

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DAS GRAÇAS BARROSO COLARES

**ALFABETIZAÇÃO INFANTIL UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO: DA  
REFLEXÃO NECESSÁRIA ÀS PRÁTICAS POSSÍVEIS**

Manaus  
2006

MARIA DAS GRAÇAS BARROSO COLARES

**ALFABETIZAÇÃO INFANTIL UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO: DA  
REFLEXÃO NECESSÁRIA ÀS PRÁTICAS POSSÍVEIS**

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Antônia Silva de Lima

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Manaus

2006

MARIA DAS GRAÇAS BARROSO COLARES

**ALFABETIZAÇÃO INFANTIL UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO: DA  
REFLEXÃO NECESSÁRIA ÀS PRÁTICAS POSSÍVEIS**

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Antônia Silva de Lima - Orientadora  
Universidade Federal do Amazonas

Professora Dra. Rosa Helena Dias - Membro  
Universidade Federal do Amazonas

Professora Dra. Jussara Gonçalves Lummertz - Membro  
Universidade La Salle

Manaus

2006

## AGRADECIMENTOS

Um trabalho não é fruto de um esforço individual. São esforços vários que se vão juntando em diferentes momentos de uma trajetória que, ao ser revivida, apresenta-se pontuada por muitas imagens: dos familiares, dos amigos, de colegas de trabalho, das professoras cujas práticas foram analisadas, dos professores do mestrado da Universidade Federal do Amazonas. Agradeço:

A Deus por ter cuidado de mim e me dado força nos momentos difíceis.

Às minhas filhas Luana e Lívia Maria, carinhosamente, pelo apoio, incentivo compreensão e em especial a Letícia Maria (minha neta) que ao nascer já teve que conviver com minha ausência.

Aos meus irmãos pela amizade e carinho que sempre nos uniu.

De modo muito especial, à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Antônia Silva de Lima, pela orientação, paciência com o meu não-saber, na elaboração desta dissertação.

Às professoras e alunos que participaram deste trabalho, sem os quais nada disto teria acontecido.

A todos os meus professores do Mestrado pela oportunidade de aprender com eles.

Às colegas de Mestrado, Maria do Carmo, Clotilde e Helenice, amigas que contribuíram para que esta caminhada fosse também uma lição de vida e com as quais compartilhava minhas dúvidas e angústias.

Finalmente aos meus pais (in memorium) pelo testemunho de fé e coragem para enfrentar o mundo.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a prática pedagógica das professoras que atuavam com crianças no processo de leitura e de escrita, bem como detectar quais conceitos fundamentavam essa prática. Participaram desta pesquisa duas escolas e quatro professoras da Rede Municipal de Ensino. A análise dos dados permitiu-nos constatar a predominância de uma metodologia baseada na repetição, reprodução e memorização. Portanto, o modo como às professoras compreendiam o processo de ensino-aprendizagem, fazia as encarar os alunos como sujeitos passivos, não os reconhecendo como sujeitos ativos e produtores de conhecimento. Nesse sentido, as professoras resumiam o processo de alfabetização à codificação e à decodificação, desconhecendo os demais aspectos sociais que envolvem o propósito da alfabetização, bem como o desenvolvimento da criticidade, da interpretação e da capacidade de produzir textos orais e escritos de acordo com o contexto proposto. Permitiu-nos constatar, ainda, não somente a precariedade da formação inicial dos professores envolvidos na pesquisa, revelando que a fundamentação teórica obtida nos cursos de Magistério e de Pedagogia não deu sustentação adequada para atuarem profissionalmente, mas também que as questões metodológicas da alfabetização têm sido relegadas a segundo plano nos cursos de formação inicial e continuada, com prejuízo para alunos e professores. Desta forma, as professoras apontavam para a importância da interação entre as outras professoras e supervisora, acreditando na construção coletiva do conhecimento.

Palavras-chave:

prática pedagógica - leitura - escrita - formação.

## ABSTRACT

This investigation had as objective to investigate pedagogic practical of the professors that acted with the children in the writing and the process of the reading, as well as the detection of what concepts they based this practical. They had participated of this investigation two schools and four professors of the municipal net of the education. The analysis of the data allow-in evidencing the prevalence to them of a methodology based on the repetition, reproduction and memorization. Therefore, the way like the professors understood the process teach-that learned, he made to make them front the pupils like passive citizens, not recognizing them as active and not producing citizens of the knowledge. In this address, the professors summarized the process from the literacy to the code and to decipher, being unconscious of the too much social aspects that they imply the intention of the literacy, as well as the development of the criticidade, of the interpretation and of the capacity to produce the texts and the agreement writings with verbal the considered context. Allow-in evidencing them, nevertheless, not only the precariousness of the initial formation of the professors implied in the investigation, disclosing that the theoretical ordinance gotten in the courses of the teaching and of Pedagogy he had not given the adjusted sustentation to act professionally but also that the questions of the methodological ones of the literacy have been relegated as the plain in the courses of the initial and of the continuous formation, with the damage for the pupils and the professors. In such a way, the professors pointed out with regard to the importance of the interaction among them and the other professors and supervisor, belief of the collective construction of the knowledge.

Words - key:

pedagogic practical - reading - it notarizes - formation.

As crianças não aprendem simplesmente porque vêem os outros ler e escrever e sim porque tentam compreender que classe de atividade é essa.

As crianças não aprendem simplesmente porque vêem letras e sim porque se propõem a compreender porque essas marcas gráficas são diferentes de outras.

As crianças não aprendem apenas por terem lápis e papel à disposição, e sim porque buscam compreender o que é que se pode obter com esses instrumentos. Em resumo: não aprendem simplesmente porque vêem e escutam, e sim porque elaboram o que recebem, porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhe oferece.

Emilia Ferreiro

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 PENSANDO A TEMÁTICA.....	10
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	13
1.3 OS INTERLOCUTORES .....	14
1.3.1 Bases teóricas.....	14
1.3.2 Configuração da escola e os sujeitos da pesquisa .....	16
1.3.3 Os instrumentos e os procedimentos da pesquisa .....	22
1.4 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS.....	24
1.5 ESTRUTURAÇÃO DO ESTUDO .....	24
2 ALFABETIZAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA E TRAJETÓRIAS.....	26
2.1 INFÂNCIA: REALIDADE EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO.....	26
2.2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA ESCRITA NA HUMANIDADE .....	29
2.3 UM EDIFÍCIO CHAMADO CONHECIMENTO.....	31
2.4 ALFABETIZAÇÃO: PARA ALÉM DOS MÉTODOS.....	40
2.5 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E O PAPEL DO PROFESSOR .....	50
2.6 RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO.....	53
3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E PERSPECTIVA.....	57
3.1 VOLTANDO AO TEMPO: UM RECORTE HISTÓRICO.....	57
3.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO ATUAL.....	62
3.3 REPENSANDO A ATUAÇÃO DO PROFESSOR: AÇÃO E REFLEXÃO.....	67
4 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: O COTIDIANO VIVIDO NA SALA DE AULA.....	70
4.1 O COTIDIANO VIVIDO NAS SALAS DE AULA .....	70
4.2 INTERAÇÃO VIVIDA NA SALA DE AULA.....	103
4.3 O QUE DIZEM AS FALAS DAS PROFESSORAS.....	105
4.3.1 Formação inicial e continuada.....	105
4.3.2 O papel das professoras no processo de aprendizagem .....	106
4.3.3 Concepções quanto à aprendizagem das crianças e alfabetização .....	106
5 RETORNANDO AO CAMINHO PERCORRIDO: AGUÇANDO O OLHAR .....	109
5.1 OS PROCEDIMENTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM .....	109
5.2 RELAÇÃO PROFESSORAS E ALUNOS .....	122
5.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DAS PROFESSORAS .....	124
5.4 A PROPOSTA PEDAGÓGICA .....	127
5.5 O PAPEL DAS PROFESSORAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM... ..	131
5.6 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E ALFABETIZAÇÃO.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES .....	134
REFERÊNCIAS .....	140
OBRAS CONSULTADAS .....	142



ANEXO.....	147
ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS .....	148

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 PENSANDO A TEMÁTICA

As pesquisas realizadas sobre o processo de leitura e de escrita demonstram que o Brasil não vem conseguindo alfabetizar adequadamente suas crianças - conforme evidenciado pelo desempenho dos anos nas séries posteriores. A alfabetização inadequada compromete o sucesso escolar dos alunos e afeta suas trajetórias escolares, especialmente daqueles de nível socioeconômico mais baixo, os constituintes da maioria da população que freqüentam a escola. Segundo Grossi, (s/d) de cada 100 crianças que entram nas 1ª séries das escolas brasileiras, apenas 49 logram aprender. Outras, mesmo após três anos, na 1ª série, saem sem ter aprendido a ler e a escrever.

Nitidamente um sistema perverso é o que se apresenta: um enorme contingente de crianças repete a série a cada ano, engrossando a corrente dos multirepetentes, acarretando, além do drama individual das crianças e de suas famílias, a obstrução do fluxo do sistema, com a conseqüente diminuição da oferta de vagas para os alunos ingressantes.

O fracasso escolar nas séries iniciais que tem sido concebido como o fracasso do aluno, é hoje, entre as demandas escolares, provavelmente o maior empecilho à democratização das oportunidades de acesso e de permanência da grande massa da população em nossas instituições escolares. Tal fato, também, faz parte do desafio da alfabetização. Rodrigues (2000) nos diz:

[...] quando, no universo da nossa crítica, se analisa a falência da escola apenas pelos aspectos relativos à situação social, à fome, ao trabalho, às condições físicas da escola, à carência do material escolar, deixa-se de considerar a questão pelo lado do pedagógico e do educativo.

Não se podem manter, indefinidamente, os índices de reprovação os quais atingem cinqüenta por cento ou mais de crianças no processo de alfabetização e que vêm persistindo há mais de cinqüenta anos.

A pesquisa partiu de uma análise da prática pedagógica do professor alfabetizador no contexto sócio-histórico, tendo em vista que a alfabetização se constitui num assunto de importância vital, pelo fato de termos atuado como professora e supervisora nas escolas estaduais e municipais da rede pública de ensino. Partiu, também, de uma inquietação diante do problema que nos despertou atenção: O que ocorre no processo de ensino, realizado pelos professores que não tem possibilitado às crianças a aprendizagem da leitura e da escrita?

A partir desse problema um conjunto de questões subjacentes decorreu e norteou a realização da pesquisa. Foram questionamentos como:

1- Qual a fundamentação teórica que orienta a prática pedagógica do professor alfabetizador nas escolas investigadas?

2- A fundamentação teórica obtida na formação inicial do professor dificulta o desempenho de uma prática pedagógica em sala de aula que reconheça o aluno na sua condição histórica, sócio-econômica e cultural?

3- Quais metodologias são utilizadas para o ensino da leitura e da escrita nas turmas em processo de alfabetização?

Com a finalidade de buscar respostas para as questões formuladas, traçamos como objetivos da pesquisa:

Objetivo Geral:

- Analisar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores que atuavam com crianças em processo de aquisição da leitura e da escrita em duas escolas da rede pública municipal.

Objetivos específicos:

- Identificar os procedimentos metodológicos, utilizados pelas professoras para o ensino da leitura e da escrita.

- Analisar os principais conceitos que fundamentavam a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras.

- Detectar qual fundamentação teórica orientava a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras.

A alfabetização tem sido uma questão bastante discutida pelos que se preocupam com a Educação, já que há muitas décadas se observam as mesmas dificuldades de aprendizagem dos alunos e as inúmeras reprovações e a evasão escolar.

Atualmente, essa questão vem recebendo uma atenção especial da parte dos órgãos oficiais, os quais, entretanto, não têm obtido resultados expressivos em suas tentativas de solucionar os problemas citados. Embora haja as boas intenções de educadores, o problema subsiste, comprometendo o sucesso escolar dos alunos e afetando sua trajetória escolar.

Nos últimos 30 anos, houve um gigantesco progresso nos conhecimentos científicos sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como sobre os métodos de alfabetização. Os estudos sobre alfabetização saíram do campo da intuição, amadorismo e empirismo e da especulação teórica para adquirir fórum de uma sólida ciência experimental.

A alfabetização é um processo altamente complexo, sujeito às influências de inúmeras variáveis psicológicas, sociais, políticas, lingüísticas, pedagógicas, ambientais e culturais. Esta complexidade explica porque este processo tem sido estudado por diferentes profissionais. Desse modo, a alfabetização não pode ser vista hoje como um ato de benevolência e, sim, como um ato político e social, pois estamos oportunizando a criança um dos principais instrumentos de luta: a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo.

O professor alfabetizador não pode ser um profissional que vê este processo, que é tão rico apenas como ato mecânico de codificação e decodificação. É preciso ir, além disso, desenvolvendo no aluno inúmeras possibilidades: de discussão, de argumentação, de expressão de seus interesses, da organização coletiva. Alarcão (1996, p.103) diz que:

Sendo o aluno o elemento central da ação educativa, é imprescindível que o professor detenha conhecimentos acerca do aluno e de suas características, isto é, compreenda seu passado e seu presente, sua história de aprendizagem, seu nível de desenvolvimento e seu contexto sociocultural.

Desta forma, precisamos repensar conceitos: avaliar e mudar a visão sobre educação, segundo a qual a escola se dirige, ou deve se dirigir, a quem não sabe nada. Conseguiremos mudar esta visão se mudarmos nossa prática em sala de aula, partindo da certeza de que a escola se dirige a quem já tem algum conhecimento (trazido pela vivência), e que o processo de alfabetização inclui muitos fatores. Quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo

de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional e cognitivo, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, o desenvolvimento lingüístico mais condições terá o professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem sem os sofrimentos habituais.

Uma vez realizada a pesquisa, espera-se mostrar que toda prática pode ser redimensionada, cabendo, ao professor repensar essa prática que, calcada em experiências científicas, não pode ser concebida mais como rotineira, repetitiva e massacrante. A alfabetização não pode ser vista como uma forma mecânica de aquisição, de codificação e decodificação, e sim, como um processo em que deve existir pleno envolvimento do sujeito com o que se aprende. Nesse sentido, a pesquisa torna-se de grande relevância, na medida em que, em se tratando de educação, o processo de alfabetização é, sem dúvida, um grande desafio a ser superado nas práticas educativas das escolas em geral.

## 1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista a natureza do objeto de pesquisa, o processo de alfabetização, decidimos por um tratamento metodológico diversificado, utilizando instrumentos como: observação direta e entrevista. O contato direto com a realidade da sala de aula fez-se necessário, na perspectiva de obter uma visão mais consistente do problema de investigação.

A operacionalização desta pesquisa teve caráter qualitativo com ênfase na pesquisa de campo. No processo de interação com o objeto pesquisado os procedimentos metodológicos foram articulados ao problema em questão adaptando-se ao que André e Menga propõem (1986, p.45), “[...] se pretende responder, aos conceitos que se pretende trabalhar, aos questionamentos derivados do quadro teórico adotado e os níveis de análise que se quer priorizar para se chegar ao conhecimento desejado”. As mesmas autoras (p.47) argumentam que:

A abordagem qualitativa resulta, em descrições detalhadas de situações, eventos, interações e comportamentos, citações e depoimentos de pessoas sobre suas experiências; atitudes; crenças e pensamentos; trechos ou citações completas de documentos, correspondência, registros e relatos de casos.

O interesse, nesse estudo, foi analisar a prática pedagógica do professor alfabetizador que atua nas escolas do Sistema Municipal de Educação de Manaus. Para tal, realizamos uma pesquisa de campo, em duas escolas públicas municipais, pertencentes ao Distrito Educacional Oeste, do município de Manaus (área urbana). Participaram da pesquisa quatro professoras e trinta e dois alunos, sendo, duas professoras e dezesseis alunos em cada escola.

Acompanhamos durante o período de março a agosto de 2005, o dia-a-dia das escolas envolvidas. A observação processou-se durante todos os momentos em que estivemos em sala de aula, de modo que pudéssemos ter a maior gama possível de elementos para descrever e analisar a prática aí desenvolvida. Nesse mergulho, na sala de aula, foi preciso educar o olhar, para não nos perdermos em muitos dados. Como o objetivo era analisar a prática pedagógica, a nossa atenção voltou-se, de modo especial, para os conteúdos, procedimentos metodológicos e recursos utilizados no processo de alfabetização.

Com a observação vimos que as práticas das professoras A, B, C, e D se assemelhavam, havendo por parte delas, a utilização de uma metodologia baseada nos modelos tradicionais. Por essa razão, optamos por analisar em conjunto os conteúdos trabalhados por elas, como também, analisando, individualmente, aqueles que apresentavam algum diferencial.

### 1.3 OS INTERLOCUTORES

#### 1.3.1 Bases teóricas

Esclarecemos que a interlocução, feita com os autores destacados a seguir, não exclui outros estudos que se forem mostrando importantes para fundamentar e dar sustentação ao presente trabalho no decorrer de sua elaboração.

Por essa razão, a pesquisa teve como autores principais: Cagliari (1999) para quem alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa.

Para Ferreira & Teberosky (1999), as crianças em nossa sociedade constroem alguns conhecimentos sobre a escrita, muito antes da idade escolar,

devido ao contato freqüente com textos escritos. Porém é na fase de escolarização, que a maioria das crianças aprende as regras de representação do sistema, mencionam e remetem o leitor a refletir sobre as funções e a funcionalidade da escrita no processo de alfabetização. Elas apresentam um modo de organização dos conhecimentos infantis em termos de hipóteses pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas.

Para Piaget (1973) linguagem e pensamento estão intimamente entrelaçados. O progresso do desenvolvimento intelectual de uma criança pode ser assinalado até certo ponto pelo grau em que é capaz de usar esse delicado e complicado sistema de significações. Ele considera a linguagem como fator contribuinte do desenvolvimento de ações mentais, mas não como fator que seja suficiente por si só. Outros fatores, como amadurecimento neural e interação com o ambiente físico, são também essenciais para tal desenvolvimento.

A linguagem será usada mais eficazmente quando aliada a ação com o ambiente físico. Tal atividade seria mais bem organizada em grupos, dentro dos quais haja liberdade de intercâmbio de pensamentos a respeito da atividade, portanto, as crianças devem ter a liberdade de explorar, perguntar e descobrir por si mesmas, precisam conversar entre si, pois é assim que aprendem.

Vygotsky (1998) enfatiza o papel do adulto como “regulador” na relação com a criança e elaborando o conceito de “zona de desenvolvimento potencial”, afirma que a criança fará amanhã, sozinha, o que faz hoje em cooperação.

