. Participa de congressos, seminários ou encontros similares?

Sempre. Às vezes. Nunca.

14. Explique como faz o acompanhamento do trabalho docente na escola.

15. Sobre o plano de ação/projeto político-pedagógico da escola:

a) A escola já tem esse documento? Está no processo de elaboração?

a) Caso a escola já tenha esse documento, diga como ele foi elaborado? Quando?

b) Quais os principais aspectos nele contemplados?

c) Qual a concepção de alfabetização defendida nesse documento?

16. Referente ao processo de alfabetização:

a) Para você, é importante que as crianças aprendam a ler e escrever? Por quê?

b)

Em qual referencial teórico (e/ou métodos) a escola tem se apoiado para subsidiar o trabalho com a linguagem escrita na sala de aula?

c) Quais materiais teórico-práticos os profissionais da escola têm utilizado?

() Livros. Citar os mais consultados: _____

() Revistas. Quais? _____

() Livros didáticos. Quais os preferidos? _____

() Referencial Curricular Nacional. Por quê? _____

() PROFA. Em quais aspectos contribui? _____

() Diretrizes municipais.

() Projeto da escola.

Outros: _____

e) Como o Departamento de Educação Infantil tem orientado o trabalho com a linguagem escrita na escola? Quais iniciativas foram tomadas nesse sentido?

f) Com relação à dimensão avaliativa, como tem sido feito o controle do processo ensino aprendizagem da língua escrita no interior da escola?

g) Que objetivos orientam essas práticas avaliativas na escola? Eles estão ancorados em qual teoria? _____

h) Como você avalia a participação das famílias no processo de apropriação da linguagem escrita? _____

i) Para você, quais os maiores desafios da alfabetização? Você considera a alfabetização uma atividade difícil? Por quê? _____

j) Quando você considera que uma criança está alfabetizada?

k) Como você desenvolve o trabalho de orientação com os professores alfabetizadores? _____

APÊNDICE K – CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

As tabelas que se seguem, estão organizadas as informações coletadas por meio dos APÊNDICES F, G e H a respeito da caracterização das crianças e suas famílias, das duas respectivas escolas.

TABELA 1. Distribuição das crianças quanto a participação na entrevista

| Entrevistas com as crianças | Escola A | | Escola B | |
|-----------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| | 25 | 100 | 22 | 91,66 |
| TOTAL | 25 | 100% | 24 | 100% |

TABELA 2. Participação dos pais quanto ao preenchimento do questionário

| Questionário para as famílias | Escola A | | Escola B | |
|-------------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| | 21 | 84 | 13 | 54,16 |
| TOTAL | 25 | 100% | 24 | 100% |

TABELA 3. Distribuição das crianças segundo a idade

| Idade | Escola A | | Escola B | |
|--------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| 6 anos | 23 | 92 | - | - |
| 7 anos | 2 | 8 | 8 | 33,34 |
| 8 anos | - | - | 14 | 58,33 |
| 9 anos | - | - | 2 | 8,33 |
| TOTAL | 25 | 100% | 24 | 100% |

TABELA 4. Distribuição das crianças segundo ao sexo

| Sexo | Escola A | | Escola B | |
|--------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Masculino | 8 | 32 | 14 | 58,34 |
| Feminino | 17 | 68 | 10 | 41,66 |
| TOTAL | 25 | 100% | 24 | 100% |

TABELA 5. Distribuição das crianças conforme a frequência as instituições de educação anteriores

| Instituições anteriores | Escola A | | Escola B | |
|--------------------------------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória | 24 | 96 | 13 | 54,17 |
| Instituições privadas | 1 | 4 | 1 | 4,17 |
| Instituições de outro Município | - | - | 2 | 8,33 |
| Instituições de outro Estado | - | - | 2 | 8,33 |
| APAE | - | - | 1 | 4,17 |
| Não frequentou | - | - | 5 | 20,83 |
| TOTAL | 25 | 100% | 24 | 100% |

TABELA 6. Distribuição das crianças quanto a origem dos Centros Municipais de Educação Infantil

| CMEI | Escola A | | Escola B | |
|-----------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| CMEI Rubem Braga | 4 | 16,65 | 5 | 38,46 |
| CMEI Laurentina M. Correa | 1 | 4,17 | 2 | 15,39 |
| CMEI Zélia Vianna de Aguiar | 1 | 4,17 | 1 | 7,69 |
| CMEI Magnólia D. M. Cunha | 2 | 8,33 | - | - |
| CMEI Therezinha Vasconcelo | 1 | 4,17 | - | - |
| CMEI Ocarlina N. Andrade | 3 | 12,49 | - | - |
| CMEI Tomaz Tomasi | 1 | 4,17 | - | - |
| CMEI Valdívia Antunes | 1 | 4,17 | - | - |
| CMEI Pedro Feu Rosa | 1 | 4,17 | - | - |
| CMEI João Pedro de Aguiar | 1 | 4,17 | - | - |
| CMEI Maria Goreth C. Cosme | 1 | 4,17 | - | - |
| CMEI Georgina Trindade | 1 | 4,17 | - | - |
| CMEI Zenaide M.Cavalcanti | 1 | 4,17 | - | - |
| CMEI Neucy da S. Braga | 2 | 8,33 | - | - |
| CMEI Marlene O. Simoneti | 2 | 8,33 | - | - |
| CMEI Maria N. Menegueli | 1 | 4,17 | - | - |
| CMEI Cecília Meirelles | - | - | 4 | 30,77 |
| CMEI Santa Rita de Cássia | - | - | 1 | 7,69 |
| TOTAL | 24 | 100% | 13 | 100% |