Wallon (1974) construiu uma psicologia genética e uma proposta pedagógica, que pelas suas características, podem ser consideradas construtivistas. Ele oferece grande contribuição para o desenvolvimento humano, tendo como objeto de estudo o próprio desenvolvimento da criança. Para ele o ensino deve levar em conta o papel que os comportamentos infantis e as aquisições cognitivas representam na vida presente do aprendiz.

Para discutir o processo de formação do professor ao longo de sua trajetória profissional, os referenciais básicos de apoio foram Nóvoa (1992), considerando que inovação pedagógica e ensino de qualidade não se instalam sem a formação de quadros competentes no magistério, destacando a formação contínua como a ordem do dia; em sala.

Candau (1984), argumentando que na experiência do dia-a-dia dos professores a escola é um lócus de formação, onde eles aprendem, desaprendem, reestruturam o aprendido.

Para Schön (1992), o conhecimento não se aplica à ação, mas está implícito, encarnado nela (conhecimento tácito) e exatamente por isso se define como conhecimento na ação. Todavia, isto não significa que tal conhecimento seja exclusivamente prático, pois neste caso estaríamos abolindo totalmente sua dimensão teórica.

Falsarella (2004), que aborda a formação continuada não como treino (visto como modelagem de comportamento) mas, como processo, que deve considerar a identidade profissional do professor, sua construção como sujeito historicamente situado e a mobilização da docência (científicas, pedagógicas e de experiências) de forma que o incentive a caminhar no sentido da sua autonomia.

### 1.3.2 Configuração das escolas e os sujeitos da pesquisa

Por não se tratar de discutir o professor isoladamente, mas dentro de seu contexto escolar imediato, que, por sua vez, sofre influência do sistema educacional mais amplo, a forma encontrada, para compatibilizar a observação do número possível de professores dentro de suas escolas, com o limite de tempo disponível para esta pesquisa foi tomar duas realidades diferentes, ambas, pertencentes ao Distrito Oeste, as quais denominamos de escola Cidade e de escola Universo. Utilizamos o sorteio, como critério para escolha tanto das escolas, quanto das professoras e alunos, assim como, a aceitação por parte do corpo docente em participar da pesquisa.

Realizamos a investigação em quatro turmas do 1º ano do 1º ciclo do ensino fundamental por se tratar de alfabetização, sendo duas turmas em cada escola. Chamamos de professoras A e B, as professoras da escola Cidade e professoras C e D, as professoras da escola Universo.

Entretanto, com o objetivo de facilitar o entendimento da leitura nos referimos aos alunos da pesquisa pelos números de 01 a 32 respectivamente: professora A alunos de 01 a 08; professora B alunos de 09 a 16; professora C alunos de 17 a 24 e professora D alunos de 25 a 32.



A escola Cidade, pertence à rede pública municipal de ensino. Está situada em um bairro periférico, na cidade de Manaus, Estado do Amazonas. Ela foi incorporada à rede municipal de ensino no ano de 1988. Na época de sua fundação objetivava atender crianças na faixa etária de 0 a 05 anos, em horário integral, uma vez que, a mães trabalhadoras não tinham onde deixar seus filhos, enquanto trabalhavam. Em 1998 para atender a demanda de 06 anos criou-se a turma de alfabetização.

Atualmente, a escola oferece as quatro primeiras séries do ensino fundamental funcionando em três horários: matutino, intermediário e vespertino. Possui 17 salas, 49 turmas e atende um total de 1.160 alunos, assim distribuídos: 398 pela manhã, 336 no intermediário e 426 pela tarde.

O corpo docente era composto por 35 professores cuja idade variava entre 26 anos a 56 anos, 95% dos professores possuíam nível superior, 3% cursavam faculdade e somente 2% tinham nível médio.

O corpo administrativo era composto por 24 funcionários entre secretária, agentes administrativos, auxiliares de serviços gerais, agentes de saúde, vigias e diretora.

Na administração da escola, além da diretora havia um articulador de projetos, cuja função era articular todas as tecnologias interativas – articulação dos projetos de sala de aula e a informática – assim como, atendimento aos alunos no laboratório de informática com o apoio da professora da turma.

Com relação ao espaço físico por não ser uma construção nos padrões da Prefeitura de Manaus é considerada uma escola simples, as salas de aula eram pequenas para a quantidade de alunos, em geral 23, não possibilitando maior movimentação dos alunos e professora. As carteiras enfileiradas – forma tradicional – por conta do tamanho das salas que não permitiam outra configuração. Nas paredes estavam fixados: os alfabetos, os numerais, as famílias silábicas, um listão com o nome dos alunos, algumas palavras geradoras (boneca, dado, boné, bola, etc), alguns cartazes com motivos de animais e crianças, tudo muito bem conservados.

As salas eram desprovidas de materiais que propiciassem situações de uso da linguagem oral como: livros de literatura, gibis, jornais e outros materiais escritos, assim como, de armário para guardar o material de consumo. O quadro branco

estava danificado pelo tempo de uso e pelo pincel utilizado, que não era adequado para esse fim.

Os livros de literatura infantil, enciclopédias, dicionários e livros para estudo dos professores e pesquisas dos alunos ficavam arrumados em uma sala muito pequena – sala de leitura - sob a responsabilidade de uma funcionária que atendia aos professores e aos alunos quando solicitada.

Além das 17 salas de aula, a escola possui os seguintes espaços: uma sala de leitura, secretaria, diretoria e sala de supervisão, sala de vídeo, sala de informática, sala para reuniões, depósitos, banheiros masculino e feminino, refeitório e cozinha. A escola encontrava-se em bom estado de conservação. Era evidente a preocupação com a organização do espaço escolar no intuito de torná-lo agradável e acolhedor.

Observamos o clima da escola por considerarmos essa questão importante, uma vez que a escola é vista como o lócus em que acontece a ação pedagógica. Para Brunet (1999, p. 138), “[...] cada escola tem a sua personalidade própria, que caracteriza e formaliza o comportamento de seus membros. O clima organizacional é percebido, ao mesmo tempo, de forma consciente e inconsciente por todos os atores”.

O clima da escola compreendido como atmosfera de trabalho reinante no interior de um sistema, é multidimensional. Assim, compreender a percepção que os profissionais que atuam no interior de um sistema têm sobre o clima de trabalho é importante porque “[...] são os atores que fazem da organização aquilo que ela é” (idem, p.125).

Entendendo o clima como a percepção dos atores em relação à atmosfera de trabalho que vigorava no interior da escola, vejamos como se encontrava a escola investigada.

Na escola Cidade, os funcionários atendiam muito bem aos visitantes, pairava um clima de cordialidade, participação e cooperação. Pela fala dos profissionais, com os quais conversamos, ela podia ser considerada como “uma grande família”. Diz a Diretora: *Tudo o que se faz é combinado: projetos de que a escola vai participar, o que fazer com o dinheiro das festas, as comemorações, trabalho muito em grupo.*

As reuniões de planejamento das atividades escolares eram feitas quinzenalmente, no horário normal de aula, nesse dia, os alunos eram dispensados.

Segundo a pedagoga, uma maneira de melhorar a qualidade do ensino, era tomar como base para elaboração do planejamento, os Temas Transversais, os quais eram divididos em blocos temáticos: Ética e Cidadania, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente e Orientação para o Trabalho e Consumo.

O planejamento era realizado coletivamente. No primeiro momento era discutido assunto administrativo, no segundo momento, as professoras se juntavam por ciclo para elaboração do plano, tendo por base a Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental de Ciclos de Formação Humana.

No entanto, havia dificuldades para colocar em prática o trabalho planejado. Uma dificuldade estava ligada em saber trabalhar com os Temas Transversais-Blocos Temáticos. Dessa forma, as atividades que eram planejadas ficavam apenas no papel.

Quanto à rotina da escola, esta era marcada por rituais, visando garantir a disciplina e a ordem, tendo em vista o espaço e o número de alunos. Todos os dias os alunos se concentravam na quadra, às 6 h e 45 min, o sinal anunciava o horário da entrada, em fila e guiados pelas professoras, todos os alunos dirigiam-se para as salas de aula, às 9 horas um outro sinal e em fila, também, guiados pelas professoras eles saíam pegavam a merenda na cantina e voltavam para sala, para lanche, pois o refeitório era muito pequeno e não comportava todos os alunos. Estes não tinham recreio, pois as aulas encerravam às 10 h 30 devido o turno intermediário que iniciava as atividades escolares às 10h 45 minutos. Nessa escola, as professoras não faziam pausa para o cafezinho, uma vez que acompanhavam os alunos na hora do lanche. Não ouvimos reclamações a respeito.

As relações entre as diferentes turmas pareciam ser amistosas: sempre que uma professora precisava se ausentar para resolver outra atividade na própria escola ou até mesmo atender a um chamado da direção, as colegas ficavam observando os alunos enquanto estes realizavam a tarefa deixada pela professora.

A escola Universo possuía uma arquitetura padrão da Prefeitura Municipal de Manaus, as salas de aula da escola eram grandes, climatizadas, paredes revestidas de azulejo, cartazes com o alfabeto, numerais, família silábicas fixados na parede. No entanto, eram desprovidas de materiais que propiciassem o uso da linguagem oral como: livros, jornais, revistas e outros portadores de textos, assim como, de armários para guardar os mesmos, o quadro branco encontrava-se em perfeito

estado de conservação. Apesar das salas serem amplas, as carteiras eram arrumadas na forma tradicional – enfileiradas.

Além das 15 salas de aula, a escola possuía: biblioteca, depósitos para merenda e material de expediente, refeitório, salas de informática, e professores e supervisão, auditório, secretaria, diretoria, banheiros para alunos e funcionários.

A escola oferecia às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino e a Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno, perfazendo um total de 950 anos nos três turnos. As salas comportavam 25 alunos. O prédio era bem conservado, tendo suas dependências limpas. O pátio e os corredores eram despojados, não possuindo cartazes, trabalhos das crianças, plantas, com exceção de um mural onde eram fixados os avisos.

Visando manter a ordem e a disciplina, essa escola mantia um ritual de trabalho, a saber: A partir das 12h 45 min os alunos faziam fila no pátio. Às 13 horas era a entrada, guiados por suas professoras os alunos se dirigiam às salas de aula. Às 15 horas, em fila os alunos da alfabetização, 1ª e 2ª séries se dirigiam para o lanche no refeitório. Esse tempo de recreio dos alunos era ocupado, quase que exclusivamente, com a merenda e a ida ao banheiro. As 13h30min era a vez das 3ª e 4ª séries, que também saiam em fila para lanchar. Nesse momento, as professoras, também, faziam pausa para o cafezinho. Ao término da merenda, todos em fila e guiados pelas professoras retornavam as salas de aula.

Observamos que havia um clima de descontentamento, conflitos e confrontos, tanto dos professores entre si, quanto destes com a direção da escola e a última com as professoras e supervisora. Clima esse constatado por meio de observação, não só nas conversas informais, como também, no depoimento da supervisora, que disse o seguinte:

*Os professores não estão satisfeitos com a diretora, ela é muito centralizadora, decide as coisas, sozinha, dificulta o meu trabalho parece que tem medo de perder a direção da escola. Aqui os professores vivem em “guetos”, cada um fica na sua, as professoras dão aula, os funcionários fazem a limpeza, a merenda... Não se vê o entusiasmo das pessoas para com o trabalho, a escola parece não ter vida. Mesmo assim eu procuro fazer o meu trabalho, apesar de não ter apoio, é muito difícil, quase não se tem dialogo. (sic)*

Observamos que na escola Universo, também, existiam vários mecanismos de disciplinamento: a divisão do tempo: hora de entrar, de ir ao banheiro, do lanche, do recreio, das tarefas, da saída, as filas, a vigilância permanente e as sanções.

Nas salas de aula, tanto da escola Cidade quanto da escola Universo, as professoras determinavam todos os horários. Esse cumprimento “a hora de” era obrigatório, não importa se o aluno tinha terminado ou não o que estava fazendo.

A professora **B** retrata o seu espaço escolar como um modelo militar, muito restrito. Isso se pode constatar em um pequeno trecho de sua fala:

*Se for ao banheiro tem que ser na fila, se vai merendar tem que ser na fila, se vai beber água tem que ser na fila, tudo o que vai fazer tem que ser na fila e sem barulho. E a escola, a meu ver tem que ter barulho, criança brincando, conversando naturalmente, pra mim escola é isso.*

- Proposta pedagógica

A estrutura pedagógica do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, a partir de 2004, foi reorganizada por meio dos Ciclos de Formação Humana, partindo do pressuposto que o desenvolvimento dos educandos, como se formam, aprendem e se socializam, passa por temporalidades diferentes: primeira infância, adolescência, juventude, vida adulta, ou seja, cada fase de crescimento do aluno possui características próprias e cada criança tem um ritmo próprio de aprendizagem.

A partir dessa compreensão, o professor desenvolverá um trabalho mais individualizado, possibilitando-o conhecer cada aluno que está em sala de aula, com um currículo que atenda as expectativas e necessidades dos alunos e com uma avaliação que utiliza conceitos e relatório descritivo da aprendizagem e que trate o erro como possibilidade de superação.

O mais importante, neste novo fazer da Secretaria Municipal de Educação, era a possibilidade de trabalhar com uma educação que partisse dos educandos e não dos conteúdos, discutindo a real função da escola que era a de fazer as crianças aprenderem conhecimento, úteis à sua vida.

- As turmas

Como já foi citado anteriormente, as turmas envolvidas no trabalho eram quatro turmas do 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental: duas turmas na escola Cidade e duas na escola Universo.

As turmas da escola Cidade eram constituídas por alunos que ingressaram com seis anos completos, exigência do sistema. Eram crianças de diversas camadas sociais, a maioria havia tido acesso à educação infantil em, pelo menos, um ano antes de ingressar no ciclo. Das 16 crianças da mostra, 10 tinham freqüentado a pré-escola e 06 se encontravam pela primeira vez em situação escolar. Do total, 09 eram meninas e 07 meninos.

As turmas da escola Universo, também, eram constituídas por alunos com seis anos de idade, pertencentes às camadas populares. Das 16 crianças, 10 haviam tido acesso à educação infantil e 06 pela primeira vez encontravam-se em situação escolar.

Tanto na escola Cidade, quanto na escola Universo, as turmas eram heterogêneas, em termos de atitudes, comportamentos, conhecimentos e cultura, ou seja, havia crianças oriundas de famílias com escolarização superior, mas também crianças cujos pais não haviam concluído o ensino fundamental. Havia crianças independentes, capazes de imprimir bastante seriedade e maturidade em seus comportamentos e atitudes, crianças que tinha bastante facilidade em compreender propostas de trabalho e outras não. Algumas crianças eram mais falantes, mais agitadas curiosas e criativas, o que fazia com que se destacassem das demais.

### 1.3.3 os instrumentos e procedimentos da pesquisa

Decidindo pelas fontes que nos trariam as informações desejadas, optamos pela realização da pesquisa de campo, com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca dos procedimentos metodológicos utilizados no processo de alfabetização. Para tanto, realizamos entrevistas com as quatro professoras envolvidas na pesquisa, com a finalidade de referir e confrontar suas concepções com as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula.

As entrevistas foram estruturadas, dirigidas mediante roteiro, realizadas na própria escola e gravadas com o consentimento das professoras envolvidas na pesquisa.

Optamos por esse instrumento pelos seguintes motivos: por ter como finalidade recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver uma idéia sobre a maneira como os sujeitos da pesquisa interpretavam o processo de alfabetização; tratar de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica e proporcionando ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária; por seguir um roteiro previamente estabelecido e as perguntas feitas serem padronizadas.

O motivo da padronização é obter, dos entrevistados, respostas às mesmas perguntas, permitindo que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas.

Outro instrumento utilizado foi à observação estruturada, por ser uma técnica de coleta de dados que, para conseguir informações utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar os fatos que se deseja estudar. Como propõem Ludke e André (1986, p. 26):

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto das perspectivas dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode também aprender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações.

Os procedimentos de análise foram de natureza qualitativa, sendo utilizado para esta investigação os registros das observações em sala de aula e as respostas das entrevistas com as professoras. A opção por procedimento de análise qualitativa encontra também, respaldado em Ludke e André (1986, p. 11), ao considerar que:

[...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo [...] todos os dados da realidade são considerados importantes.

De acordo com a autora todos os dados observados da realidade são considerados importantes, portanto, o pesquisador precisa estar atento para os registros de tudo que se fizer necessário no que diz respeito à pesquisa.

## 1.4 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Considerando que possuíamos em termos de material coletado nas observações em sala de aula e nas entrevistas com as professoras envolvidas na pesquisa, optamos por ordená-los de acordo com o objetivo da pesquisa.

Os dados relativos à caracterização das escolas, das turmas, da proposta pedagógica, foram sistematizados de modo a facilitar uma visão mais ampla do trabalho. O processo de elaboração foi vivido através da seleção, revisão dos achados, à luz das informações obtidas nas observações em sala de aula e nas entrevistas. Tivemos o cuidado de verificar tanto o recorrente como o singular, no visto e no interpretado, pois nos interessava revelar a prática pedagógica em torno do processo de alfabetização, vivida na sala de aula.

É evidente que esse processo foi árduo, difícil, pois a própria seleção pressupunha codificar, categorizar dados qualitativos. E muitas dúvidas e perguntas se impuseram: Como explorar a questão? Como revelar falas tão diversas, que, no entanto, possuem algo em comum? Qual o peso dessa fala da professora ante a ação detectada? Enfim, o tratamento dos dados foi sendo formalizado, avaliado e reavaliado, tendo como pano de fundo a perspectiva de cobrir a proposta de estudo.

E como diz Lelis (1996), uma das certezas de que dispomos é a de que o processo de produzir conhecimento é rico porque força o desenvolvimento de uma sensibilidade para captar a realidade, porque nos obriga a refletir sobre a postura ou as posturas teórico-metodológicas a serem adotadas, porque nos leva a rever nossos preconceitos e nossas contradições e, por fim, porque nos faz ver que a realidade é multifacetada, sendo impossível conhecê-la por inteiro.

## 1.5 ESTRUTURAÇÃO DO ESTUDO

Tendo como pressuposto básico a história e a condição social da criança, o primeiro capítulo foi intitulado **Alfabetização Infantil: histórias e trajetórias**. Nesse capítulo, apresentamos a construção da infância ao longo da história; a evolução histórica da linguagem escrita na humanidade. Analisa, também, algumas questões referentes à escrita infantil, bem como as fases pelas quais passam as crianças no complexo processo da alfabetização.



Este capítulo parte de uma visão sobre a literatura existente a respeito da concepção de infância. Alguns historiadores informam que a infância apareceu como objeto de estudo na Biologia, na Psicologia e na Medicina, ficando durante muito tempo à margem dos estudos históricos e sociológicos, os quais abordavam apenas nas suas relações com a história da família e mais recentemente, com a história da mulher. Somente no final do século XX foi que aflorou um crescente movimento sócio-político em torno da infância e da criança, chegando à conclusão de que a concepção de infância é constituída historicamente e socialmente, condicionada que é pela organização sócio-econômica da sociedade.

No segundo capítulo, denominado **A formação do professor alfabetizador: formação, atuação e perspectiva**, discutimos a formação do professor no contexto histórico brasileiro tradicionalmente marcada pelo interesse por educação dirigida às elites. No início do século XX o processo de industrialização e urbanização e as mudanças na organização do trabalho possibilitaram transformação na organização do sistema nacional de educação. O conflito abriu caminho para o confronto de posições relativas à educação e à formação de professores. Discutimos, também, a formação inicial e continuada do professor que precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar.

No terceiro capítulo, intitulado **O processo de alfabetização: o cotidiano vivido nas escolas** teve por finalidade apresentar os dados encontrados na pesquisa de campo no processo de sistematização de como as professoras desenvolviam suas práticas no cotidiano de sala de aula e confrontá-los com a proposta da pesquisa.

No quarto e último capítulo, analisamos os dados da pesquisa, buscando fazer uma articulação entre o que vimos na sala de aula e o que as professoras falavam e o que realizavam com os alunos, no processo de alfabetização.

## 2 ALFABETIZAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIAS E TRAJETÓRIAS

### 2.1 INFÂNCIA: REALIDADE EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO

Esperando encontrar na atuação dos professores pistas sobre suas concepções de infância, constatamos a necessidade de conhecer o processo através do qual a infância vem se constituindo através da história.

Ao longo da história, o tratamento e a atenção dispensados à criança foram sendo modificados, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época, observa-se que as exigências de direitos sociais se tornam mais fortes à medida que as transformações da sociedade se efetuam com mais rapidez.

Para melhor compreensão do presente e uma busca mais sedimentada de alternativas futuras, tanto do ponto de vista da pesquisa, quanto da intervenção profissional, apresentamos um breve resgate histórico de concepções de infância.

Na Idade Média não existia um sentimento de infância que distinguisse a criança do adulto. A criança é considerada um adulto em miniatura, executava as mesmas atividades dos mais velhos, não se dispensando a ela tratamento especial, o que tornava sua sobrevivência difícil. A criança era vista como um estado de transição para a vida adulta. O importante era que ela crescesse rapidamente para participar do trabalho e de outras atividades do mundo adulto.

De acordo com Áries (1981 p. 228), “[...] era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança não a seu filho, mas ao filho do outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir”.

Neste período, tanto as crianças ricas quanto as crianças pobres aprendiam através da prática, os trabalhos domésticos. Saíam bastante cedo da casa de seus pais, escapando da família genitora, o que dificultava um sentimento mais profundo entre pais e filhos.

Os colégios eram freqüentados por estudantes de todas as idades, era comum uma turma ser composta por adultos e crianças. O mestre apenas se

limitava a transmitir conhecimentos aos alunos, não se interessando com o comportamento deles fora da classe.

Na Idade Moderna, entre os séculos XVI a XVIII aparece registro das primeiras iniciativas de atendimento à infância. São denominados “refúgios” ou “asilos”, que abrigavam crianças, filhas de mães operárias.

Na transição do feudalismo para o capitalismo ocorreram alterações nas relações sociais, que tiveram reflexos na organização familiar, escolar e no sentimento de infância. Surgiu um sentimento de dor e piedade pelas crianças que morriam cedo. Desde então, a criança, ser frágil e ameaçado teve seus cuidados redobrados. É interessante lembrar que a criança da plebe não se beneficiava desse tratamento.

Os moralistas consideravam esse tratamento como algo prejudicial, pois tornava as crianças mimadas e mal-educadas. Por isso, foi proposta a educação e moralização dos pequeninos com o objetivo de torná-los, mais tarde, pessoas honradas e homens racionais.

A aprendizagem perdeu seu caráter empírico, adquiriu uma forma mais pedagógica e passou a ser feita nas escolas através do ensino de teorias. A substituição da educação prática pela teórica e o apelo dos moralistas foram correspondidos pelos pais através da preocupação, o que Áries nos diz (1981, p. 232), “[...] de vigiar seus filhos mais de perto e de não abandoná-los mais, mesmo temporariamente, aos cuidados de uma outra família”. Esta aproximação pais-criança gerou um sentimento de família e de infância que outrora não existia.

O castigo, pelo mestre, para correção dos estudantes, tornou-se comum nas escolas e nas famílias. A aplicação do castigo estava associada à ideologia que considerava a natureza infantil como sendo frágil e incompleta, o que legitimava o adulto para exercer uma autoridade constante sobre a criança.

Neste mesmo período, foi criado um traje especial para as crianças que as distinguiu dos adultos. Cada uma começa a se trajar de acordo com a sua idade e condição social.

Observa-se o cuidado com a precocidade, adiando o começo da idade escolar para os dez anos, o que prolongava a primeira infância.

No Brasil escravista, a idade de cinco a seis anos parece encerrar uma fase na vida da criança escrava. Dos seis aos doze anos ela aparece desempenhando alguma atividade. Dos doze em diante, as meninas e os meninos eram vistos como

adultos no que se refere ao trabalho e à sexualidade. Para o menino branco, a partir de seis anos, iniciava-se a aprendizagem sistematizada, nos colégios religiosos.

As profundas e rápidas transformações sociais e políticas, como a Abolição da Escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889), abrem, no Brasil, o caminho para a construção de uma nova sociedade de tipo capitalista e urbano-industrial.

A Revolução Industrial marcou o início da consolidação da sociedade capitalista, dominada pela indústria, ciência, tecnologia e pelo trabalho assalariado. As descobertas técnico-científicas ocasionaram um retardo no ingresso da criança na produção, pois esta precisava de mais tempo para assimilar a ciência e a tecnologia. Nesse contexto, a criança tornou-se alguém que precisava ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação ulterior.

Para encobrir as contradições da sociedade capitalista, a ideologia dominante reproduz a crença num modelo único e abstrato de infância – da criança burguesa – daquela que vai ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura, como se todas as crianças tivessem acesso às mesmas condições de vida e de ensino. Nesse sentido, o modelo universal e abstrato de infância, parece falacioso, uma vez que a criança é um ser histórico e social e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico.

Áries (1981) mostra que, durante muito tempo, as crianças não foram consideradas como sujeito de direitos e, sim, algo a margem da família, sendo percebida como vir a ser e não tendo direito à própria vida.

Atualmente, a criança é vista como um sujeito de direitos, ativo, criativo, construtor do seu próprio conhecimento, na interação com o meio em que vive, possui uma natureza singular, que a caracteriza como um ser que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio.

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses sobre aquilo que buscam desvendar.

Na década de 80, a infância deixou de ser apenas objeto dos cuidados maternos familiares e hoje tem que ser objeto dos deveres públicos do Estado e da sociedade como um todo. Estes fenômenos, estes fatos sociais são fundamentais

para que o educador tenha consciência de seu papel enquanto educador de uma infância que muda, que se constrói, que aparece não só como sujeito de direitos, mas como sujeito público de direitos, sujeito social de direitos.

## 2.2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA ESCRITA NA HUMANIDADE

Para compreendermos o processo evolutivo da escrita da criança, é importante entendermos como o homem, desde os primórdios, foi construindo formas de representar os seus pensamentos até chegar à escrita alfabética.

Uma das características que distingue os homens dos demais animais é o uso da escrita. Desde os tempos mais remotos, o homem descobriu formas de comunicar seus sentimentos, desejos e idéias.

O homem primitivo era nômade, isto é, não vivia num lugar fixo. Era também coletor: vivia daquilo que a natureza lhe oferecia. Para tanto, necessitava conhecer o mundo que o cercava para satisfazer suas necessidades de alimentação e proteção. Assim, para esta exploração ele se utilizava basicamente dos sentidos: tocava, cheirava, mordía, provava, ouvia e assim conhecia o mundo à sua volta. Posteriormente vivendo em bandos, ele sentiu necessidade de se comunicar de maneira mais elaborada através da fala, do desenho, da imitação, da dança etc.

Tais formas expressavam, de maneira simbólica, as suas necessidades e interesses. Nessa época, as formas de representação gráfica estavam diretamente ligadas àquilo que representavam. Por exemplo, o desenho e a pintura tentavam reproduzir os seres e objetos representados. Quando, mais tarde, o homem se torna sedentário, isto é, passa a ter um lugar fixo para morar, onde planta e cria seus rebanhos, sente a necessidade de definir os bens que lhe pertence.

Também, em função do comércio que começou a se desenvolver, era necessário definir leis, registrarem dados e fatos históricos. O desenho e a pintura não eram mais suficientes para cumprir essa função. Surge, então, a necessidade de criar sinais que fossem entendidos por todos. Esses sinais (escrita ideográficas) representavam à idéia dos objetos e de ações. Por exemplo, para representar a caça, anteriormente, eles desenhavam toda a cena. Agora, passam a utilizar somente um arco e flecha para representá-la. Essa forma de escrita não guardava nenhuma semelhança com o som das palavras. Portanto, tinha a vantagem de ser

entendida por pessoas de qualquer língua, desde que conhecessem as convenções usadas.

No entanto, diante das novas necessidades que foram surgindo, essas formas de representação se mostrou limitada, e, os homens sentiram necessidade de simplificar o sistema. Começaram, assim, a representar as palavras através da semelhança com o som e não com a idéia do objeto.

A evolução desse processo passou por várias etapas. Houve um momento dessa evolução em que o homem associava a cada som da sílaba um sinal diferente. Por exemplo, havia uma convenção para o som *ma*, outra diferente para o som *me* etc. Era uma escrita silábica.

Buscaram, então, uma forma de escrita em que cada sinal representasse um som individual da fala (escrita alfabética). Por exemplo, havia uma convenção para o som *m*, outra para o som *a*, outra para o *e*, etc. Esta é a escrita que, na nossa língua, utilizamos até hoje.

Podemos concluir pela evolução histórica que a linguagem escrita na humanidade surgiu como uma necessidade de comunicação mais efetiva e duradoura entre os homens, o que levou à construção de sistemas cada vez mais aprimorados de representação gráfica.

Segundo Cagliari (1993, p. 106), a história da escrita pode ser caracterizada como tendo três fases distintas:

A 1ª fase pictórica se distingue pela escrita através de desenhos ou pictogramas. Os pictogramas não estão associados a um som, mas à imagem do que se quer representar. Consistem em representações bem simplificadas dos objetos da realidade.

A 2ª fase ideográfica se caracteriza pela escrita através de desenhos especiais chamados de ideogramas. Esses desenhos foram ao longo de sua evolução perdendo alguns dos traços mais representativos das figuras retratadas e tornaram-se uma simples convenção da escrita.

A 3ª fase alfabética se caracteriza pelo uso de letras. Estas tiveram sua origem nos ideogramas, mas perderam seus valores ideográficos, assumindo uma nova função de escrita: a representação puramente fonográfica.

Antes que o alfabeto tomasse a forma que conhecemos atualmente, passou por inúmeras transformações. Primeiro surgiram os silabários, que consistiam num conjunto de sinais específicos para representar cada sílaba.

Os fenícios utilizaram vários sinais da escrita egípcia e cada caractere era representado por um som consonantal. Dada as características das línguas semíticas, não era muito importante escrever as vogais, sendo as palavras facilmente reconhecidas apenas pelas consoantes.

Os gregos adaptaram o sistema de escrita fenícia, ao qual juntaram as vogais, uma vez que, em grego, as vogais têm uma função lingüística muito importante na formação e no reconhecimento de palavras. Assim, os gregos, escrevendo consoantes e vogais, criaram o sistema de escrita alfabética. A escrita alfabética é a que apresenta um inventário menor de símbolos e permite a maior possibilidade combinatória de caracteres na escrita. Apenas os caracteres do sistema alfabético conseguem formar sistemas fonográficos, representando os sons da fala em unidades menores do que a sílaba; é, portanto, o sistema mais detalhado quanto à representação fonética.

O mesmo autor nos diz, (1993, p.112) “[...] a escrita, seja ela qual for sempre foi uma maneira de representar as memórias coletivas religiosa, mágicas, científica, política, artística e cultural” . A invenção do livro e, sobretudo, da imprensa são grandes marcos da História da humanidade, depois é claro, da própria invenção da escrita. Esta foi passando do domínio de poucas pessoas para o do público em geral e seu consumo é mais significativo na forma de leitura do que na produção de textos. Os jornais e revistas são hoje tão comuns quanto à comida. Para a maioria das pessoas, além de aprender a andar e a falar, é comum aprender a ler e a escrever.

### 2.3 UM EDIFÍCIO CHAMADO CONHECIMENTO

Filósofos e pesquisadores procuram explicar, de diferentes maneiras, como o ser humano atinge o conhecimento, como adquire a linguagem, desenvolve o pensamento. Nesse sentido, é imprescindível que se compreenda como ocorre a aquisição do conhecimento pela criança, ou seja, qual o caminho percorrido na construção desse conhecimento.

Segundo os filósofos empiristas acreditavam que o conhecimento se forma na mente do indivíduo principalmente por meio da informação sensorial: tudo passa pelos sentidos. Para os empiristas, a mente da criança é considerada como uma folha de papel em branco, em que as experiências poderiam ir sendo impressas.

O conhecimento se torna algo estático, que pode ser guardado e que será transmitido para o aluno, o sujeito passivo. O ensino, nesse caso, está centrado na palavra e nos símbolos e não na interpretação, no raciocínio ou na compreensão. Ensina-se por meio de perguntas e respostas, reforçando-se a repetição, a cópia, a memorização e a fixação de conteúdos.

Em oposição à teoria empirista, filósofos racionalistas, como Descartes e Leibniz, afirmavam que o conhecimento é resultante da razão pura. A capacidade de conhecer seria inata, isto é, o sujeito já nasceria com a capacidade de raciocínio. O conhecimento estaria, portanto, pré-formado na mente.

Um terceiro grupo de teóricos, os construtivistas, admite que o conhecimento resulte da interação do sujeito com o ambiente. Adeptos desta tese têm o epistemólogo suíço Jean Piaget, o psicólogo francês Henry Wallon e o russo L.S. Vygotsky.

Jean Piaget ganhou fama mundial por suas pesquisas sobre o pensamento das crianças. Ele descobriu alguns modos pelos quais as crianças pensam, identificou muitas de suas habilidades e inabilidades mentais e partindo de suas observações formulou uma teoria do desenvolvimento intelectual humano.

Piaget tem mostrado que, desde o princípio, a própria criança exerce controle sobre a obtenção e organização de sua experiência do mundo exterior. Acompanha com os olhos os objetos, seu olhar explora o entorno, volta à cabeça; com as mãos, agarra, solta, joga, empurra; explora com os olhos e com as mãos alternadamente, cheira, leva à boca e prova etc.

Estas ações, inicialmente, puras formas de exploração do mundo, aos pouco se integram em esquemas psíquicos ou modelos elaborados pela criança. Um esquema é, pois, um padrão de comportamento ou uma ação que se desenvolve com certa organização e que consiste num modo de abordar a realidade e conhecê-la. Há esquemas simples, como a sucção, presente após o nascimento e, esquemas complexos, como as operações lógicas que emergem por volta dos sete anos de idade. Piaget considera que os esquemas simples vão se organizando, integrando-se a outros e formando os esquemas complexos.

Do ponto de vista piagetiano, o desenvolvimento intelectual pode ser compreendido como o processo pelo qual as estruturas da inteligência se constroem, progressivamente, pela contínua integração entre o sujeito e o mundo exterior.



Conceitualmente, o desenvolvimento intelectual é subdividido em estágios: sensório-motor (zero a 02 anos), pré-operatório (de 02 a 07 anos), operatório concreto (de 07 a 12 anos) e operatório formal (a partir de 12 anos).

Segundo Piaget, os estágios de desenvolvimento são os mesmos para todos os indivíduos e ocorrem sempre na mesma ordem. Em cada estágio o mais importante são os esquemas mentais já adquiridos, e não a idade cronológica da criança.

Todas as estruturas construídas em um estágio vão integrar as estruturas do estágio seguinte. Assim, um estágio não é isolado do outro nem é totalmente diferente dele. Cada estágio representa um nível já alcançado, mas também é uma preparação para o estágio seguinte.

Há uma continuidade entre os estágios, isto é, um estágio é sempre parte do processo de desenvolvimento e essa progressão ocorre por meio da equilibrção, resultantes dos processos de assimilação, acomodação e adaptação.

Piaget, analisando mais de 50 anos o psiquismo infantil, concluiu que cada criança constrói, ao longo do processo de desenvolvimento, o seu próprio modelo de mundo. Ele tem mostrado que, desde o princípio a própria criança exerce controle sobre a obtenção e organização de sua experiência do mundo exterior. Para ele o desenvolvimento é visto como um processo de adaptação, que tem como modelo a ação biológica do organismo em interação constante com o meio.

O mesmo autor explica esta interação, valendo-se dos conceitos de assimilação, acomodação e adaptação. A assimilação é a incorporação de um novo objeto ou idéia ao que já é conhecido. A acomodação, por sua vez, na transformação que o organismo sofre para poder lidar com o ambiente. Assim sendo, diante de um objeto novo ou de uma idéia, a criança modifica seus esquemas adquiridos anteriormente, tentando adaptar-se à nova situação.

Para ele, a adaptação é a essência do funcionamento intelectual, assim como a essência do funcionamento biológico. A adaptação ocorre através da organização, o organismo discrimina os estímulos e sensações com os quais é bombardeado e as organiza em alguma forma de estrutura. A adaptação tem uma natureza dual: assimilação e acomodação.

Piaget (1973) afirma que “o conhecimento deriva da ação do sujeito sobre o objeto. Conhecer o objeto é agir sobre ele e transformá-lo. [...] conhecer é, portanto, assimilar à realidade as estruturas de transformação”.