TABELA 7. Distribuição das crianças segundo a idade que iniciou o processo de escolarização

| Idade | Escola A | | Escola B | |
|-----------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Entre 8 meses e 1 ano | 9 | 42,86 | 3 | 23,08 |
| Entre 2 e 3 anos | 10 | 47,62 | 5 | 38,45 |
| Entre 4 e 5 anos | 2 | 9,52 | 2 | 15,39 |
| Entre 6 e 7 anos | - | - | 3 | 23,08 |
| TOTAL | 21 | 100% | 13 | 100% |

TABELA 8. Distribuição das crianças conforme ao bairro em que residem

| Bairro | Escola A | | Escola B | |
|---------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Jardim da Penha | 4 | 16 | - | - |
| Santa Martha | 2 | 8 | - | - |
| São Cristóvão | 2 | 8 | - | - |
| Nova Palestina | 2 | 8 | - | - |
| Mata da Praia | 1 | 4 | - | - |
| Bento Ferreira | 1 | 4 | 1 | 4,17 |
| Santo Antônio | 1 | 4 | - | - |
| Consolação | 1 | 4 | - | - |
| Maruípe | 1 | 4 | - | - |
| Jucutuquara | 1 | 4 | - | - |
| Jardim Camburi | 1 | 4 | - | - |
| Bonfim | 1 | 4 | - | - |
| Bairro de Lourdes | 1 | 4 | - | - |
| Joana D'arc | 1 | 4 | - | - |
| Itararé | 1 | 4 | - | - |
| Romão | 1 | 4 | - | - |
| Fradinhos | 1 | 4 | - | - |
| Tabuazeiro | 1 | 4 | - | - |
| São Pedro II | 1 | 4 | - | - |
| Jaburu | - | - | 10 | 41,65 |
| Horto | - | - | 5 | 20,83 |
| Gurigica | - | - | 2 | 8,33 |
| Morro do Cruzamento | - | - | 1 | 4,17 |
| Santa Lúcia | - | - | 1 | 4,17 |
| Consolação | - | - | 1 | 4,17 |
| Paria do Suá | - | - | 1 | 4,17 |
| Nazareth | - | - | 1 | 4,17 |
| Centro | - | - | 1 | 4,17 |
| TOTAL | 25 | 100% | 24 | 100% |

TABELA 9. Distribuição das crianças quanto a presença de irmãos

| Possui irmãos | Escola A | | Escola B | |
|---------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Sim | 17 | 80,95 | 9 | 69,23 |
| Não | 4 | 19,05 | 4 | 30,77 |
| TOTAL | 21 | 100% | 13 | 100% |

TABELA 10. Distribuição das crianças quanto a renda familiar

| Renda familiar | Escola A | | Escola B | |
|-------------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Abaixo de 1 salário mínimo | - | - | 3 | 23,08 |
| 1 salário mínimo | 1 | 4,78 | 2 | 15,39 |
| Entre 1 salário mínimo e meio | 3 | 14,28 | 6 | 46,15 |
| Acima de 2 salários mínimos | 14 | 66,66 | 1 | 7,69 |
| Não respondeu | 3 | 14,28 | 1 | 7,69 |
| TOTAL | 21 | 100% | 13 | 100% |

TABELA 11. Distribuição das crianças quanto ao nível de escolaridade dos pais

| Nível de escolarização dos pais | Escola A | | Escola B | |
|---------------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Entre 1ª e 4ª série | 1 | 4,76 | 2 | 15,39 |
| Entre 5ª e 8ª série | 1 | 4,76 | 4 | 30,77 |
| Ensino médio incompleto | 3 | 14,28 | 1 | 7,69 |
| Ensino médio completo | 8 | 38,10 | 2 | 15,39 |
| Ensino superior | 5 | 23,82 | - | - |
| Ensino superior incompleto | 2 | 9,52 | - | - |
| Pós-graduação | - | - | - | - |
| Mestrado | - | - | - | - |
| Nulo | 1 | 4,76 | 4 | 30,77 |
| TOTAL | 21 | 100% | 13 | 100% |

TABELA 12. Distribuição das crianças quanto ao nível de escolaridade das mães

| Nível de escolarização das mães | Escola A | | Escola B | |
|---------------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Entre 1ª e 4ª série | - | - | 2 | 15,39 |
| Entre 5ª e 8ª série | 2 | 9,52 | 6 | 46,15 |
| Ensino médio incompleto | - | - | 1 | 7,69 |
| Ensino médio completo | 13 | 61,90 | 4 | 30,77 |
| Ensino superior | 5 | 23,82 | - | - |
| Ensino superior incompleto | - | - | - | - |
| Pós-graduação | 1 | 4,76 | - | - |
| Mestrado | - | - | - | - |
| Nulo | - | - | - | - |
| TOTAL | 21 | 100% | 13 | 100% |