Concordamos com o autor, pois as crianças não aprendem, sentando-se passivamente em suas carteiras e ouvindo o professor, assim como não aprendem a nadar, sentando-se em barcos ancorados e observando os nadadores mais velhos na água. Isso demonstra que, efetuando os experimentos na presença da criança, em vez de levá-lo a executá-los perde-se todo valor informativo e formativo, oferecido pela ação propriamente dita.

As crianças devem ter a liberdade de explorar, perguntar e descobrir por si mesmas. As crianças precisam conversar entre si, pois é assim que aprendem. O professor não está ali para dar aulas e demonstrações e, sim, para observar, indagar e levantar contradições, a fim de levar as crianças a pensarem e descobrirem novas soluções novas estruturas de raciocínio.

Para Piaget, o conhecimento não é uma realidade estática e, sim, uma relação dinâmica. A forma de um indivíduo abordar a realidade é sempre uma forma construtiva e, portanto, tem a ver com a sua disposição, com o seu conhecimento anterior e com as características do objeto. Ele acredita que as crianças precisam desempenhar um papel mais ativo em sua própria educação, pois aquilo de que mais precisam não é a aprendizagem de fatos, mas sim um modo de atuação independente. Em certa ocasião disse Piaget (1980, p.207):

O objeto principal da educação é criar homens capazes de realizar coisas novas, e não simplesmente repetir o que fizeram as gerações anteriores – homens que sejam criativos, inventivos e descobridores. O segundo objetivo da educação é formar mentes críticas, que possam avaliar, e não apenas aceitar tudo que lhes seja oferecido. O grande perigo de hoje são os slogans, as opiniões coletivas e as tendências prontas de pensamento. Temos de ser capazes de resistir a eles individualmente, de criticá-los e de distinguir entre o que está provado e o que não está. Assim, precisamos de alunos ativos, que aprendam a descobrir por si mesmos, em parte através de sua própria atividade espontânea e, em parte, através do material que organizamos para eles.

Charles (1975, p.1) faz um sumário das idéias chaves de Piaget sobre como as crianças aprendem e crescem intelectualmente:

- As crianças têm estruturas mentais diferentes das dos adultos.
- O desenvolvimento mental infantil progride através de estágios definidos.

Estes estágios ocorrem numa seqüência fixa – uma seqüência que é a mesma para todas as crianças.

- Embora os estágios do desenvolvimento mental ocorram numa ordem fixa, crianças diferentes passam de um estágio para outro em idades diferentes. Além

disso, uma criança pode estar num determinado estágio para algumas coisas, e em outro estágio para outras.

- O desenvolvimento mental é influenciado por quatro fatores inter-relacionados: maturação, experiência, interação social e equilíbrio.

- Para os professores, três estágios do desenvolvimento mental são especialmente importantes: pensamento intuitivo, operações concretas e operações formais.

- “Operações” são ações executadas mentalmente. São componentes necessários do pensamento racional. Os requisitos das operações incluem: conservação e reversibilidade.

- O pensamento cresce partindo de ações e não de palavras.

- As crianças aprendem melhor partindo de ações concretas.

- O conhecimento não pode ser dado às crianças. Ele tem de ser descoberto e reconstruído através das atividades dos alunos.

- O refazer das estruturas mentais torna possível à genuína aprendizagem – aprendizagem que é estável e duradoura.

Wallon (1974) construiu uma psicologia genética e uma proposta pedagógica que, por suas características, podem ser consideradas construtivistas. A orientação walloniana põe em evidência a importância do conhecimento das necessidades primordiais da criança e das mudanças de objeto de seus comportamentos, em idades e situações diferentes.

No decorrer do desenvolvimento, nota-se, em cada idade, a predominância de certos comportamentos e modalidades de adaptação que constituem a melhor forma de utilização dos meios comportamentais naquele momento. A descoberta da atividade permite reconstruir quais as necessidades primordiais, num dado momento, quais os objetivos mais importantes e as prioridades adaptativas da criança naquela idade. Wallon (1974) diz que:

Cada idade da criança é uma espécie de obra em construção em que certos órgãos asseguram a atividade presente, enquanto massas importantes que se edificam não terão razão de ser nas idades ulteriores.

O ensino deve levar em conta o papel que os comportamentos infantis e as aquisições cognitivas representam na vida presente do aprendiz. É necessário respeitar o repertório comportamental da criança e seus propósitos, sem impor-lhe

maneira de agir e de pensar que não correspondem às suas necessidades e competências atuais.

Wallon elaborou sua própria concepção de meio, evolução e, conseqüentemente, de adaptação. Fundamentado no materialismo histórico, ele admitiu que a relação homem-meio deve ser colocada, de um lado, sob a influência das relações materiais entre natureza e sociedade humana e, de outro, no contexto histórico das aquisições feitas e das mudanças que elas determinam.

O meio tem, pois, para este teórico, um sentido diferente do que tem para Piaget. Segundo Wallon, o conceito de meio inclui o meio físico, o meio social e mais as condições materiais e o contexto histórico-social. Em cada uma das diferentes etapas do desenvolvimento, o indivíduo dispõe de um modo particular de se relacionar com este meio e construir o seu conhecimento. De outro lado, os meios são diferentes em cada microcultura.

Adepto do materialismo dialético, Wallon procurou estabelecer relação entre as operações intelectuais e as relações sociais, considerando que esta relação precisa ser enfatizada na escola, com vista à instrução da criança e ao desenvolvimento de suas aptidões sociais.

Para ele, a educação é um fato social; o homem é um ser social e membro de uma dada sociedade. Ele vive e atua numa realidade social concreta e procura modificá-la. Por isso, Wallon considerava que o objeto de seus estudos é a pessoa concreta, isto é, o homem (biológico e psicológico) histórico e socialmente contextualizado e admite que, quando ignoramos as dimensões políticas e sociais da educação, a obra educativa se torna artificial e limitada.

Wallon, tal como Vygotsky, considerava o desenvolvimento humano como resultante de uma dupla história, que envolve as condições do sujeito e as sucessivas situações nas quais ele se envolve e às quais responde. Também para ele a atividade da criança só é possível graças aos recursos oferecidos tanto pelo instrumental material quanto pela linguagem utilizada ao seu redor, sendo a mediação feita por outras pessoas particularmente fundamental na construção do pensamento e da consciência de si.

Segundo Wallon, (1974) “[...] todas as crianças, sejam quais forem suas origens familiares, sociais, étnicas, têm direito igual do desenvolvimento máximo que sua personalidade comporta”. Ele realçava a importância das relações da criança com seus pares na escola, já que ela os escolhia e podia romper as ligações quando

quisesse, diferentemente do que ocorre na família. Nestes grupos de iguais se vive à experiência da solidariedade e se aprende a defesa e a oposição às repressões que nos são impostas.

Para ele, o grupo infantil é indispensável à criança não somente para sua aprendizagem social, mas para o desenvolvimento da consciência de si e da consciência social, pois se confrontam com os companheiros devido aos conflitos, rivalidade, rejeições e competições que ocorrem no grupo.

As relações sociais, não apenas com outras crianças, mas, também com os adultos, possibilitam o desenvolvimento afetivo, social e intelectual. Segundo Wallon, o ambiente humano fornece ao indivíduo os meios (conhecimentos, técnicas, instrumentos) e os motivos para a sua ação; a escola é a instituição que tem melhores condições de oferecer à criança os meios adequados à realização de suas atividades e o professor deve guiar a criança para tirar o máximo proveito dos meios que lhe são oferecidos e dos próprios recursos para que ela construa seu desenvolvimento.

Wallon (1974) considerava o meio escolar indispensável ao desenvolvimento da criança, pois lhe dá a oportunidade, de “[...] conviver com seus contemporâneos e com adultos que não têm o mesmo status de seus pais” .

Analisando o desenvolvimento sócio-pessoal, ele considerou que a condição indispensável para a construção do eu psíquico é a construção do eu orgânico. O OUTRO que inicialmente é um recurso ou circunstância da vida individual, acaba se constituindo num interlocutor abstrato, símbolo da dualidade, parceiro dos discursos internos. Mais tarde o OUTRO passa a ser o grupo. Indivíduos que têm relação entre si, que têm papéis específicos e um lugar no conjunto constituem o grupo; nele vão ser iniciadas as práticas sociais. Deste modo, o OUTRO, graças ao grupo, adquire um papel categorial na edificação das relações sociais, pois, como afirma Piaget (s.d.) “há uma equivalência recíproca reconhecida entre as pessoas”.

Wallon chama atenção para a importância de se abrir espaço para a construção e a criatividade da criança, evitando inculcar-lhe o que nós, adultos, valorizamos. A valorização das relações sociais como base no desenvolvimento afetivo e intelectual é, provavelmente, a maior contribuição de Wallon para uma proposta construtivista de educação.

Segundo, Vygotsky (1988) a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural e não uma formação natural e universal da espécie humana.

Ela se dá graças ao uso de signos e a emprego de instrumentos elaborados através da história humana em um contexto social determinado.

Os signos não são criados ou descobertos pelo sujeito, mas o sujeito deles se apropria desde o nascimento, na sua relação com parceiros mais experientes que emprestam significações a suas ações em tarefas realizadas em conjunto.

Embora o autor não tenha elaborado uma pedagogia, deixou idéias sugestivas para a educação. Atento à natureza social do ser humano, que desde berço vive rodeado de seus pares em um ambiente impregnado pela cultura, defendeu que o próprio desenvolvimento da inteligência é produto dessa convivência. Para ele, “[...] na ausência do outro, o homem não se constrói homem”. A vivência em sociedade é essencial para a transformação do homem, do ser biológico em ser humano.

Segundo Vygotsky (2001, p.103) as teorias mais importantes, referentes à relação entre desenvolvimento e aprendizagem na criança, podem agrupar-se em três categorias fundamentais.

A primeira proposta parte do pressuposto da independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem.

A segunda proposta afirma que a aprendizagem é desenvolvimento.

O terceiro grupo de teorias tenta conciliar os extremos dos dois primeiros pontos de vista, fazendo com que coexistam. Por um lado, o processo de desenvolvimento está concebido como um processo independente do de aprendizagem, por outro lado esta mesma aprendizagem [...] considera-se coincidente com o desenvolvimento.

De acordo com a primeira teoria, a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo de certa forma, ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste e não o modifica.

Desta forma capacidade de raciocínio e inteligência da criança, suas idéias sobre o que a rodeia, suas interpretações das causas físicas, seu domínio das formas lógicas do pensamento e da lógica abstrata são considerados como processos autônomos que não são influenciados, de modo algum, pela aprendizagem escolar.

Portanto, acredita-se que o curso do desenvolvimento precede o da aprendizagem, que a maturação precede a aprendizagem, que o processo educativo pode apenas limitar-se a seguir a formação mental.

No que se refere à segunda teoria existe um desenvolvimento paralelo dos dois processos, de modo que a cada etapa da aprendizagem corresponda uma etapa do desenvolvimento. O desenvolvimento e a aprendizagem sobrepõem-se constantemente.

A terceira categoria concilia-se dois pontos de vista anteriormente considerados contraditórios que não se excluem mutuamente, mas têm muito em comum. Em segundo lugar considera-se a questão da interdependência, isto é, que o desenvolvimento é produto da interação de dois processos fundamentais. O terceiro aspecto consiste numa ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança.

Dado que as três teorias interpretam de maneira tão diferente as relações entre aprendizagem e desenvolvimento Vygotsky (p.109) procura uma melhor solução para o problema, tomando como ponto de partida o fato de que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar”. Portanto, a aprendizagem escolar nunca parte do zero, a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Aprendizagem e desenvolvimento não entram pela primeira vez na idade escolar, estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.

Como se vê, o problema é bastante complexo e, para compreendermos a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral e quais as características específicas desta inter-relação na idade escolar, Vygotsky tomando por base o resultado de algumas pesquisas elabora uma nova teoria: a teoria da área do desenvolvimento proximal.

Esta teoria afirma que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança. Todavia, para compreendermos melhor todo esse processo, ele determina mais dois níveis: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

O nível de desenvolvimento real pode ser definido como o resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado, isto quer dizer, as conquistas que estão consolidadas na criança e que ela domina.

O nível de desenvolvimento potencial é determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais experientes.

Através dos dois níveis de desenvolvimento, Vygotsky propõe o nível de desenvolvimento proximal, a qual define funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação e poderão amadurecer graças à estimulação adequada.

Este processo do construtivismo de Vygotsky oferece a psicólogos e educadores um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. O que uma criança faz com assistência, hoje, pode vir a ser feito por ela sozinha, amanhã. Esta teoria dá um significado novo às interações entre a criança e o seu ambiente e aponta uma nova perspectiva para a educação.

## 2.4 ALFABETIZAÇÃO: PARA ALÉM DOS MÉTODOS

A alfabetização é um processo que tem tido seu sentido ampliado no decorrer dos tempos. Até o início do século, considerava-se alfabetizado aquele que soubesse ler e escrever minimamente. A concepção de língua escrita é a de um código de transcrição de sinais sonoros em sinais gráficos. Desse modo, o processo de alfabetização é a aquisição de uma técnica de codificação do oral e da decodificação da escrita.

A aprendizagem é então concebida como uma resposta da criança a um determinado estímulo proporcionado pelo ensino, e a criança, concebida como um sujeito passivo, estimulada por um agente externo para repetir e memorizar. A crença implícita era de que o processo de alfabetização começava e acabava entre as quatro paredes da sala de aula e que a aplicação correta do método adequado garantia ao professor o controle do processo de alfabetização dos alunos.

Para entendermos as práticas pedagógicas atuais de alfabetização é necessário adotarmos uma perspectiva histórica e examinar a história das metodologias. Esse processo permite constatar os avanços realizados e, ao mesmo tempo, explicar as resistências a novos avanços possíveis.

Hoje, o país se propõe não só a oferecer o acesso à escola a todas as crianças em idade escolar, mas também acesso para a possibilidade de uma educação prolongada para todos. Este fato implica repensar as práticas de alfabetização tradicional que retém um percentual considerável da clientela escolar nas séries iniciais do ensino fundamental, visando à instauração de novas práticas,



concebidas a partir de novos referenciais que estão se tornando viáveis devidos o avanço dos estudos sobre os processos da leitura e escrita.

As metodologias de alfabetização evoluíram no tempo, de acordo com novas necessidades sociais que a cada nova configuração exigem um novo tipo de pessoa letrada; e, ao mesmo tempo, em função do avanço do conhecimento acumulado na área da leitura e da escrita e de seus processos de aquisição.

Para entendermos melhor, podemos dividir a história do ensino da leitura e escrita em três períodos:

O primeiro período corresponde, aproximadamente, da Antiguidade até os meados do século XVIII, no qual é marcado pelo chamado método sintético, que considera a língua escrita objeto de conhecimento externo ao aprendiz. A instrução procede do simples para o complexo: no processo cumulativo, a criança aprende as letras depois as sílabas, as palavras, as frases e finalmente o texto completo.

A discussão mais cadente travou-se entre os defensores do método global e os métodos fonéticos. No Brasil, essa discussão caiu em desuso a partir da difusão do método que na época foi identificado como “misto”, nada mais do que a nossa conhecida cartilha, baseada em análise e síntese, estruturada a partir de um silabário.

O segundo período, a partir do século XVIII, que tem início um processo de oposição teórica ao método sintético. Buscava-se o melhor método para ensinar a ler e a escrever com base na suposição de que a ocorrência do fracasso se relacionava com o uso de métodos inadequados.

São desse período às teorias que hoje chamamos “teoria do déficit”. Supunha-se que a aprendizagem dependia de pré-requisitos (cognitivos, psicológicos, perceptivo-motor, lingüísticos...) que certas crianças fracassavam por não dispor dessas habilidades prévias. O fato de o fracasso encontrar-se nas crianças das famílias mais pobres era explicado por uma suposta incapacidade, das próprias famílias, de proporcionarem estímulos adequados.

Baterias de exercícios de estimulação foram criadas como “remédios” para o fracasso, como se ele fosse uma doença. Essa abordagem que já anunciava no teste ABC de Lourenço Filho, era um conjunto de atividades para verificar e, principalmente para medir a maturidade que a ciência considera necessária a alfabetização bem sucedida - teve muita influência no Brasil. No início dos anos 70,

foi largamente difundida a idéia de que no início da escolarização toda criança deveria passar pelos exercícios conhecidos como “prontidão para a alfabetização”.

O terceiro período começa em meados dos anos 70, marcado por uma mudança paradigmática. O desenvolvimento da investigação nessa área mudou radicalmente seu enfoque, as perguntas. Em lugar de procurar correlações que explicasse o déficit dos que não conseguiam aprender, começou-se a compreender como aprendem os que não conseguem aprender a ler e escrever sem dificuldades e o que pensam a respeito da escrita os que ainda não se alfabetizaram.

Atualmente estamos passando por um momento de transformação de idéias e práticas pedagógicas, em função das pesquisas ocorridas nas últimas três décadas, os conhecimentos sobre alfabetização evoluíram, saíram do campo da intuição e empirismo para adquirir fórum de uma sólida ciência experimental. Essas pesquisas desencadearam uma revolução conceitual, uma mudança de paradigma.

Um trabalho de investigação, que desencadeou intensas mudanças na maneira de os educadores brasileiros compreenderem a alfabetização foi coordenado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, publicado no Brasil com o título de *Psicogênese da Língua Escrita* em 1985. A partir dessa investigação foi necessário rever as concepções nas quais se apoiavam a alfabetização. E isso tem demandado uma transformação radical nas práticas de ensino da leitura e da escrita no início da escolarização. Já não é mais possível conceber a escrita como código de transcrição gráfica de sons, já não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler, já não é mais possível fechar os olhos para as conseqüências provocadas pela diferença de oportunidade que marca as crianças de diferentes classes sociais. Portanto, Ferreiro e Teberosky (1999) nos dizem que, não se pode mais ensinar como antes...

[...] as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, com novos testes de prontidão nem com novos materiais didáticos. É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central de nossas discussões.

Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem.

Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons.

Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.

O processo de ensino e aprendizagem em uma instituição escolar está envolvido, em uma vasta gama de variáveis. Sempre que empregarmos a noção de ensino temos em mente, implícita ou implicitamente, um ato com três elementos: alguém que ensina, no caso das instituições escolares, o professor, algo que é ensinado, uma disciplina ou habilidade constante no currículo escolar e alguém a quem se ensina, os alunos.