TABELA 13. Distribuição das crianças quanto a ocupação dos pais

| Ocupação dos pais | Escola A | | Escola B | |
|-------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Engenheiro mecânico | 1 | 4 | - | - |
| Engenheiro civil | 1 | 4 | - | - |
| Bancário | 2 | 8 | - | - |
| Farmacêutico | 1 | 4 | - | - |
| Vigilante | 1 | 4 | - | - |
| Confeiteiro | 1 | 4 | - | - |
| Encarregado | 1 | 4 | - | - |
| Técnico de refrigeração | 1 | 4 | - | - |
| Técnico de informática | 1 | 4 | - | - |
| Autônomo | 1 | 4 | - | - |
| Funcionário público | 2 | 8 | - | - |
| Segurança | 2 | 8 | - | - |
| Churrasqueiro | 1 | 4 | - | - |
| Recepcionista | 1 | 4 | - | - |
| Metalúrgico | 1 | 4 | - | - |
| Mecânico | 1 | 4 | 1 | 4,17 |
| Feirante | 1 | 4 | - | - |
| Motorista | 2 | 8 | 1 | 4,17 |
| Arquiteto | 1 | 4 | - | - |
| Militar | 2 | 8 | - | - |
| Pedreiro | - | - | 3 | 12,49 |
| Auxiliar de Produção | - | - | 1 | 4,17 |
| Auxiliar administrativo | - | - | 1 | 4,17 |
| Auxiliar de escritório | - | - | 1 | 4,17 |
| Carpinteiro | - | - | 2 | 8,33 |
| Vendedor | - | - | 1 | 4,17 |
| Lavrador | - | - | 1 | 4,17 |
| Auxiliar de depósito | - | - | 1 | 4,17 |
| Nulo | - | - | 11 | 45,82 |
| TOTAL | 25 | 100% | 24 | 100% |

TABELA 14. Distribuição dos alunos quanto a ocupação das mães

| Ocupação das mães | Escola A | | Escola B | |
|-------------------------|----------|----|----------|------|
| | F | % | F | % |
| Professora | 3 | 12 | - | - |
| Artesã | 2 | 8 | - | - |
| Militar | 1 | 4 | - | - |
| Técnica de enfermagem | 2 | 8 | - | - |
| Auxiliar administrativo | 1 | 4 | 1 | 4,17 |
| Agente sócio educativo | 1 | 4 | - | - |
| Digitadora | 1 | 4 | - | - |
| Comerciante | 1 | 4 | - | - |
| Encadernadora | 1 | 4 | - | - |

| | | | | |
|-----------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| Sub-gerente | 1 | 4 | - | - |
| Fiscal de loja | 1 | 4 | - | - |
| Servidor público | 1 | 4 | - | - |
| Auditora/bióloga | 1 | 4 | - | - |
| Fisioterapeuta | 1 | 4 | - | - |
| Gerente de lanchonete | 1 | 4 | - | - |
| Secretária | 1 | 4 | - | - |
| Do lar | 5 | 20 | 6 | 25,01 |
| Costureira | - | - | 1 | 4,17 |
| Domestica | - | - | 4 | 16,65 |
| Ajudante de cozinha | - | - | 2 | 8,33 |
| Diarista | - | - | 2 | 8,33 |
| Auxiliar de serviços gerais | - | - | 3 | 12,49 |
| Cabeleireira | - | - | 1 | 4,17 |
| Voluntária da APAE | - | - | 1 | 4,17 |
| Auxiliar de escritório | - | - | 1 | 4,17 |
| Contadora | - | - | 1 | 4,17 |
| Vendedora | - | - | 1 | 4,17 |
| TOTAL | 25 | 100% | 24 | 100% |

TABELA 15. Distribuição das crianças de acordo com a colaboração dos familiares nas tarefas escolares

| Familiares colaboram | Escola A | | Escola B | |
|----------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Não | - | - | 2 | 15,39 |
| Sim | 21 | 100 | 11 | 84,61 |
| TOTAL | 21 | 100% | 13 | 100% |

TABELA 16. Distribuição das crianças conforme a importância atribuída pelos pais a importância da aprendizagem da leitura e da escrita

| Importância do aprender a ler e escrever | Escola A | | Escola B | |
|------------------------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Não | - | - | - | - |
| Sim | 21 | 100 | 12 | 92,31 |
| Nulo | - | - | 1 | 7,69 |
| TOTAL | 21 | 100% | 13 | 100% |

TABELA 17. Distribuição das crianças quanto a opinião dos pais a cerca se a escola tem atendido as necessidades de aprendizagens dos filhos

| A escola atende as necessidades de aprendizagens dos filhos | Escola A | | Escola B | |
|-------------------------------------------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Sim | 20 | 95,24 | 11 | 84,62 |
| Não | - | - | - | - |
| Nulo | - | - | 1 | 7,69 |
| Em parte | 1 | 4,76 | 1 | 7,69 |
| TOTAL | 21 | 100% | 13 | 100% |

TABELA 18. Distribuição das crianças quanto ao conhecimento dos pais sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela professora

| Conhece o trabalho desenvolvido pela professora | Escola A | | Escola B | |
|-------------------------------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Sim | 14 | 66,66 | 9 | 69,23 |
| Não | 6 | 28,58 | 1 | 7,69 |
| Em parte | 1 | 4,76 | 2 | 15,39 |
| Nulo | - | - | 1 | 7,69 |
| TOTAL | 21 | 100% | 13 | 100% |

TABELA 19. Distribuição das crianças quanto a participação dos pais nas reuniões escolares

| Participa das reuniões | Escola A | | Escola B | |
|------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Sim | 20 | 95,24 | 10 | 76,92 |
| Não | 1 | 4,76 | 3 | 23,08 |
| TOTAL | 21 | 100% | 13 | 100% |