Se o ensino invariavelmente conta com os três elementos, é no mínimo plausível imaginarmos que quando não há aprendizagem, a causa pode igualmente encontrar-se em qualquer um dos três, ou mesmo na combinação entre esses três.

Como diz Ferreiro & Teberosky (1999) “em alguns momentos da história faz falta uma revolução conceitual. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-lo a respeito da alfabetização”. Antes das pesquisas de Emília Ferreiro, toda discussão sobre a alfabetização estava centrada na avaliação de métodos de ensino. A psicogênese da língua escrita deslocou a questão central da alfabetização do ensino para a aprendizagem: partiu não de como de deve ensinar e sim de como de fato se aprende.

Outra idéia corrente era a de que havia pré-requisitos para que alguém pudesse aprender a ler: Um conjunto de habilidades perceptuais conhecidas como “prontidão para alfabetização”. Ferreiro & Teberosky (1999) abriram espaço, para um novo tipo de pesquisa em pedagogia. Uma pedagogia onde o papel de cada um dos envolvidos no processo educativo muda radicalmente.

Daí a necessidade imperiosa de recolocar a discussão sobre novas bases. Se aceitarmos que a criança não é uma tábua rasa onde se escrevem as letras e as palavras segundo determinado método, se aceitarmos que o “fácil” e o “difícil” não podem ser definitivos a partir da perspectiva do adulto, mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada ( e portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos ( como seqüência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não prática rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento.

Portanto, é útil se perguntar através de que tipo de prática a criança é introduzida na língua escrita, e como se apresenta no contexto escolar. Há prática

que levam a criança à convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só se pode obter da boca dos outros, sem nunca ser participante na construção do conhecimento. Há práticas que levam a pensar que “o que existe para se conhecer” já foi estabelecido, como um conjunto de coisas fechado, sagrado, imutável e não modificado. Há práticas que levam a que o sujeito fique de “fora” do conhecimento como espectador passivo o receptor mecânico, sem nunca encontrar respostas aos “porquês” e aos “para quês” que já nem se quer atrevem a formular em voz alta.

Nenhuma prática pedagógica é neutra, todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. Conforme se coloque a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, e conforme se caracterize a ambos, certas práticas aparecerão como “normas” ou como “aberrante”. É aqui que a reflexão psicopedagógica necessita se apoiar em uma reflexão epistemológica, até porque os educadores produzem práticas pedagógicas pautadas de algum modo em fundamentos teóricos que subjaz essas práticas Ferreiro, (apud Russo, 1995, p.26) nos diz que:

As crianças não aprendem simplesmente porque vêem os outros ler e escrever e sim porque tentam compreender que classe de atividade é essa. As crianças não aprendem simplesmente porque vêem letras escritas e sim porque se propõem a compreender porque essas marcas gráficas são diferentes de outras. As crianças não aprendem apenas por terem lápis e papel à disposição, e sim porque buscam compreender o que se pode obter com esses instrumentos. Em resumo: não aprendem simplesmente porque vêem e escutam, e sim porque elaboram o que recebem, porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhe oferece.

Sem descartar as inferências sociais e metodológicas, Ferreiro certificou-se de que os caminhos para “reinventar” a escrita são os mesmos para todas as crianças, independentemente da classe social. A partir da teoria de Jean Piaget, que considera sujeito cognoscente todo aquele que busca adquirir conhecimento e que procura ativamente compreender o mundo à sua volta, tentando resolver as interrogações que este mundo provoca, Ferreiro também considera a criança um ser cognoscente na medida em que busca a aprendizagem dos conceitos da escrita. Que nenhuma criança entra na escola regular sem nada saber sobre a escrita e que o processo de alfabetização é longo e trabalhoso para todas, não importa a classe social.

E mais ainda, que a diferença no desempenho decorre do fato de que a criança de classe média já está, em geral, no final do processo de alfabetização quando chega à escola regular; enquanto que a de classe baixa ainda tem, habitualmente, hipóteses primitivas sobre a escrita, não porque seja menos capaz e sim porque teve menos oportunidade de participar de eventos de língua e escrita. Cabe, portanto, à escola garantir, a quem precisa, um ambiente alfabetizador, em lugar de manter as crianças à margem das oportunidades de aproximação da língua escrita Ferreiro & Teberosky (1999, p. 07) dizem que:

A alfabetização inicial é de natureza conceitual, isto é, a mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social e com o qual toma contato através da sua própria participação em atos que envolvem o ler ou escrever, em práticas sociais mediadas pela escrita.

A aprendizagem é um processo de apropriação do conhecimento que só é possível com o pensar e o agir do sujeito sobre o objeto que ele quer conhecer. Portanto, o conhecimento da lectoescrita pela criança se dá a partir do contato entre esta criança e os objetos escritos. A aprendizagem da língua escrita, embora tenha início fora da escola, encontra nela o lugar de sistematização e ampliação. Embora exerça outras funções, cabe à escola a tarefa básica de ensinar a ler e a escrever aos que nela ingressam.

Ler e escrever são processos distintos e complementares que exigem diferentes habilidades, competências, ações, que, por sua vez, variam de acordo com cada tipo de texto e seu grau de complexidade, visto que a apropriação da linguagem escrita, com suas amplas possibilidades, não é simples. É um processo gradual que exige um trabalho mais sistematizado, onde as intervenções de alguém mais experiente (professor, pais, etc.) vão mobilizando reflexões sobre a própria linguagem e provocando aprendizagem.

Apesar das diferenças individuais, ao tentar compreender o sistema de escrita e sua função, a criança em contato com este objeto (a escrita), formula teoria, metodologia e gramática próprias, num processo lógico e coerente que imagina ser uma língua e que executa como algo real e compreensível por todos.

Não tratando adequadamente a escrita e a fala na alfabetização, a escola encontrará dificuldades sérias para lidar com a leitura. Afinal, a leitura, na sua

função mais básica, nada mais é do que a realização do objetivo de quem escreve. O fato de a escola em geral não saber fazer de seus alunos bons leitores traz conseqüências graves para o futuro destes, onde a leitura se faz necessária a todo instante.

As habilidades percepto-motoras, consideradas indispensáveis à alfabetização, não é um subsídio primordial, apesar de sua importância, podendo facilitar ou dificultar o processo. Verificou-se que o mais importante é a linha de pensamento desenvolvida pela criança ao se propor ler e escrever, o que vem explicar porque existem, por um lado, crianças que têm grafia perfeita quando copiam, mas não escrevem por si só e não têm a coordenação motora fina bem desenvolvida consegue se comunicar através da escrita.

É de suma importância que o professor tenha maior conhecimento sobre o processo e a forma pela qual a criança aprende a ler e a escrever, para detectar e entender os erros construtivos característicos das fases em que encontram a criança e para saber desafiar seus alunos, levando-os ao conflito cognitivo, ou seja, forçando a criança a modificar seus esquemas assimiladores frente a um objeto de conhecimento não assimilável aparentemente.

Cabe ao professor, buscar a melhor maneira de ajudar as crianças a construir sua aprendizagem, criando situações em que a criança possa questionar suas hipóteses e progredir na escrita, procurando atingir os alunos de todos os níveis, desafiando-os para provocar o avanço. As atividades podem motivar diferentes níveis e em cada criança implicarão uma mudança, ou adequação da hipótese própria do nível em que o aluno se encontra.

Fica claro, que as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão nem com novos materiais didáticos. É preciso mudar os pontos por onde passa o eixo central das discussões: A língua escrita

Segundo Emília Ferreiro (1999) o problema da aprendizagem da leitura e da escrita centrava-se na preocupação dos educadores para a busca do “melhor” e mais “eficaz” dos métodos, levando-se, assim, uma polêmica em torno de dois tipos fundamentais: métodos sintéticos que partem de elementos menores que a palavra, e métodos analíticos, que partem da palavra ou de unidades maiores e faz uma crítica a esses métodos tradicionais e comenta que: “o método sintético insiste, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia; estabelece a

correspondência a partir dos elementos mínimos (letras), num processo que consiste em ir das partes ao todo”.

Do método sintético decorrem três processos: alfabético, fonético e silábico.

O processo alfabético inicia pelo conhecimento das letras do alfabeto, consiste em memorizar os nomes das letras do alfabeto. De início, o aluno aprende o nome e a forma das letras em sua ordem alfabética. Depois, aprende as combinações, formando sílabas e, depois palavras.

O processo fônico parte do oral e a unidade mínima de som da fala é o fonema. O processo, então, consiste em iniciar pelo fonema, associando-o à sua representação gráfica. Como a ênfase está posta na análise auditiva, Ferreiro & Teberosky (1999, p. 21) instituem duas questões como prévia:

- a) que a pronúncia seja correta para evitar confusões entre os fonemas e grafemas.
- b) que as grafias de formas semelhantes sejam apresentadas separadamente para evitar confusões visuais entre as grafias: que se deve ensinar um par de fonema-grafema por vez, sem passar ao seguinte enquanto a associação não esteja bem fixada.

Do método analítico decorrem três processos: Palavração, sentencição e conto ou história.

Quanto ao método analítico, a autora (p. 23) comenta que para “[...] os defensores do método, a leitura é um ato global e ideovisual”. Decroly reage contra os postulados do método sintético- acusando de mecanicista – e postula que no “espírito infantil, as visões de conjunto precedem a análise”. O prévio, segundo o método analítico, é o reconhecimento global das palavras ou das orações; a análise dos componentes é uma tarefa posterior. Não importa qual seja a dificuldade auditiva, uma vez que, a leitura é uma tarefa fundamentalmente visual. Por outro lado, postula-se que é necessário começar com unidades significativas para a criança (daí a denominação “ideovisual”). A mesma autora (p.22) enfatiza:

Quaisquer que sejam as divergências entre os defensores do método sintético, o acordo sobre esse ponto de vista é total: inicialmente a aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão mecânica; trata-se de adquirir a técnica para o decifrado do texto. Pelo fato de se conceber a escrita como a transcrição da linguagem oral como sua imagem (imagem mais ou menos fiel, segundo a casos particulares), ler significa decodificar o escrito em som. [...] como em nenhum sistema de escrita existe uma total coincidência entre a fala e a ortografia, recomenda-se começar com aqueles

casos de “ortografia regular”, que dizer, palavras em que a grafia coincide com a pronúncia. [...] As sílabas sem sentido são utilizadas regularmente, o que acarreta a consequência inevitável de dissociar o som da significação e, portanto, a leitura da fala.

A assimilação entre a concepção sobre a natureza do objeto a adquirir – o código alfabético – e as hipóteses acerca do processo têm levado a confundir métodos de ensino com processo de aprendizagem. Além disso, leva a dicotomizar a aprendizagem em dois momentos descontínuos: quando não se sabe, inicialmente, é necessário passar por uma etapa mecânica; quando já se sabe, chega-se a compreender (leitura mecânica, com compreensiva).

Antes das pesquisas de Emília Ferreiro, toda discussão sobre alfabetização estava centrada na avaliação de métodos de ensino: métodos analíticos versus métodos sintéticos; fonéticos versus global etc. Nenhuma dessas discussões levou em conta o que agora conhecemos: as concepções das crianças sobre o sistema de escrita. A psicogênese da língua escrita deslocou a questão central da alfabetização do ensino para a aprendizagem: partiu não de como se deve ensinar e sim de como de fato se aprende.

Emília Ferreiro (1999) determinou uma série de etapas para o processo de alfabetização e descobriu que as crianças, muito antes de sete anos, constroem teorias, isto é, idéias sobre o que é ler e escrever. Certificou-se de que os caminhos para “reinventar” a escrita são os mesmos para todas as crianças, independente da classe social.

A criança busca a aprendizagem na medida em que constrói o raciocínio lógico. O processo evolutivo de aprender a ler e a escrever passa por níveis de conceitualização que revelam hipóteses a que chegou a criança.

Ferreiro e Teberosky (1999) definiram, em *Psicogênese da Língua Escrita*, cinco níveis:

**Hipótese Pré-Silábica** - Nesse nível a criança ainda não percebe a diferença entre o desenho e a escrita. Ela pode até imitar a escrita do adulto, mas não atribui nenhum significado ao que escreveu. Por exemplo, se nas suas representações gráficas a criança desenha letras com bolinhas, tracinhos ou com formas bastante semelhante às letras e lhe perguntamos o que escreveu, ela pode dizer que “são letras”. Ou, então, ao “ler” um livro de histórias, ela atribui significado às imagens, ignorando o texto.



Supõe que a escrita representa os objetos e não seus nomes, coisas grandes devem ter nomes grandes, coisas pequenas devem ter nomes pequenos. Nessa fase, ela não estabelece relação entre a escrita e os aspectos sonoros da fala. Assim, inicialmente, a criança cria uma hipótese de que uma palavra não pode ser lida ou escrita se não tiver a quantidade mínima de três letras.

**Hipótese intermediária** - A criança continua evoluindo no processo de construção da linguagem escrita, começa a ter consciência de que existe alguma relação entre a pronúncia e a escrita, ela descobre que a escrita representa algo e pode ser lida ou interpretada.

**Hipótese silábica** - A criança supõe que a escrita representa à fala, que a menor unidade da língua seja a sílaba, portanto, deve escrever tantos sinais quantas forem às vezes que mexe a boca. Começa, então, a separar oralmente as palavras e a corresponder uma letra a cada som emitido.

**Hipótese silábico-alfabética** – A criança inicia a superação da hipótese silábica; compreende que a escrita representa o som da fala; combina só vogais ou só consoantes, fazendo grafias equivalentes para palavras diferentes ou combina vogais e consoantes numa mesma palavra, na tentativa de combinar sons, sem tornar, ainda, sua escrita socializável.

A criança continua confrontando suas hipóteses anteriores com suas novas descobertas. À medida que tem contato com textos escritos, ela vai entrando em conflito com sua hipótese silábica, o que a leva a buscar uma nova explicação. Assim, vai aos poucos percebendo que cada fonema corresponde uma letra, chegando à hipótese alfabética.

**Hipótese alfabética** – A partir daí, através das informações que recebe, a criança continua a construção desse processo, percebendo as regras e coordenando os conhecimentos já construídos com o significado dos textos.

A criança compreende: que a escrita tem uma função social: a comunicação; que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba; conhece o valor sonoro de todas as letras ou de quase todas; omite letras quando mistura as hipóteses alfabética e silábica; não é ortográfica nem léxica.

## 2.5 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E O PAPEL DO PROFESSOR

Desde muito pequenas, as crianças têm idéias, opiniões e conceitos baseados em suas experiências e nessas idéias existe lógica interna, constância e regularidades. Inicialmente, a criança para se expressar e comunicar utiliza formas sensório-motoras, ou seja, ela conhece os objetos através de sua ação sobre eles: toca e pega, leva-os à boca, cheira, aperta, morde etc. Através desta exploração, a criança faz uma leitura destes objetos.

Na medida em que pega um objeto, descobrem que alguns são moles, outros duros, alguns ásperos, outros lisos. Quando prova, descobre que uns têm sabor doce, outros têm sabor amargo etc. Porém, a criança só consegue expressar estas descobertas através da expressão corporal (gesto, choro, riso etc.), já que ainda não fala e suas formas de comunicação são muito primitivas.

Na medida em que se desenvolve biologicamente e que amplia suas experiências e contatos com o mundo, estas formas vão evoluindo e a criança passa a utilizar formas simbólicas. Isto é, ela adquire a capacidade de representar o mundo que a cerca, utilizando-se de símbolos, como: linguagem, imitação, desenho, dramatização, dança, modelagem e outros. Portanto, a criança não apenas conhece e explora o mundo, mas se torna capaz de comunicar o que vê, sente e percebe, através destas formas simbólicas.

Desde o início, a criança, ao ter contato com o mundo, faz uma leitura deste e, assim, está em processo de alfabetização. Para entendermos como a criança chega à aquisição e ao domínio da leitura e da escrita, é importante compreendermos como se dá o processo de aprendizagem.

Existem duas concepções de aprendizagem, a partir de diferentes visões acerca da criança. Uma visão é a de que a criança é agente passivo, isto é, ele apenas recebe e acumula informações previamente estabelecidas pelo professor, que se considera detentor do saber.

Neste sentido, a aprendizagem é entendida enquanto memorização e reprodução mecânica desses conhecimentos. A visão que se contrapõe a esta é a de que a criança é um agente ativo e, por esta razão, constrói o seu próprio conhecimento, a partir da exploração do mundo que o cerca, formulando hipóteses explicativas dos fenômenos que observa. Nessa concepção, o processo de

aprendizagem é determinado pela maturação biológica, experiências que a criança vive e informações recebidas do meio, fatores estes inter-relacionados.

Atualmente as relações entre o ensino e a aprendizagem levam a uma necessária revisão de antigas concepções. A visão que temos de como a criança aprende e o nosso conceito de alfabetização é que vai determinar a forma como vamos trabalhar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Se considerarmos a criança como agente passivo na aprendizagem e vemos a alfabetização como um momento da aquisição (técnica), habilidade de ler e escrever, a nossa forma de trabalhar com a criança refletirá essa nossa visão. Assim, alfabetizar-se significa apenas reproduzir os códigos (letras), ter um domínio do traçado, perceber auditivamente e visualmente as diferenças entre as letras, conseguindo juntá-las. Tudo isto é visto como uma aquisição mecânica.

Pelo fato de ver a alfabetização como um momento, o professor irá conduzir os seus objetivos na preparação das crianças para atingir esse produto (alfabetização). E como se dá essa preparação? Através do treinamento das habilidades perceptivo-motoras (coordenação motora fina, percepção visual, percepção auditiva), acreditando, assim, que a criança estará apta para a alfabetização. Dessa forma, o professor irá planejar o seu trabalho diário, propondo atividades como :

- Copiar e continuar linhas retas, curvas, sinuosas etc.;
- Copiar letras e palavras;
- Marcar os desenhos iguais ao modelo;
- Fazer um círculo nas figuras que terminam com o mesmo som e outros.

Esta visão predominou por muito tempo e há ainda muitas pessoas que acreditam nisso, por um desconhecimento de que, por detrás das mãos, dos olhos e dos ouvidos existe um ser que pensa. Essa forma de aprendizagem passiva e mecânica, baseada no condicionamento e memorização, não considera a alfabetização como uma atividade intelectual de construção de conhecimento. Desconhece, assim, o papel ativo da criança que constrói hipótese para compreender o código escrito. Essa visão não leva em conta, também, a função social da alfabetização.

E como diz Weisz (2004), “[...] ancorados na idéia de que ler é apenas uma habilidade, tentamos navegar nas águas do treinamento e naufragamos nos índices de repetência”. Essa análise nos leva a rejeitar esse conceito de alfabetização e a

idéia de prontidão que lhe é inerente, isto é, de que vai haver um momento específico em que a criança estará pronta para iniciar a alfabetização.

Ao mesmo tempo, conduz-nos à busca de um novo conceito de alfabetização que considere o caminho percorrido pela criança e as habilidades que ela precisa desenvolver nesse processo. Como foi dito, anteriormente, a alfabetização é um processo de construção de conhecimento, durante o qual a criança vai, gradativamente, ampliando e modificando suas formas de ler e representar o mundo que a cerca, até chegar à percepção e compreensão do código escrito.

Nesse sentido, só podemos entender a aprendizagem como um processo no qual a criança exerce um papel ativo. Essa visão vai determinar a forma como vai ser trabalhado o processo de alfabetização. Assim qual será o papel do professor? É importante que o professor tenha claro que o seu papel não é o de ensinar a criança através da memorização e repetição mecânica do que lhe foi passado, mas o de ser o dinamizador e sistematizador do processo, vendo a criança como um agente ativo.

É fundamental que o educador conheça como acontece a evolução da linguagem escrita na criança. A partir daí, realizar investigações através da observação constante, possa perceber e considerar as experiências e conhecimentos que a criança traz para a escola, para captar o nível em que se encontra nesse processo.

Tal estratégia lhe permitirá propor desafios para que a criança, entrando em conflito com suas hipóteses anteriores, possa criar novas hipóteses e avançar no processo. Assim, cada hipótese formulada pela criança, mesmo que não corresponda ao que o professor espera, não será vista como um erro, mas como um reflexo do nível de compreensão da criança, naquele momento, em relação ao código escrito.

Para haver uma real aprendizagem é necessário que a criança compreenda o porquê e o para quê daquilo que faz, é fundamental que as atividades propostas pelo professor, visando à evolução da linguagem escrita tenham um sentido verdadeiro para as crianças que as realizam. Outro fator que precisa ser levado em conta pelo professor diz respeito à intencionalidade. Assim, se ele percebe a alfabetização como processo, ele definirá seus objetivos, buscando trabalhar todos os aspectos envolvidos nesse processo.

De modo geral, o professor precisa levar a criança a raciocinar sobre a escrita e, para isso, ele deve criar um ambiente rico em materiais e em atos de leitura e

escrita, incentivando-as a se impregnar desse processo. Deve, também, proporcionar a interação entre os diferentes níveis, principalmente os mais próximos, desafiando-os para provocar o avanço.

Em todos os momentos, o professor deve considerar que não é a repetição que produz o conhecimento, e, sim, o estabelecimento de múltiplas relações, o raciocínio lógico e o pensar sobre o que se faz. É preciso ver a criança como um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.

Agindo dessa forma, o professor estará mais livre para selecionar os métodos, as técnicas; buscará os rumos e o ritmo que considerar mais adequados a sua turma, colocando sua sensibilidade acima de qualquer modelo preestabelecido. É também de fundamental importância que o professor conheça melhor a escola na sua relação com a sociedade, pois o seu espaço de trabalho não se restringe à sala de aula.

A alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa. Portanto, é preciso que os professores que atuam nas escolas procurem aprofundar seus conhecimentos teóricos, desenvolvam o hábito de refletir sobre o seu trabalho, deixem de ser menos aplicadores de pacotes educacionais e sejam de fato educadores, tornando-se agentes transformadores e facilitadores da aquisição de conhecimento por parte do educando.

Como diz Emília Ferreiro (1989) “O papel do professor é importantíssimo. Se quisermos alunos ativos na construção do conhecimento, o professor também tem que ser ativo. Fale menos e escute mais e trabalhe cognitivamente também com o que escuta e vê em seus alunos”. Dessa forma, a autora instiga o comportamento do educador para uma ação efetiva em sala de aula.

## 2.6 RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

Refletir sobre a interação com o aluno implica levá-lo em consideração como sujeito desejante, ativo, cognoscente, participante de um determinado grupo social, familiar. Um sujeito histórico preso a determinantes socioculturais, porém com capacidade de emergir para a condição de ser autônomo que busca transformar os próprios fatores determinantes de sua condição sociocultural.

E como diz Aroeira (1996, p. 7) é preciso [...] “ficar de olho no companheiro”, isso pode significar a grande necessidade de integração grupal, da constante troca de idéias e experiências com os colegas professores, autores, pesquisadores, para tentar compreender melhor o mundo e tipo de educação que pretendemos praticar, a fim de torná-lo mais justo e melhor. Para isso, precisamos não apenas compreender o modo como a criança aprende e se desenvolve, mas também o quê e para quê ela precisa aprender.

Uma educação que tenha como objetivo o desenvolvimento de diferentes capacidades cognitivas, afetivas, emocionais, corporais, éticas, estéticas, de inserção social e interação pessoal - precisará contar com professores que conheçam as crianças e suas diferentes dimensões como pessoa e que possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. É necessário que os professores tenham instrumentos, para conhecer e compreender características culturais dos alunos, suas diferenças em função da idade e do grupo social a que pertence.

Para que o professor possa compreender quem são seus alunos e identificar suas necessidades, ele precisa conhecer os aspectos psicológicos, ter conhecimento do desenvolvimento físico e do processo de crescimento, assim como, dos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares, em diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo e do universo cultural e social em que seus alunos se inserem.

São muitos os aspectos que precisam ser considerados para que o professor possa se relacionar com seus alunos de maneira não discriminatória e ajudar seu desenvolvimento, para que eles se lancem não só ao desafio de aprender os conteúdos escolares, mas também o desafio de viver, participar de sua comunidade mais ampla, estes aspectos são:

- O professor deve possuir um conhecimento teórico sólido dos processos de desenvolvimento infantil, assim como os caminhos de sua aprendizagem.
- Acreditar na capacidade da criança. Sabendo por exemplo, que os esquemas de ação de determinado nível são essenciais para estrutura de novos esquemas, o professor procura identificar o conhecimento real, isto é o esquema de ação já adquirido e, assim, definir o tipo de

ajuda que a criança precisa para construir o novo conhecimento desejado.

- Colocar “certo” e “errado” nas atividades escolares não modifica em nada a realidade cognitiva da criança para trabalhar adequadamente com o nível de conhecimento potencial, aquele que está próximo da capacidade de aprender da criança, o professor precisa saber interpretar os resultados obtidos e analisar os “erros” sob a perspectiva da concepção genética do conhecimento. De acordo com essa visão o “erro” é uma possibilidade atual de desempenho, desvendando em cada resposta o nível de compreensão já estruturado ou em fase de estruturação.
- O conceito de criança, infância e educação varia de acordo com a classe social, porque a criança é um ser social histórico.
- Na busca da autonomia o professor cria um ambiente de cooperação e incentivo à superação de dúvida, procurando desencadear ações: questiona, acredita na capacidade de aprender da criança, valoriza os resultados que ela obtém por meio de esforços próprios.
- A linguagem da criança, por meio da qual ela se identifica com a sua comunidade, não pode ser rejeitada pelo ambiente escolar.
- Por meio de diferentes formas de expressões, as crianças manifestam suas necessidades, sentimentos, valores e conhecimentos.

Pelo lugar que ocupa, o professor tem enorme influência sobre seus alunos, pois a forma como os vê influencia não só as relações que estabelece com eles, mas também a construção de sua auto-imagem. Um professor que não acredita que seu aluno não possa aprender acaba por convencê-lo disso. Mesmo que não se manifeste explicitamente, sua forma de agir, suas expressões, seu tom de voz, entre outras coisas, contém mensagens que dizem muito aos alunos.

O professor precisa ter claro que ele é professor no sentido mais amplo da palavra, em todos os momentos. Ele deve agir como orientador, com discernimento, boa vontade, profissionalismo e respeito. Deve ter respeito pelo que faz, pela escola, pelos alunos, deve ver em cada criança, um ser em formação que está sempre se estruturando e procurando construir e acomodar novos conceitos.

Para trabalhar com crianças, é importante que o professor considere estes aspectos. É também fundamental não esquecer que cada criança tem um caminho próprio de desenvolvimento. O papel do professor será então, agir no sentido de construir para a conquista da autonomia moral, intelectual, social e afetiva da criança, compreendendo-a em sua totalidade.



### 3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E PERSPECTIVA

#### 3.1 VOLTANDO AO TEMPO: UM RECORTE HISTÓRICO

A palavra “formação”, tomada em sua etimologia (dicionário Aurélio), é definida como ato ou efeito de formar ou formar-se, e é, também, uma maneira pela qual se constitui uma mentalidade, um caráter. Desta forma, percebe-se uma incorporação, ao próprio sentido do termo, de cada tendência, cujos pressupostos deverão difundir os interesses e/ou as ideologias do grupo ao qual venha a pertencer.

Interesses que vão nortear, no contexto da formação de professores e professoras, propostas e programas, numa ou noutra direção, encerrando concepções de educação, conceitos de aprendizagem, e, também, visões quanto à habilitação dos papéis que deverão desempenhar.

A formação de professores vai se constituir, e se organizar, com base em diferentes dimensões (inicial, permanente e continuada). Mas seja qual for à esfera, o sentido último que incorpora é sempre expressão de uma concepção, de uma determinada forma de ver o mundo, a educação.

Nunca se falou tanto em formação de professores, como em nossos dias. Fala-se hoje da necessidade de uma formação de professores para Ensino Fundamental e Médio que os prepare para um desempenho mais efetivo de suas tarefas. A delimitação destas tarefas torna-se o referente que orientará a formação. É complexa a tarefa de educar. É complexo ser professor, refletir sobre o professor enquanto um ser concreto exige que remetamos ao seu mundo de atuação.

A realidade educacional nos dias de hoje oferece um leque de desafios. São décadas de desmonte do sistema educacional brasileiro, aliado à crise de referenciais que estamos vivendo em termos de civilização. Todavia, temos de levar em conta esta realidade, reconhecer sua existência. Para que haja mudanças, e na direção desejada, é preciso, pois, qualificação, o que passa necessariamente pelo conhecimento, instrumento por excelência de mediação do homem com a natureza, com o outro e consigo mesmo.

O tema nos remete ao início da colonização brasileira, quando os primeiros jesuítas aqui chegaram, em 1549, chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega. A missão jesuítica veio para cumprir às normativas do rei de Portugal, D. João III, ou seja: o ensino na “nova terra” deveria ser dirigido aos filhos dos índios e dos colonos portugueses. No, entretanto, tal tentativa foi de plano suplantada pelo “Ratio Studiorum” – plano pedagógico jesuítico sustentado pela companhia de Jesus, cuja educação era voltada para as elites, e ministrados em colégios e seminários, adotando princípios dogmáticos e seguindo os preceitos da ordem.

A organização escolar no Brasil Colônia era subordinada aos interesses da Metrópole, pois recebia subsídios da Coroa Portuguesa e suas ações pedagógicas direcionavam-se ao processo de dominação cultural dos indígenas e à exploração do trabalho dos escravos africanos. A nova terra foi palco de uma feroz invasão cultural, presidida pela superioridade militar.

A escola formal nestes primeiros 50 anos foi negada para os adultos e crianças índias. E não foi necessária para os brancos – fatores dos embarques de madeiras. Para uma economia predatória e para uma sociedade iletrada, para quê escolas? Despesa zero na educação. Quem tinha condições, ia estudar na Metrópole. Gera-se o paradigma do futuro currículo: dominação latina, hierarquização de saberes. Negação da cultura indígena e da africana. Resistência, fuga, conformação. O medo do outro e de seu saber invade o coração do índio.

Com as prosperidades das capitanias do açúcar – São Vicente no Sul e Pernambuco no Nordeste – a economia traz para Colônia a mudança Social e Política. A mão-de-obra e o modo de produção escravista agro-exportador se difunde pelas adjacências do litoral, onde as matas de pau-brasil e outras madeiras de lei dão lugar a pastos e canaviais.

A sociedade colonial típica é constituída: os novos senhores da Terra, lusitanos e brasileiros, donos de engenhos, comerciantes de exportação do açúcar e de importação de vinhos e das manufaturas, clero e burocratas; os escravos trazidos pelos navios negreiros das costas ocidentais da África, para cultivar a terra, fabricar o açúcar, para os ofícios de ferreiro e carpinas e outras artes manuais, com suas mulheres, para cozinhar, para passar e engomar, para todos os serviços da casa grande e dos sobrados; os indígenas próprios para entrada no sertão, para pastorear o gado, para caçar e pescar por algum agrado e alguns tostões.

Esta sociedade estruturada com, fazenda de casa grande e senzalas, sobrados, ruas e praças já precisa de escola, de professores que ensinem a fé e os costumes, que eduquem uns para mandar e outros para obedecer.

A organização escolar no Brasil Colônia era subordinada aos interesses da Metrópole, pois recebia subsídios da Coroa Portuguesa, e suas ações pedagógicas direcionavam-se ao processo de dominação cultural dos indígenas e a exploração do trabalho de escravos africanos. Os professores responsáveis por esta ação eram os próprios padres jesuítas com filosofia e teologia e que além de garantirem o domínio ideológico português, resguardaram um acúmulo de riquezas materiais para Companhia de Jesus. Em 1549, em Salvador, é fundado o Colégio dos Meninos de Jesus, com três padres professores, dois coadjutores, alguns meninos órfãos de Lisboa, os meninos brancos filhos dos colonizadores e os curumins, indiozinhos de várias nações.

Assim, nasce a rede de colégios, assim como dezenas de escolas de primeiras letras. Os colégios e as escolas iam se multiplicando à medida que os bois e vacas iam sendo vendidos para engenhos e garimpeiros. E a educação torna-se uma empresa de gado muito bem sucedida e auto suficiente. Assim, ficava na prática dispensada a coroa de investir de seus impostos na educação pública e gratuita que os jesuítas davam à elite dos brancos e à fração controlada de índios que lhes era facultado missionar.

Nas fazendas, vilas e povoados onde não houvesse jesuítas, outras Ordens Religiosas-beneditinas, carmelitas, franciscanas, dominicanas se estabeleciam e à medida que se iam produzindo nos colégios e conventos pessoas com maior saber, difundiram-se pelas casas-grandes e pelos sobrados o que denominavam de escolas particulares "patrocinadas", também gratuita, mas não "oficiais", ou seja, não constante da rede de concessão real do ensino à Companhia de Jesus, dispensando mais uma vez a Coroa de investir parte de seu quinto no atendimento à demanda por educação escolar.

Com a saída dos jesuítas, foram introduzidas as "famosas aulas-régias" ensino ministrado por professores leigos, sem orientação curricular e constituído de aulas isoladas, em unidades pedagógicas ou particulares. Foi um período de retrocesso e de franca desorganização do ensino: professores inabilitados e influenciados pela formação jesuítica. Quem soubesse mais que os outros e quisesse lecionar, poderia procurar algum vereador da Câmara Municipal local que

solicitaria do Rei a permissão para assumir a aula pretendida, em nível primário e o secundário.

Obtida a licença de Lisboa, o professor achava o local, matriculava os alunos e recebia da Câmara um vencimento mensal oriundo de um imposto criado com esta específica finalidade, “o subsídio literário” cobrado dos açougues e destilarias de cachaça; ausência de sustentação do ensino; desvalorização do professor, sobretudo pela má remuneração sujeita às poucas verbas das Câmaras Municipais.

Em 1808, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, houve uma preocupação voltada para o atendimento cultural aos jovens da Corte e aos professores trazidos de Portugal. Para tanto, foram criados cursos de nível superior como os de Economia, Desenho, Matemática, Jurídicos, Escolas de Artes, Escolas para Oficiais, escola de Cirurgias, dentre outros. Caracterizava-se, desta forma, o ensino elitista, visto que os professores eram profissionais liberais com remuneração elevada e pertencente à elite intelectual da nobreza.

Em 1824, após a proclamação da independência política do Brasil, foi outorgada a Constituição do Império que previa “a instrução primária gratuita para todos os cidadãos”, embora houvesse reduzido número de professores e recursos financeiros desproporcionais à demanda escolar que aumentava. Assim instaura-se um impasse no Sistema Educacional: demanda crescente de alunos para os cursos primários e secundários e falta de recursos humanos e financeiros para abrir e manter escolas, agravadas pelo retorno da Corte Portuguesa para Lisboa, repatriando ouro e professores.

Em 1827, foi aprovada a primeira lei educacional do País, estabelecendo: [...] “em todas as cidades vilas e lugarejos populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Apesar dessa universalização do ensino primário, não foi prevista a viabilização da formação de professores nem fontes de financiamentos para os salários.

Pode-se dizer que essa legislação tornou-se letra morta, considerando-se, principalmente, o Ato Adicional de 1834, que determinou a descentralização do ensino, isto é: o ensino primário e médio sob a jurisdição das provinciais; e o ensino superior sob a competência da Administração Nacional.

Lentamente, foram criadas escolas primárias, nas principais cidades e vilas, e os liceus, nas capitais. As dificuldades financeiras de muitas províncias inviabilizavam um ensino de qualidade, enquanto outras com mais recursos viam o

ensino prosperar. Essa descentralização fragmentou ainda mais a estrutura educacional, desfavorecendo a educação pública.

Em 1834, um fato educacional significativo foi o repasse da responsabilidade de oferecer escolas primárias e secundárias públicas do governo central do Império para as províncias, por força do Ato Adicional à Constituição. Sem recursos financeiros, humanos e materiais, as provinciais não puderam responder na medida das necessidades. Superando o ciclo da cana-de-açúcar, do gado e da mineração, a economia brasileira tomou novo alento no modelo agro exportador com a expansão da cultura do café.

A abolição da escravatura e o advento da república provocaram mudanças nas relações sociais, considerando que antigos escravos e imigrantes passaram a compor a nova força de trabalho. Neste contexto, o desenvolvimento da sociedade brasileira motivou o início do processo de industrialização e de urbanização, o surgimento da classe assalariada, a disputa por um espaço mais qualificado de trabalho e a exigência por um novo modelo de política educacional voltada para a escola pública.

Esse novo modelo educacional provocou a separação Igreja e Estado, evidenciando a necessidade de investimento em escolas públicas primárias e em professores habilitados para atividade pedagógica. O fluxo de matrículas provocou uma tomada de posição muito clara do governo republicano: a organização do ensino primário e a implantação das Escolas Normais ou Instituto de Educação para formação de professores.