TABELA 20. Distribuição das crianças quanto aos programas de rádio e televisão mais apreciados

| Programas | Escola A | | Escola B | |
|-----------------------|----------|-------|----------|-------|
| | F | % | F | % |
| TV Globinho | 16 | 30,77 | 5 | 8,62 |
| Bom dia e Cia (SBT) | 3 | 5,77 | 6 | 10,34 |
| TV Cultura (Desenhos) | 2 | 3,85 | 1 | 1,73 |
| Chaves (SBT) | 1 | 1,92 | 3 | 5,17 |
| Desenhos Variados | 4 | 7,69 | 8 | 13,79 |
| Pica-pau | 4 | 7,69 | 7 | 12,07 |
| Novelas | 4 | 7,69 | 8 | 13,79 |
| Desenhos da sky | 5 | 9,61 | 3 | 5,17 |
| Jornal | 3 | 5,77 | 1 | 1,73 |

| | | | | |
|--------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| Rádio Litoral | 2 | 3,85 | 4 | 6,90 |
| Rádio Tropical | - | - | 2 | 3,45 |
| Vídeos Clipes | 3 | 5,77 | 2 | 3,45 |
| Músicas Religiosas | 3 | 5,77 | 3 | 5,17 |
| Músicas diversas | 2 | 3,85 | 5 | 8,62 |
| TOTAL | 52 | 100% | 58 | 100% |

TABELA 21. Distribuição das crianças a respeito da diversão preferida

| Diversão | Escola A | | Escola B | |
|--------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Brincar (boneca e jogos) | 7 | 18,43 | 11 | 29,73 |
| Brincar de pique | 6 | 15,79 | 6 | 16,22 |
| Brincar na piscina | 2 | 5,26 | 2 | 5,41 |
| Brincar de bola | 6 | 15,79 | 5 | 13,51 |
| Brincar de luta | 1 | 2,63 | 2 | 5,41 |
| Ler livros | 1 | 2,63 | - | - |
| Ir à praia | 3 | 7,89 | 3 | 8,11 |
| Ir ao parque | 4 | 10,53 | 2 | 5,41 |
| Ir na igreja | 1 | 2,63 | - | - |
| Ir ao shopping | 1 | 2,63 | 1 | 2,70 |
| Ir a festas | - | - | 1 | 2,70 |
| Dançar | 4 | 10,53 | - | - |
| Ver TV | 1 | 2,63 | - | - |
| Andar de patins | 1 | 2,63 | - | - |
| Pular no pula-pula | - | - | 1 | 2,70 |
| Estudar | - | - | 1 | 2,70 |
| Ficar em casa | - | - | 1 | 2,70 |
| Viajar | - | - | 1 | 2,70 |
| TOTAL | 38 | 100% | 37 | 100% |

TABELA 22. Distribuição das crianças quanto ao gosto pela leitura

| GOSTA DE LER | Escola A | | Escola B | |
|--------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Sim | 24 | 96 | 20 | 90,91 |
| Não | 1 | 4 | 2 | 9,09 |
| TOTAL | 25 | 100% | 22 | 100% |

TABELA 23. Distribuição das crianças de acordo com os materiais que mais lêem

| Suportes de leitura | Escola A | | Escola B | |
|---------------------|----------|-------|----------|-------|
| | F | % | F | % |
| Livros de Histórias | 21 | 63,64 | 5 | 20,83 |
| Livro didático | - | - | 4 | 16,66 |
| Cartas | 1 | 3,03 | - | - |

| | | | | |
|------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| Dever de casa | 1 | 3,03 | - | - |
| Jornal | 2 | 6,06 | 3 | 12,50 |
| Gibis | 5 | 15,15 | 5 | 20,83 |
| Bíblia | 1 | 3,03 | 1 | 4,17 |
| História de Deus | - | - | 1 | 4,17 |
| Matemática | 2 | 6,06 | - | - |
| Desenho | - | - | 3 | 12,50 |
| Revistas | - | - | 1 | 4,17 |
| As vogais | - | - | 1 | 4,17 |
| TOTAL | 33 | 100% | 24 | 100% |

TABELA 24. Distribuição das crianças a respeito dos materiais que os pais lêem em casa

| Materiais que os pais lêem | Escola A | | Escola B | |
|----------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Dever de casa | 3 | 6,25 | 2 | 7,14 |
| Bilhetes da escola | 2 | 4,17 | 2 | 7,14 |
| Livros | 22 | 45,83 | 5 | 17,87 |
| Jornal | 5 | 10,42 | 8 | 28,58 |
| Gibis | 2 | 4,17 | - | - |
| Bíblia | 3 | 6,25 | 1 | 3,57 |
| Anotações pessoais | 1 | 2,08 | 1 | 3,57 |
| E-mail | 3 | 6,25 | 2 | 7,14 |
| Revistas | 3 | 6,25 | 4 | 14,28 |
| Torpedos | 1 | 2,08 | 2 | 7,14 |
| Correspondências | 1 | 2,08 | - | - |
| Compromissos | 2 | 4,17 | - | - |
| Receita médica | - | - | 1 | 3,57 |
| TOTAL | 48 | 100% | 28 | 100% |

TABELA 25. Distribuição das crianças a respeito dos familiares que costumam ler para/com elas em casa

| Familiares que lêem para/com a criança | Escola A | | Escola B | |
|----------------------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Mãe | 12 | 41,38 | 11 | 40,75 |
| Pai | 8 | 27,59 | 2 | 7,41 |
| Irmãos | 3 | 10,34 | 4 | 14,81 |
| Avós | 1 | 3,45 | 2 | 7,41 |
| Tios | - | - | 1 | 3,70 |
| Primos | - | - | 1 | 3,70 |
| Ninguém | 5 | 17,24 | 6 | 22,22 |
| TOTAL | 29 | 100% | 27 | 100% |