A Constituição de 1934 foi a primeira que vinculou uma percentagem de recursos federais para educação – 1937, do Estado Novo, aboliu a vinculação – 1946 criou não só os impostos federais vinculados, mas impostos municipais carimbados para educação: uma percentagem do fundo de Participação dos Municípios e outra da receita tributária próprias. Com a LDB de 1961 e o governo Militar criou-se a contribuição adicional do salário educação, embora as vinculações de impostos federais fossem relaxadas após 1964.

O período de 1960 até o início dos anos oitenta foi marcado pelo regime militar, o qual trouxe novas determinações legislativas, por exemplo, a Lei 5540/68 que reformulou a estrutura do ensino superior e, em decorrência a Lei 5692/71 que fixou as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. Os cursos de formação, no caso o de Pedagogia assentaram-se no Parecer 252/69 que definiu as habilitações como as

de Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Inspeção Escolar. No que se refere às licenciaturas específicas, atrofiaram os fundamentos teóricos dos cursos e fragmentaram os currículos ao instituírem a departamentalização dos cursos de formação do educador, na estrutura da legislação do ensino superior.

O início dos anos 80 foi marcado por profundas inquietações sociais exigindo a reorganização da sociedade brasileira com modificações de ordem política, econômica e social.

Nos movimentos que contribuíram na elaboração da Carta Constitucional de 1988; no processo da construção da Lei nº 9394/96 que fixa Diretrizes e Base para a Educação Nacional; a contribuição de milhares de brasileiros para a elaboração de um Plano Nacional de Educação, é que nos defrontamos com duras realidades que desafiam nossa condição: ser professor, ser educador, ser profissional. Este é o grande desafio vivido por um País que, no decorrer deste tempo e até o momento atual, não conseguiu ainda destinar ao professor: um lugar de destaque e de reconhecimento; condições de trabalho; formação inicial e continuada; carreira profissional; salário digno, questões do fazer educacional.

### 3.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO ATUAL

Atualmente há uma necessidade, decorrente do próprio contexto histórico e social em conceber-se a formação de professores como um processo de formação permanente que não se esgote com a freqüência a cursos de habilitação formal, ao contrário estenda-se ao longo da carreira, atendendo às necessidades sentidas pelo próprio professor ou apresentadas pelas situações de ensino, pois é impossível conceber-se uma formação inicial, por melhor que esta seja capaz de atender todas as necessidades do formando ao longo da profissão.

Quanto à dimensão que denominada de “formação inicial, referimo-nos ao magistério de ensino médio”. Trata-se da habilitação do futuro professor – o início da socialização sobre a profissão docente. Imbérnon (2000, p. 55) considera a formação inicial, dada a sua importância, como sendo sempre possível de análise:

É preciso analisar a fundo a formação inicial recebida pelo professor ou professora, uma vez que a construção de esquemas, imagens e metáforas sobre a educação começam no início dos estudos que os habilitarão à

profissão. A formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão.

Os valores, as funções, os esquemas e as imagens que esse processo socializador inicial gera que do ponto de vista de divulgação da concepção disseminada, por ocasião, do processo formativo, podem acabar se configurando numa cultura Profissional de base tecnicista.

Um outro ponto, gerado nesse âmbito de formação inicial, diz respeito a um enfoque individualista, personalista e isolado, que encaminha essa profissionalização, no sentido de fornecer, somente, as bases para um conhecimento, cujo domínio se pauta na execução de funções, que tem por base a aplicabilidade técnica, orientando a prática do professor ou professora.

Essa tendência, de formar professor e professora com perfil individualista e competitivo, tão a gosto do mercado neoliberal e de sua economia capitalista, incorpora e fortalece uma concepção de ofício de mestre, alienada, descontextualizada e pouco profissional, confundindo-se, por vezes, o magistério, com doação e sacerdócio.

Podemos dizer que a formação inicial, tal como veio se dando ao longo do processo da educação brasileira, sugere a idéia de ter sido um fim em si mesma, todas as vezes que reduziu a formação do professor ao domínio de um conjunto de situações, habilidades e comportamentos, amarrados numa abordagem técnica, como se o trabalho docente fosse concebido numa realidade estática, e não lidasse com sujeitos históricos e sociais, portanto, dinâmicos.

O início de uma profissionalização docente deveria contemplar uma formação sólida nos âmbitos científico, político, cultural, filosófico, contextual, pessoal e interpessoal, focalizando a tarefa educativa em toda a complexidade. Imbérnon (2000, p. 61) fala-nos da importância de uma formação contextualizada, situada no espaço – tempo onde se produz:

Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos em cada época e contexto.

Formar-se numa concepção que concebe o processo educativo sempre envolto num sentido de práxis, em que o conhecimento é trabalhado como processo de construção e reconstrução, tanto para quem “ensina” como para quem aprende, é um pressuposto que deve ser incorporado, em qualquer proposta formativa, não levando muito em consideração qual a dimensão que ocupa nas esferas das instituições formadoras (inicial, permanente, continuada, profissionalizante).

A discussão sobre a definição, do que é formação inicial e do que é formação continuada, suscita polémica, no meio académico. Já se discute a inclusão, do necessário investimento, também, na pessoa e no saber, oriundo da experiência do professor e da professora. As atividades de formação que ocorrem após a conclusão do curso de habilitação inicial, ao longo da carreira profissional, atribuem-se a denominação, formação continuada. Rodrigues e Esteves (1993, p. 44) nos dizem que são “atividades que visam principal e exclusivamente melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e atitudes dos professores não usa de maior eficácia na educação dos alunos”.

Sendo assim, não se trata de acreditar que a formação continuada, sozinha, seja capaz de resolver o problema da aquisição insuficiente de conhecimentos pelos professores durante a formação inicial, sendo necessário por isso, investir na melhoria destes cursos. Mas, acredita-se que a formação continuada pode ser instrumento de mudança das qualificações dos professores, contribuindo, inclusive, quando devidamente acompanhada e avaliada, como fornecimento de dados para a modificação e ajustamento dos currículos de formação inicial.

Além disso, independentemente de como este professor foi formado, precisa continuar estudando não só para atualizar-se quanto aos novos conhecimentos produzidos, mas principalmente, por que há uma razão muito mais presente e mais profunda, que se refere à própria natureza do fazer pedagógico. Esse fazer que é do domínio da práxis e, portanto, histórico e inacabado que se constrói como qualquer fazer humano, na relação entre o que se faz e o que se pensa sobre aquilo que se faz.

Um projeto de formação continuada deve prestar atenção a tudo o que envolve a qualificação dos professores de maneira prática, a melhor forma de fornecer-lhes condições para que exerçam sua profissão de maneira mais eficiente



diante das circunstâncias imprevisíveis do dia - a - dia. As questões com as quais o professor e a professora se deparam no exercício de suas funções colocam-nos diante de situações que exigem soluções rápidas, para as quais nem sempre há tempo para pensarem os prós e os contras de cada decisão.

Uma maneira de formar os professores para que consiga atuar diante destas circunstâncias é proporcionar-lhes a vivência regular de experiência durante a formação, levando-os a abalizarem suas reações: o que pensavam, o que sentiam, o que fizeram. Desta maneira, seria possível chegar-se a um consenso do que tem sido necessário fazer, auxiliando os profissionais a dominarem melhores suas ações.

O papel dos professores é bem mais complexo do que a simples tarefa de transmitir o conhecimento já produzido. Os professores, durante a sua formação inicial ou continuada, precisam compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar etc., essas e outras dimensões já revelam e demonstram sua complexidade.

Nos últimos anos tem-se intensificado em todo mundo a discussão acerca da formação dos profissionais de educação. Profundas mudanças têm ocorrido na própria concepção do objeto de estudo – a criança. Questões como porque formar professores? O que determina as mudanças nas práticas dos professores? Têm sido elaboradas nos últimos anos principalmente em função do grande acúmulo de conhecimentos produzidos.

A identificação dos desafios que se colocam aos formadores neste campo constitui-se no primeiro passo para enfrentá-lo. Os instrumentos que poderão contribuir para isso podem ser encontrados nos conhecimentos acumulados através das pesquisas já desenvolvidas onde é possível perceber em que caminhos deverão ser construídas novas investigações.

Entender o docente como um profissional responsável apenas pela transmissão do conhecimento é um conceito ultrapassado que vem sendo questionado e revisto. Na sua relação com as crianças e os jovens ele não mero informante, mais um formador. Dependendo de suas práticas e atitudes ele pode levar seus alunos a se perceberem como pessoas, como agentes em sua própria vida e na vida da coletividade, ou simplesmente como receptores de uma cultura social e escolar que nada lhes diz, muitas vezes, vazia, alheia, deslocada de sua realidade.

Segundo Falsarella (2004, p. 48), a revisão crítica de tais práticas levou os pesquisadores a uma nova concepção sobre a formação, recusando o conceito de formação continuada como treinamento (visto como modelagem de comportamento) e adotar uma concepção de formação continuada como processo e nos diz que:

A formação continuada deve considerar a identidade profissional do professor, sua construção como sujeito historicamente situado e a mobilização da docência (científicos, pedagógicos e de experiências) de forma que o incentive a caminhar no sentido de sua autonomia profissional por meio da contínua apropriação de saberes, dentro de determinado contexto e pela interação com os demais sujeitos da ação educativa.

Entendemos a formação continuada como proposta intencional e planejada que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo e criativo. Concluiu-se que ela deve motivar o professor a ser ativo, agente na pesquisa e em sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e interagindo na realidade.

A mesma autora (p.50) destaca alguns pontos que possibilitam uma visão mais abrangente da formação continuada, como prática social de educação:

[...] valorização do conhecimento docente e dos saberes profissionais presentes no cotidiano escolar; o local de trabalho como a base do processo; a consideração das vivências e da experiência profissional construída pelo professor; a articulação com o projeto da escola; as especificidades da instituição escolar e da comunidade.

Para Falsarella, a concepção de educação continuada como um processo que se desenvolve no lócus do trabalho cotidiano sem lapsos, interrupções, e que auxilia os profissionais a participarem ativamente do mundo que os cerca e a incorporarem esta vivência ao conjunto dos saberes de sua profissão compõem uma visão mais completa mais rica e menos fragmentária.

Concordamos com a autora quando ela diz que o lócus da formação é na escola. Acreditamos que a escola tem que ser um contexto institucional estimulante. É nesse espaço que estão presentes os problemas reais do cotidiano escolar, às dúvidas pedagógicas dos professores é, certamente, as possibilidades de encontrar soluções. Portanto, é preciso garantir espaços e tempos reservados na rotina de trabalho da escola, para que os professores realizem práticas sistemáticas de estudo, troca de experiências, propostas didáticas, planejamento etc.

É evidente que a mudança educacional depende muito dos professores e da valorização da formação inicial e continuada, resgatando o mérito social da educação e do educador, garantindo-lhe espaço real.

### 3.3 REPENSANDO A ATUAÇÃO DO PROFESSOR: AÇÃO E REFLEXÃO

O enfoque prático reflexivo na formação docente tem recebido uma ênfase bastante grande nas publicações atuais e a origem de seus fundamentos foi buscada em Dewey e em seu princípio pedagógico de aprendizagem pela ação. Porém, foram os trabalhos de Donald Schön os responsáveis pela aplicação recente deste conceito que é assim definida por Alarcão (1996, p. 175) que nos diz:

[...] a reflexão [...] é uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as conseqüências a que elas conduzem.

Ao criticar o paradigma racionalista técnico de formação Schön (1992) defende que seja incluído o componente de reflexão a partir de situações reais de prática, na formação de futuros profissionais. Para ele a atuação do educador implica o conhecimento prático (conhecimento na ação - fazer); a reflexão na ação (a transformação do conhecimento prático em ação); e, uma reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (que é o nível reflexível). Ainda Schön (1992, p. 83) diz que:

O processo de reflexão na ação [...] pode ser desenvolvido numa série de "momentos" [...] principalmente em momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo aluno [...] segundo momento [...] pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. [...] num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação [...] um quarto momento, efetiva uma experiência para testar a sua nova hipótese.

O que se espera com o trabalho de formação voltado para o desenvolvimento da capacidade reflexiva é que o professor seja capaz de atuar de uma forma mais autônoma, menos dependente de manuais ou de planejadores externos ao processo de seus alunos. Possa ir construindo formas de atuação com base em teorias que se tornam ações de acordo com as solicitações do meio. Em outras palavras, que seja

um profissional no sentido explicitado por Zabalza (1994, p. 31) “[...] **profissional é aquele quem sabe o que faz e porque faz**, além disso, está **empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível** (grifo do autor).

A busca de um profissional assim, talvez justifique o grande interesse despertado pelos trabalhos de Schön, pois nas palavras de Alarcão (1996, p. 17), “[...] por trás da epistemologia que Schön defende está uma perspectiva do conhecimento construtivo e situado, e não uma visão objetiva e objetivante como a que subjaz ao raciocínio técnico”.

Acreditamos, conforme Macedo (1994) que, para que haja uma mudança nas práticas dos professores, é preciso criar espaços nas escolas para que eles conversem sobre o seu fazer, que troquem idéias, e tenham a oportunidade de criar e experimentar novas formas de trabalhar, criticando e aperfeiçoando sua prática em um trabalho que o erro seja encarado construtivamente, como o professor faz com seus alunos.

Ao buscar explicar a natureza da atuação pedagógica alguns estudiosos da área têm se dedicado a aprofundar a discussão sobre os níveis de conhecimento do professor. Ao conhecimento da ação, ou seja, é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto não a precede, é aquele que orienta boa parte das atividades do professor, ainda que de modo inconsciente e mecânico.

Trata-se de um conhecimento decorrente também de “crenças”, muitas vezes implícitas. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. O dia-a dia do professor nem sempre lhe traz situações conhecidas a fim de que possa posicionar-se diante deles. Frente a essas situações novas que extrapolam a rotina, o professor precisa tomar decisões em cada caso específico e, portanto, criam, constroem novas situações, novos caminhos, a esse processo chama-se reflexão na ação.

O cotidiano do professor é constituído de uma sucessão de situações novas e que muitas vezes precisam ser gerenciadas imediatamente, tendo pouco tempo para refletir na ação. Assim a releitura da situação pode favorecer uma mudança de atitude, uma reorganização de procedimentos, uma busca, uma investigação. Essa reflexão na ação é parte inevitável do trabalho do professor. A esse movimento é denominado de reflexão sobre a reflexão na ação.

Desta forma, não basta capacitar os professores em cursos que objetivam mudar a sua ação no processo ensino-aprendizagem. É fundamental que ele seja auxiliado a refletir sobre sua prática, a organizar suas próprias teorias, a

compreender as bases de suas crenças sobre este processo, tornando-se um pesquisador de sua prática.

Essa preocupação ocorre quando o profissional liberto dos condicionamentos situacionais, pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise para tematização, avaliação e orientação de sua prática.

Assim, pode se dizer que existe sempre um conhecimento prático que se mostra nas ações cotidianas do professor, mas uma prática refletida que lhes possibilita tomar atitudes imediatas, mas esse conhecimento precisa ser potencializado no processo de formação por meio de reflexão a posteriori, de forma que, compreendendo o conhecimento subjacente à sua atuação, o professor possa ampliá-lo, transformá-lo e torná-lo alimento para novas ações.

O professor desenvolve-se à medida que vai estudando, refletindo sobre a prática e construindo conhecimentos experiências por meio da observação e das situações didáticas reais. Entretanto, esta construção se dá ao longo de sua vida do convívio diário com seus professores e colegas, isso faz com que aprenda muito sobre a profissão.

Tal experiência não pode ser desconhecida, pois marca, consideravelmente, suas representações e concepções sobre o papel de professor e de aluno e sobre a forma de atuação profissional. Além disso, outras experiências de vida, conhecimento de mundo e forma de se relacionar com os outros, contribuem de forma significativa na formação do professor. Ou seja, inevitavelmente a história se mistura muito com a atuação profissional.

O professor deve ser auxiliado a tornar-se um professor reflexivo, a se reconhecer como um profissional autônomo, cujo conhecimento é influenciado por suas experiências e por suas reflexões a respeito delas. É necessário estar preparado para considerar os conhecimentos prévios dos alunos, dominar as várias modalidades de comunicação, para saber lidar com situações antes de entrar na sala de aula, avaliando e conhecendo as suas crenças e teorias a respeito do ensino-aprendizagem, buscando transformar suas decisões a partir da reorganização de seu pensamento, que poderá está fundamentado em um corpo sólido de conhecimento.

## 4 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: O COTIDIANO VIVIDO NA SALA DE AULA

### 4.1 O COTIDIANO VIVIDO NAS SALAS DE AULA

O presente capítulo tem por finalidade apresentar os dados encontrados na pesquisa de campo por meio de entrevistas com professores e observações em sala de aula. Esse momento de apresentar os resultados consiste mais em uma descrição do processo vivido, pois, conforme esclarece Ludke e André (1986), “este é um dos aspectos em que as pesquisas qualitativas diferenciam-se das quantitativas”, isto é, seus dados são predominantemente descritivos.

As observações em sala de aula constituem o primeiro conjunto de dados, por meio dos quais evidenciam o que pensavam, falavam e faziam as professoras em sua prática pedagógica, isto é, como se davam o trabalho com os conteúdos, o desenvolvimento das atividades, os recursos utilizados, as intervenções didáticas e a relação professor e aluno.

As entrevistas realizadas com as professoras envolvidas na pesquisa constituem o segundo conjunto de dados, dos quais emergiram informações sobre a formação inicial e continuada, a proposta pedagógica, as concepções de aprendizagem e o processo de alfabetização e o papel do professor.

É oportuno observar que nos limitaremos em descrever as partes das aulas quando se trabalhava o processo de leitura e escrita, não nos interessando outras atividades, como, por exemplo, matemática e ciências etc. Dessa forma, nosso *corpus*, então, não apresenta a aula na íntegra. Num primeiro momento, observamos como se iniciava a aula; em seguida, como ela se desenvolvia e, por último, como terminava as atividades. Porém sempre relacionada à leitura e à escrita.