TABELA 26. Distribuição das crianças de acordo com os familiares que colaboram na realização das tarefas escolares

| Familiares que colaboram nas tarefas escolares | Escola A | | Escola B | |
|------------------------------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Mãe | 12 | 37,50 | 12 | 40 |
| Pai | 11 | 34,37 | 5 | 16,67 |
| Irmãos | 7 | 21,87 | 6 | 20 |
| Avós | 1 | 3,13 | 1 | 3,33 |
| Tios | - | - | 1 | 3,33 |
| Primos | - | - | 2 | 6,67 |
| Ninguém | 1 | 3,13 | 3 | 10 |
| TOTAL | 32 | 100% | 30 | 100% |

TABELA 27. Distribuição das crianças quanto ao gosto em estudar na escola

| Gosta da escola | Escola A | | Escola B | |
|-----------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Sim | 22 | 88 | 20 | 90 |
| Não | 3 | 12 | 1 | 4,55 |
| Mais ou menos | - | - | 1 | 4,55 |
| TOTAL | 25 | 100% | 22 | 100% |

TABELA 28. Distribuição das crianças quanto as justificativas apontadas para a questão anterior

| Por que gosta da escola | Escola A | | Escola B | |
|------------------------------------------------------------------------------|----------|-------|----------|-------|
| | F | % | F | % |
| Tem muita coisa legal | 7 | 21,85 | 9 | 27,28 |
| Porque tem brinquedos | 2 | 6,25 | - | - |
| Os professores são legais | 2 | 6,25 | - | - |
| Porque ela é bonita e enfeitada | 1 | 3,13 | 2 | 6,06 |
| Por causa dos amigos | 1 | 3,13 | 1 | 3,03 |
| Porque ensina a ler e escrever e tem muita coisa para ler / tem mais deveres | 6 | 18,75 | 3 | 9,09 |
| Porque o recreio é legal | 1 | 3,13 | - | - |
| Porque tem biblioteca | 2 | 6,25 | - | - |
| Por causa da Ed. Física | 3 | 9,37 | 2 | 6,06 |
| Porque informática | 2 | 6,25 | - | - |
| Porque sai de noite | 1 | 3,13 | - | - |
| Porque tem lanche | 1 | 3,13 | - | - |
| Por que é grande | - | - | 2 | 6,06 |
| Por que tem parquinho | - | - | 4 | 12,12 |
| Por que tem brincadeiras | - | - | 4 | 12,12 |
| Por que tem materiais | - | - | 1 | 3,03 |
| Por que passa dever no quadro | - | - | 1 | 3,03 |

| | | | | |
|-------------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| Por que é melhor que a creche | - | - | 1 | 3,03 |
| Não respondeu | 2 | 6,25 | 2 | 6,06 |
| Gostava mais da outra | 1 | 3,13 | 1 | 3,03 |
| TOTAL | 32 | 100% | 33 | 100% |

TABELA 29. Distribuição das crianças quanto as atividades que mais gostam de fazer na escola

| Atividades que mais gosta | Escola A | | Escola B | |
|---------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Matemática | 12 | 38,71 | 10 | 41,66 |
| Caça-palavras | 1 | 3,22 | - | - |
| Pintar | 1 | 3,22 | 2 | 8,33 |
| Desenhar | 3 | 9,69 | 5 | 20,83 |
| Leitura e escrita | 7 | 22,58 | 3 | 12,50 |
| Cópia | 2 | 6,45 | - | - |
| Cruzadinha | 3 | 9,69 | - | - |
| Informática | 1 | 3,22 | 1 | 4,17 |
| Ler | 1 | 3,22 | 1 | 4,17 |
| Jogos | - | - | 1 | 4,17 |
| Não respondeu | - | - | 1 | 4,17 |
| TOTAL | 31 | 100% | 24 | 100% |

TABELA 30. Distribuição das crianças quanto as atividades que menos gostam de fazer

| Atividades que menos gosta | Escola A | | Escola B | |
|----------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Escrita de textos | 3 | 13,04 | 1 | 4,35 |
| Leitura | 1 | 4,35 | 2 | 8,70 |
| Português | 1 | 4,35 | 4 | 17,39 |
| Pintar | 3 | 13,04 | 2 | 8,69 |
| Caça-palavras | 1 | 4,35 | - | - |
| Matemática | 2 | 8,69 | 3 | 13,04 |
| De comer | 1 | 4,35 | - | - |
| Brincar de lulinha | 1 | 4,35 | - | - |
| Geografia | - | - | 1 | 4,35 |
| Não soube responder | - | - | 10 | 43,48 |
| Nenhuma | 10 | 43,48 | - | - |
| TOTAL | 23 | 100% | 23 | 100% |

TABELA 31. Distribuição das crianças a respeito da importância atribuída por elas a respeito da aprendizagem da leitura e escrita

| É importante saber ler e escrever? SIM | Escola A | | Escola B | |
|-------------------------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Sim | 23 | 92 | 15 | 68,18 |
| NÃO SABE | 2 | 8 | 7 | 31,82 |
| TOTAL | 25 | 100% | 22 | 100% |

TABELA 32. Distribuição das crianças quanto as justificativas apontadas para as respostas da questão anterior

| Por que é importante saber ler e escrever? | Escola A | | Escola B | |
|-------------------------------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Para ficar esperto, aprender mais coisas | 10 | 41,65 | - | - |
| Para ler para os filhos, ensinar outras pessoas | 1 | 4,17 | - | - |
| Porque é importante | 1 | 4,17 | - | - |
| Para ler para a tia | 2 | 8,33 | 2 | 12,50 |
| Para fazer os deveres | 1 | 4,17 | 1 | 6,25 |
| Para saber com qual letra escrever | 1 | 4,17 | - | - |
| Para fazer faculdade | 1 | 4,17 | 2 | 12,50 |
| Para saber escrever com letra de "mão" | 1 | 4,17 | - | - |
| Para passar de ano | 1 | 4,17 | - | - |
| Para arranjar um emprego | 1 | 4,17 | 2 | 12,50 |
| Para não ficar burra | 1 | 4,17 | 4 | 25,00 |
| Para pegar ônibus | - | - | 1 | 6,25 |
| Para saber aonde a gente vai e ler as placas | - | - | 2 | 12,50 |
| Para passar de ano | - | - | 1 | 6,25 |
| Para ter sabedoria | - | - | 1 | 6,25 |
| Não sei | 3 | 12,49 | - | - |
| TOTAL | 24 | 100% | 16 | 100% |

APÊNDICE L – LEVANTAMENTO DOS DIAS EM CAMPO NAS ESCOLAS

ESCOLA A (1º SEMESTRE)

| Mês | Dias de observação participante em sala de aula | Dias em que foram realizadas outras atividades em campo | Total |
|----------------------|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|--------------|
| Abril | 22, 27, 28, 29 | 13, 14, 16 | 7 |
| Maio | 4, 5, 6, 8, 11, 12, 13, 18, 19, 21, 22, 25, 26 | 20, 26 | 15 |
| Junho | 1, 2, 3, 8, 15, 17, 30 | | 7 |
| Julho | 6, 7, 10 | 2 | 4 |
| Outubro | - | 13, 20, 29 | 3 |
| TOTAL EVENTOS | 27 | 9 | 36 |

ESCOLA B (2º SEMESTRE)

| Mês | Dias de observação participante em sala de aula | Dias em que foram realizadas outras atividades em campo | Total |
|----------------------|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|--------------|
| Agosto | - | 20 | 1 |
| Setembro | 14, 15, 16, 17, 22, 23, 28, 29 | 25, 30 | 10 |
| Outubro | 1, 6, 7, 8, 9, 19, 20, 23, 26, 28, 29 | - | 11 |
| Novembro | 4, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 18, 19, 23, 25, 26, 27 | 4, 5, 6, 12, 17, 27 | 19 |
| Dezembro | 1, 2, 4 | - | 3 |
| TOTAL EVENTOS | 35 | 9 | 44 |

APÊNDICE M – DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS NA ESCOLA A

| DATA | DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 22/04/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Roda de conversa: a professora estava conversando com os alunos sobre como foi o fim de semana deles. * Matemática: quantidade e numeral. * Atividade no livro didático FLEC p. 42. |
| 27/04/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Atividade do livro FLEC pág. 56 e 57. Leitura e produção de texto. |
| 28/04/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Roda de conversa sobre o projeto “Tigre”; alguns alunos trouxeram informações e curiosidades sobre os tigres; * Atividade do livro FLEC pág. 58. |
| 29/04/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Atividade do livro FLEC pág. 63 e 64. * Atividade de matemática: relacionar o numeral a quantidade. |
| 04/05/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Organização das pastas de atividades e pintura dos desenhos; * Matemática: relacionar o numeral a quantidade (recorte e colagem) * Colagem do dever de casa no caderno e leitura do texto. |
| 05/05/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Roda de conversa: socialização do dever de casa. Leitura do texto sobre o Tigre: * Produção de texto: * Caça-palavras e escrita de palavras. |
| 06/05/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Roda de conversa: leitura do livro “Os tigres”, da coleção filhotes; * Cruzadinha: * Atividade da turma da Mônica: recorte os nomes e cole nos personagens. |
| 08/05/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Confeção da lembrança do dia das mães. * Organização das pastas de atividades (pintura dos desenhos) |
| 11/05/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Roda de conversa: leitura de um texto do gênero informativo sobre os tigres; * Matemática: ligue os pontos seguindo a seqüência numérica de 1 à 16. * Leitura do texto: A Casa. |
| 12/05/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Atividade xerocopiada: observação da figura e pintura das sílabas que compõem o nome das figuras; * Produção de texto. |
| 13/05/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Atividade de cruzadinha; * Listagem de animais classes: insetos, selvagens, domésticos, aves, |

| | |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | mamíferos. |
| 18/05/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Diálogo sobre o projeto Tigre; * Atividade xerocopiada: texto “O dançarino desengonçado”, questionário sobre o texto. * Cruzadinha |
| 19/05/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Correção do dever de casa. Pesquisa de palavras escritas com as sílabas: ma, me, mi, mo, um. * Cópia do texto sobre os tigres. |
| 20/05/09 | * Aula de campo Teatro do Sesi: “O leão e o ratinho”. |
| 21/05/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Organização das pastas de atividades; * Atividade xerocopiada: leitura e escrita de palavras; * Observe as figuras e pinte os dinossauros que formam pares, escreva o número do dinossauro dançarino. |
| 22/02/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Matemática: adição e subtração; * Cruzadinha: escrita dos resultados; * Produção de texto; * Ditado recortado. |
| 25/05/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Roda de conversa sobre as propostas de atividades do projeto tigre; * Leitura do livro “O menino que quase virou cachorro”; * Atividade xerocopiada de leitura e complete. |
| 26/05/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Reunião de pais; * Atividade de matemática: observe os desenhos e faça a soma. |
| 01/06/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Atividade do livro pág. 80 à 83. Circule as palavras que terminam do mesmo modo; * Escreva outras palavras que terminam do mesmo modo. * Leitura; * Complete as palavras observado o banco de palavras e os desenhos. |
| 02/06/09 | * Atividade de matemática: preencher o calendário do mês de junho usando os numerais. |
| 03/06/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Roda de conversa: leitura do texto sobre os tigres e diálogo sobre as curiosidades dos mesmos; * Confecção do livro dos tigres: Produção de texto; * Desenho da metade. |
| 08/06/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Atividade de matemática: problemas de adição; * Observe os desenhos e descubra as palavras pinte as vogais; |

| | |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | * Complete com a vogal que esta faltando. |
| 15/06/09 | * Leitura das normas da sala; * Escrita do cabeçalho; Atividade xerocopiada (retirado do livro Porta Aberta, pág. 112 e 114). Estudo da letra X |
| 17/05/09 | * Matemática: ligar os conjuntos aos quadrinhos que correspondem ao numeral; * Texto Enigmático e pintura de silabas; * Apreciação de uma música sobre balões, diálogo e ilustração da música. |
| 30/06/09 | * Pintura de palavras escritas com CH, NH, H e LH e cópia de palavras. |
| 06/07/09 | * Atividade do livro pág. 132 à 136 * Atividade de matemática: ligue os pontos de 1 a 30, pintura do desenho que formava e cópia dos numerais. |
| 07/07/09 | * Roda de conversa; * Leitura da história "Serenio peixe-boi". |
| 10/07/09 | * Festa de encerramento das aulas. |

APÊNDICE N – DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS NA ESCOLA B

| DATA | DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 14/09/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Leitura e interpretação do texto 1 “Bicho Cochicho”; * Separe as sílabas; * Leitura do texto 2 de adivinha e questões relacionadas a ele. |
| 15/09/09 | <p>Matemática: livro página 114</p> <p>Conceitos matemáticos abordados: inteiros, metade, dúzia, meia dúzia, adição e subtração.</p> |
| 16/09/09 | * Produção de textos (frases) a partir de imagens retiradas de livros didáticos. |
| 17/09/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Produção de frases a partir de imagens. * Após o recreio a professora deu outra atividade com o seguinte enunciado “Ditado Popular”, porém a proposta era a mesma, os alunos deveriam elaborar mais frases a partir das imagens. |
| 22/09/09 | * Matemática: subtração, unidade, dezena e centena. Escrita dos numerais de 1 à 100. |
| 23/09/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Matemática aula de intervenção das estagiárias da FAESA. * CDU |
| 25/09/09 | * Conselho de classe – não houve aula |
| 28/09/09 | <ul style="list-style-type: none"> * “Conte uma pequena história sobre esse menino”. O aluno deveria fazer uma produção de texto, completando as perguntas: onde ele está? Como ele está vestido? Quais as cores da pipa? O que você acha que pode acontecer? A partir dessas perguntas os alunos deveriam fazer suas produções; * A professora colou frases cartilhescas nos cadernos dos alunos e pediu para eles fragmentarem as frases e separar as sílabas das palavras contidas nas frases. |
| 29/09/09 | * A professora faltou, os alunos ficaram com a estagiária. |
| 30/09/09 | * Reunião de pais, a professora não foi. Participaram da reunião: a pesquisadora, a pedagoga e a estagiária. Apenas dois pais compareceram à reunião. |
| 01/10/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Matemática: CDU <p>A professora deu atividade de soma, explicando a posição dos números na hora de armar, falando da casa das CDU. Usou o ábaco para explicar esse conhecimento.</p> |
| 06/09/09 | * Atividade da página 30 do livro: cópia de palavras seguindo a ordem alfabética. |

| | |
|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | |
| 07/09/09 | *Matemática: problema de adição do livro. Usou o ábaco como recurso na hora de explicar a atividade. |
| 08/09/09 | * Produção de texto a partir de imagens. |
| 09/10/09 | * Leitura e cópia do texto utilizando letra cursiva. |
| 13/10 à 15/10/09 | * Semana da criança: os alunos tiveram atividades recreativas durante esta semana. |
| 19/10/09 | * Aula de intervenção das estagiarias da FAESA. * Leitura, interpretação de texto, produção coletiva de uma releitura de uma obra do artista. * Palestra sobre trânsito com os agentes municipais de Vitória no auditório da escola. |
| 20/10/09 | * Atividade do livro, página 32, leitura e produção de texto: Ana levada da breca; * Atividade da página 48, leitura do texto: “As tias”, atividade e questões relacionadas ao texto: versos, rimas e estrofes. |
| 23/10/09 | * Atividade da página 54,55,56. Leitura do poema e produção de um novo poema, complete o diagrama, forma palavras novas, siga as setas e forma as palavras, recorte e colagem de palavras escritas com RR – R. * Atividade da página 62. Os alunos deveriam ler as palavras no banco de palavra e separá-las em dois grupos. Palavras escritas com M e com N. |
| 26/10/09 | * Aula de intervenção das estagiarias da FAESA. * Foi trabalhado um texto jornalístico, significado das palavras e cruzadinha com questões relacionadas ao texto. |
| 28/10/09 | * Continuação da atividade da página 62 e 63. Escrita de palavras composta com as letras M e N, escrita da regra. Caça-palavras. |
| 29/10/09 | * Atividade da página 68, enumerar os quadrinhos, conforme a sequência da história e questões relacionadas ao texto; * Escolha dos livros de poesia para serem realizadas a atividade de pintura dos quadros. |
| 04/11/09 | * Leitura das poesias dos livros selecionados; * Ilustração da poesia; * Entrevista com a pedagoga. |
| 05/11/09 | * A professora colou um panfleto sobre desarmamento infantil e pediu para os alunos produzirem um texto; * Atividade de pintura das vogais e consoantes, copia de letras do alfabeto. |

| | |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> * Pintura do fundo das telas feita pela professora; * Reprodução de desenhos. |
| 06/11/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Pintura das telas utilizando tinta; * Entrevista com os alunos feita pela pesquisadora. |
| 10/11/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Avaliação de leitura: texto sobre fábulas; * Entrevista com os alunos feita pela pesquisadora (proveitei o momento que os demais alunos estavam livres e fiz a entrevista com os alunos). * Colagem de figuras no álbum do Projeto Turismo Vitória, que foi dado para os alunos. |
| 11/11/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Colagem nos cadernos do texto: A tartaruga e a lebre, leitura e cópia do texto. |
| 12/11/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Matemática: arme e efetue; * Aula de campo na Feira do Verde. Os alunos apreciaram vários trabalhos, bem como a produção de seus quadros com a ilustração das poesias de Nana Toledo. |
| 13/11/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Matemática: arme e efetue. A professora corrigiu no quadro as continhas da aula anterior. Após a correção das contas ela colou outra folha com a mesma proposta nos cadernos. |
| 18/11/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Matemática: atividade do livro das páginas 128 à 132. |
| 19/11/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Matemática: atividade do livro páginas 132 à 136. Quebra-cabeça das dezenas e unidades. |
| 23/11/0 | <ul style="list-style-type: none"> Matemática: atividade do livro página 143 à 147. |
| 25/11/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Atividade do livro de português, página 73. Texto “O outro príncipe sapo”; * Atividade da página 74: questões relacionadas ao texto; * Dobradura do sapo. |
| 26/11/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Confecção do cartaz da árvore de natal, a partir de palavras; * Trabalho coletivo de mosaico para a ornamentação do cartaz. |
| 27/11/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Montagem do cartaz de natal; * Apresentação do Festival de dança da escola. Todos os alunos da escola participaram do festival de dança, apresentando um gênero musical. |
| 01/12/9 | <ul style="list-style-type: none"> * Atividade do livro de português, textos: E viverem felizes para sempre, pág. 57; Pare no P da poesia, pág. 80; O grilo grilado, pág. 82; Texto Chico Bento, pág. 99, 100 e 101. |
| 02/12/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Cópia de um texto, utilizando letra cursiva; * Leitura do texto “Elefante Pimpão”, e seleção das palavras com sons nasais escritas com M, N e til. |
| 04/12/09 | <ul style="list-style-type: none"> * Atividades diversificadas para os alunos que ficaram de recuperação. |

APÊNDICE O – LEVANTAMENTO DAS DIMENSÕES DA ALFABETIZAÇÃO OBSERVADAS NAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

| Dimensões da alfabetização | Escola A | | Escola B | |
|-------------------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Produção de textos | 6 | 11,11 | 6 | 8,10 |
| Leitura | 23 | 42,59 | 27 | 36,49 |
| Conhecimentos do sistema de escrita | 25 | 46,30 | 41 | 55,41 |
| TOTAL | 54 | 100% | 74 | 100% |

APÊNDICE P – LEVANTAMENTO DAS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

| Produção de textos | Escola A | | Escola B | |
|--------------------|----------|-------------|----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Gênero escrito | 6 | 100 | 2 | 33,33 |
| Gênero imagético | - | - | 4 | 66,67 |
| TOTAL | 6 | 100% | 6 | 100% |

APÊNDICE Q – LEVANTAMENTO DAS ROTINAS DE LEITURA

| Rotinas de Leitura | Escola A | | Escola B | |
|-------------------------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Leitura silenciosa | 8 | 34,78 | 9 | 33,33 |
| Leitura em voz alta feita pela professora | 9 | 39,13 | 9 | 33,33 |
| Leitura silenciosa e em voz alta coletiva | 2 | 8,69 | 6 | 22,22 |
| Leitura em voz alta individual | 4 | 17,40 | 3 | 11,12 |
| TOTAL | 23 | 100% | 27 | 100% |

APÊNDICE R – LEVANTAMENTO DOS CONHECIMENTOS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA CONTEMPLADOS PELAS PROFESSORAS

| Conhecimentos sobre o sistema de escrita | Escola A | | Escola B | |
|-------------------------------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | F | % | F | % |
| Categorização gráfica das letras | 1 | 4 | 10 | 24,39 |
| Compreensão da direção convencional da escrita | 1 | 4 | 3 | 7,32 |
| Símbolos utilizados na escrita | - | - | 6 | 14,63 |
| Compreensão da finalidade dos espaços em branco | - | - | 1 | 2,44 |
| Relações entre sons e letras e letras e sons | 7 | 28 | 10 | 24,39 |
| Unidade sílaba | 4 | 16 | 3 | 7,32 |
| Unidade palavra | 12 | 48 | 6 | 14,63 |
| Unidade frase | - | - | 2 | 4,88 |
| TOTAL | 25 | 100% | 41 | 100% |