Observamos que existia uma organização temporal dos trabalhos nas salas de aula. Cada professora seguia uma rotina básica, iniciando pela duração do tempo de trabalho, isto é, quando começava e terminava a aula, assim como, um tempo mais ou menos fixo para realização das atividades de ensino, merenda, recreio, intervalo para idas ao banheiro. Na dinâmica, esses trabalhos eram desenvolvidos da seguinte forma:

- a conversa informal;
- a chamada;
- a diversificação de atividades para atender as necessidades dos alunos;
- as atividades propriamente de ensino;
- as atividades individuais e em grupo;
- a leitura de histórias;
- a merenda e o recreio.

Descreveremos a seguir as atividades realizadas pelas professoras no sentido de tornar mais explícita a dinâmica do processo ensino - aprendizagem.

### **Professora A**

A professora **A** deixou transparecer que passa por uma fase de desencanto em relação à profissão. Tanto na entrevista, como através da observação, detectamos que a professora enfrentava dificuldades em sua prática. Por um lado, apontava como uma das causas à agressividade de alguns alunos e o desinteresse de realizar algumas atividades. Por outro lado, revelava certo descontentamento em relação ao seu trabalho, declarando que sentia vontade de trabalhar de forma diferente, que desse prazer a seus alunos. Mas como fazer se não existia apoio da direção e da supervisão da escola. A professora demonstrava, ainda, insatisfação com o desempenho dos alunos, afirmando que eles poderiam estar melhores, se não fosse à falta de espaço e de material didático, o que a levava a esforçar-se para ensiná-los.

A rotina da professora iniciava-se com uma conversa informal, a respeito de como seriam desenvolvidos os trabalhos do dia. Alguns alunos contavam histórias de seu cotidiano. Em seguida ela fazia a chamada e pedia para os alunos tirarem os seus cadernos da bolsa, e copiar as atividades registradas no quadro. Trabalhava quase sempre com a classe, coletivamente.

A seguir, trechos das atividades desenvolvidas pela professora **A**:

### **Estudando o alfabeto**

Em fila, os alunos entraram na sala, sempre sob o olhar da professora. Todos se acomodaram em suas carteiras. Tiraram os cadernos, com as tarefas de casa,

para a professora corrigir. Em seguida, cantaram uma música de bom dia. A professora fez a chamada e, após uma conversa informal, começou a aula com tarefas no quadro.

A professora **A** iniciou o processo de alfabetização pelo estudo das vogais. As atividades usadas para trabalhar esse conteúdo eram as mesmas presentes em um grande número de cartilhas. Foi possível observar que ela trabalhava seguindo os delineamentos de várias cartilhas de alfabetização, mas principalmente, da cartilha “Caderno do Futuro”.

O modelo de letra adotado por ela era o cursivo, por considerar que, posteriormente, os alunos não teriam problemas para escrever, alegando que a letra de forma maiúscula traria dificuldades para eles, na transposição para a manuscrita.

A professora **A** falou aos alunos que iriam estudar as vogais e as escreveu no quadro. Depois pediu para eles lerem e, em coro, os alunos repetiram. Em seguida, solicitou que dessem exemplo de palavras começadas com a letra **a**. Alguns alunos falaram: abacaxi, anão, anel, arubu. A professora corrigiu o aluno, imediatamente, dizendo que não era arubu, e sim, urubu.

Na seqüência, perguntou quem sabia dizer uma palavra começando com a letra **i**. E assim, trabalhou as outras vogais. Observamos que os alunos gostavam de participar desse tipo de atividade, onde eles tinham oportunidade de se expressar. Em seguida, a professora entregou para os alunos uma tarefa mimeografada, no modelo abaixo:

a) Leia e copie as vogais.

a e i o u

b) Ligue as vogais minúsculas, como no modelo:

a	u
e	e
i	i
o	a
u	o



c) Leia e copie as junções das vogais:

au .....  
 ei .....  
 oi .....  
 ai .....  
 ia .....  
 ui .....

d) Cubra as vogais e depois continue copiando:

A E I O U

.....

Em dado momento, a professora se dirigiu para o aluno **01** e perguntou por que ele não estava fazendo a tarefa. Então, pediu que ele fosse até a sua mesa, sentou o aluno em seu colo, traçou as vogais em seu caderno, segurou-lhe a mão e o ajudou a realizar a atividade.

Observamos que os alunos ainda estavam realizando a tarefa, quando um funcionário da escola veio avisar que estava na hora da merenda. Eles interromperam a atividade e fizeram fila para pegar o lanche no balcão da cantina, retornando à sala para merendar.

Em outro momento, a professora copiou no quadro uma lista de palavras - boneca, cama, mala, janela, panela - fez a leitura das mesmas, em voz alta. Os alunos repetiram. Em seguida pediu que copiassem e fizessem um círculo na letra **a**.

Os alunos **01, 02 e 05** não estavam conseguindo copiar do quadro, então, a professora pediu os seus cadernos e fez uma atividade de cópia das vogais. Mesmo assim, o aluno **01** não conseguiu realizar a atividade.

O aluno **07** terminou de copiar e levou para a professora corrigir. Ela olhou e disse para ele prestar atenção e falou: *É somente a letra a*. Os alunos **03, 04, 06 e 08** realizaram com êxito a atividade.

No período de aula os alunos conversavam muito e a professora, freqüentemente, exigia a atenção e pedia silêncio dizendo: *É muito importante o que a tia vai dizer. Prestem bem atenção, senão não vão entender.*

Com relação ao estudo das consoantes, a professora **A** procedeu da seguinte maneira: ao chegar à sala, fez a chamada e falou aos alunos que iriam aprender uma coisa nova, tendo, portanto que prestar atenção. Escreveu no quadro o alfabeto, depois fez a leitura em voz alta e pediu aos alunos para repetirem. Eles o fizeram coletivamente. Após ter feito a leitura do alfabeto, a professora circulou as vogais e perguntou se eles ainda estavam lembrados do nome daquelas letras. Os alunos responderam afirmativamente e fizeram à leitura. Ela parabenizou a turma, apagou as vogais e falou que as outras letras eram as consoantes e fizeram à leitura.

Para fixar o conteúdo estudado a professora fez uma atividade retirada da cartilha “Caderno do Futuro”, conforme o modelo abaixo:

1 – Observe e circule as palavras iniciadas por vogal:

---

infeliz - colorido - um - pateta - rir

água - olhava - botava - escuridão

---

2- Complete as palavras abaixo com as consoantes corretas:

..... aleia	..... adrez	..... olha
..... anela	..... uatro	..... irafa
..... idade	..... acaco	..... aranja
..... avio	..... apato	..... aca

A professora esperou que todos acabassem e passou mais uma atividade para todos os alunos. Afastou as carteiras e distribuiu vários sacos contendo alfabetos e pediu que eles separassem as vogais e as consoantes. Agruparam-se por afinidade, não havendo intervenção da professora. Ficaram livres tentando

resolver a atividade solicitada. Percebemos os olhinhos brilhando de contentamento. Jogaram as letras no chão, uns diziam: *é esse aqui*. Outros: *não, é esse aqui*. O burburinho era grande, ela pedia silêncio. Observamos que alguns alunos identificavam as letras e falavam para os colegas. Chegou à hora da saída e todos colocaram as letras nos sacos e deram para a professora guardar.

### **Decomposição da palavra em sílabas**

Tendo a professora **A** escrito no quadro as palavras: dado – boneca – boné – caneca – panela – vaca – sapo – sapato, fez a leitura das mesmas, pedindo aos alunos que prestassem bem atenção para o movimento de sua boca e disse: *esta é a palavra **dado**, vou repetir **dado** (pausadamente), Quantas vezes eu abri a boca?* Alguns responderam: *uma, outros, duas*. A professora: *muito bem, duas vezes. Agora vamos bater palmas, cada vez que eu abrir a boca. **Da** (palmas) **do** (palmas). Vamos repetir. Agora todos juntos*. Em coro e batendo palmas repetiram.

A professora usou a mesma técnica com as outras palavras. Solicitou, então que eles as copiassem no caderno e separassem de acordo com o número de sílabas. Exemplo: dado – da-do (duas sílabas). Os alunos que terminavam diziam: *tia já copiei*. Ao que ela dizia: *então façam um desenho bem bonito*.

Aqueles que alegavam já terem desenhado, dizia que deveriam pintar. Ou, se já tinham feito o desenho e a pintura, aconselhava a ficarem calados. Chamava com freqüência a atenção do aluno **08**, para que terminasse de copiar a tarefa.

Para aqueles que não sabiam copiar do quadro, a professora pedia os seus cadernos e traçava as vogais para eles copiarem igual ao modelo. A correção da tarefa foi feita no quadro, com a participação dos alunos.

Outro momento observado sobre decomposição da palavra, descreveremos a seguir:

Após recolher os cadernos com tarefa de casa para fazer a correção, a professora entregou aos alunos uma atividade mimeografada, constando ordenação de sílabas, formação de palavras e união das palavras à quantidade de sílabas. Fez a leitura das questões, orientando como fazê-las. Alguns alunos ouviam atentamente, outros não. Na verdade, um pouco faziam a tarefa, um pouco conversavam, outros ficavam parados, só olhando, sem fazer nada.

Um aluno pegou a tarefa e colocou na bolsa. Quando a professora perguntou por que ele não estava fazendo a tarefa, ele respondeu que a ponta do lápis tinha quebrado e se fosse apontar, iria acabar e ele apanharia da sua mãe. O aluno ficou sem fazer a atividade.

Enquanto os alunos tentavam realizar a tarefa, a professora orientava, em sua mesa, os alunos **05 e 06** na realização de uma atividade, também mimeografada, sobre o padrão silábico **ba be bi bo bu**. Para o aluno **01** ela traçou as vogais em uma folha de papel ofício e pediu para ele fazer igual ao modelo.

À medida que iam terminando, mostravam os trabalhos para a professora corrigir. Quando ela observava que não estava correto, pedia para que eles apagassem, prestassem atenção e refizessem. Observamos que eles pediam apoio do outro colega, para realização da atividade.

### **Palavra geradora: boneca**

A professora começou com uma conversa informal sobre a palavra **boneca**. Para diagnosticar o que os alunos já sabiam sobre o assunto fez as seguintes perguntas:

- Quem tem boneca?

Um aluno respondeu que não tinha porque ele não era mulher. A professora aproveitou para perguntar se homem não podia brincar de boneca. Alguns alunos responderam que sim, elas podiam ser as filhas. A professora continuou:

- Como era o nome da boneca? Quem tinha comprado a boneca? A boneca era grande ou pequena?

Conforme a professora ia fazendo as perguntas, os alunos iam respondendo. A partir disto, iniciou atividades para fixar a palavra.

A professora escreveu no quadro, com letra cursiva, a palavra **boneca** e os padrões silábicos **ba be bi bo bu bõ** e falou apontando a última sílaba: - *Aqui vocês vão ler com ão.*

Os alunos leram: **ba be bi bo bu bõ**

A professora escreveu uma segunda linha e pediu para que os alunos lessem: **na ne ni no nu nõ**. Os alunos repetiram. Depois escreveu: **ca co cu cõ**. *Agora leiam.* Falou a professora. Os alunos repetiram.

Por último, a professora apontou no quadro a palavra **boneca** e fez a leitura em voz alta, coletivamente, e em coro os alunos repetiram. Usou o mesmo procedimento para os outros padrões silábicos da referida palavra.

*Agora copiem cada linha no caderno.* Pediu a professora. Ao olhar o caderno da aluna **05** falou que estava errado, que apagasse tudo, prestasse atenção e verificasse como estava no quadro.

A aluna **03**, não estava conseguindo copiar do quadro. A professora traçou as vogais no caderno da aluna e, pacientemente, sentou a criança em seu colo, segurou na mão dela, ajudou traçar as letras e falou: *É assim, presta atenção.*

Dando continuidade ao trabalho com palavra geradora a professora falou para os alunos que iam conhecer outra palavra e escreveu no quadro a palavra **cavalo** e fez a leitura. Depois fez as seguintes perguntas:

- Quem já viu um cavalo? Qual a cor do cavalo? Como era o nome dele? De que o cavalo se alimentava?

Um aluno falou que já tinha ido, com seu tio, a um lugar que tinha muitos cavalos. A professora falou que este lugar se chamava haras, onde fazem a seleção de cavalos. Outros, falaram que tinham visto cavalo da polícia. Na seqüência, a professora perguntou quem sabia dizer palavras que começassem com o pedacinho **ca** (o **ca** do cavalo). Os alunos falaram: *casa, cama, caveira, capa*, alguns ficavam “pensando alto”, *ca, ca, ca*, tentando lembrar alguma palavra. E assim, procedeu com os padrões silábicos **va** e **lo**.

Após essa conversa informal, a professora escreveu no quadro a palavra cavalo e os padrões silábicos, referentes à palavra em destaque, fez a leitura, coletivamente e, em seguida, entregou um exercício mimeografado, com os padrões silábicos: *ca co cu cão - va ve vi vo vu vão - la le li lo lu lão*

A intervenção da professora se dava, somente, quando os alunos tinham alguma dúvida e recorriam a ela, ou então, quando eles diziam já ter terminado e, então, mostravam para ela ver se estava certo ou errado. Como tarefa de casa, a professora pediu que recortassem palavras que começassem com **ca** e colassem no caderno.

Na aula seguinte, a professora cumprimentou os alunos com um bom-dia, fez a chamada e perguntou quem tinha realizado a tarefa de casa. Alguns alunos levantaram a mão, confirmando. A professora perguntou aos outros alunos, qual o

motivo de não terem feito a atividade e obteve como resposta: *porque eu não tenho livro pra cortar; a mamãe não deixou eu cortar a revista dela; eu não tenho cola.*

A professora falou para a pesquisadora: *Viu como é! Eles não fazem à tarefa de casa, os pais não ajudam, como é que eu posso ter um melhor rendimento, se não tenho ajuda. Para completar a situação, falta material didático, só temos o pincel e o quadro, é muito triste, bem que eu quero fazer um trabalho diferente, mas não dá e isso me angustia profundamente, a sala é muito pequena. [...] Uma vez tentei fazer um trabalho de grupo, foi uma confusão, então desisti da idéia.*

Em seguida, pediu aos alunos que colocassem sobre a mesa dela o caderno com a tarefa de casa para correção. Depois, a professora escreveu no quadro palavras iniciadas com a sílaba **ca**: camelo – cama – capim – comida – cuia – cocada – cubo. Em seguida, fez a leitura e perguntou aos alunos, quantos pedacinhos tinham cada palavra.

## **Leitura**

A professora trabalhou a leitura, coletivamente, a partir de lista de palavras de animais, nomes próprios ou objetos, escritas no quadro ou individualmente, chamando o aluno a sua mesa. Seguem as transcrições das observações desses momentos na sala de aula.

Após a merenda a professora falou para a turma que iriam fazer leitura, portanto, teriam que prestar atenção. Escreveu no quadro as palavras: amigo, dama, mula, mamão, mimado, comida, moeda, meia, camelo, cama, em seguida, fez a leitura em voz alta e os alunos repetiram em coro. Depois ela pediu para os alunos copiarem, no caderno, as palavras lidas. Observamos que os alunos **01, 02 e 05** não estavam copiando a atividade. Então ela escreveu as vogais no caderno e pediu para que eles copiassem igual ao modelo.

A professora chamou atenção dos alunos que estavam conversando, dizendo que eles precisavam terminar a tarefa, pois já estava quase na hora da saída. À medida que os alunos iam terminando, levavam para ela fazer a correção. Dependendo de como o aluno tinha feito a professora falava: *Tu nem fez tudo. Tem coisa errada aqui; É melhor apagar e fazer de novo; Tá certo é assim mesmo. Sic.*

Em outro momento, observamos que a professora chamou o aluno a sua mesa para fazer a leitura. Eis o que anotamos no decorrer das observações:

A professora entregou para os alunos, uma atividade mimeografada - Ficha de leitura.

Boneca	Dado				
Bola	Caneca				
Copo	Cama				
Cadeado	Cola				
Cabelo	Cabide				
Dedo	Dedão				
Balão	Cueca				
ba	be	bi	bo	bu	bão
	ca	co	cu	cão	
da	de	di	do	du	dão

A professora fez a leitura de cada palavra e das sílabas, pedindo aos alunos para prestarem atenção. O burburinho era constante, ela pedia silêncio e, então, combinou com a turma que os alunos que ela chamasse deveriam ir à sua mesa para fazer a leitura e, assim, fez. Alguns alunos fizeram a leitura com o auxílio da professora.

Em outro momento, observamos a leitura, pela professora, de um folheto sobre dengue. *Hoje vamos aprender um pouco sobre dengue.* Perguntou aos alunos quem sabia o que era dengue. Mostrou o panfleto e falou que fazia parte de uma campanha para combater a proliferação do mosquito. Fez algumas observações sobre as características do mosquito. Os alunos falaram o que já sabiam e a professora completou lendo o panfleto. Perguntou como se escrevia a palavra dengue e escreveu no quadro. Logo em seguida, pediu que desenhassem o mosquito que transmite a dengue.

## Sessão de vídeo

Uma vez por semana a professora **A** e a professora **B** escolhiam um vídeo, do acervo da videoteca, para assistirem com os alunos. O objetivo era desenvolver a atenção. Exemplificando, descreveremos uma sessão de vídeo assistida pela turma da professora **A**.

Logo após a merenda, a professora convidou os alunos para assistirem ao vídeo “O Rei Leão”. Em fila, se dirigiram para a sala de TV. Antes dos alunos entrarem à professora espalhou os colchonetes pelo chão. Estes tiraram os sapatos e acomodaram-se nos colchonetes, uns deitados outros sentados. A professora, também, se sentou junto com eles. Todos esperavam a funcionária trazer o vídeo, pois, a sala não estava preparada como havia combinado. Quando ela chegou, trouxe uma outra fita de vídeo, tendo em vista que aquela solicitada pela professora não estava no acervo. A professora ficou muito chateada, mas mesmo assim, aceitou colocá-lo.

No início, os alunos estavam concentrados, depois de alguns minutos a maioria começou a ficar impaciente e a conversar. O aluno **01** estava muito agitado, por isso a professora pediu para que ele sentasse ao seu lado. As alunas **03**, **05** e **07** conversavam, animadamente, sobre um passeio que uma delas tinha feito. A professora solicitava silêncio e que prestassem atenção.

Houve uma queda de energia e os alunos tiveram que retornar para sala de aula. Devido à demora no início da atividade, não foi possível conversar a respeito do vídeo que tinham assistido, pois já estava na hora da saída.

## Professora B

A professora mostrou ser uma pessoa satisfeita com o seu trabalho, apesar das dificuldades relacionadas ao espaço físico e à falta de material didático. Falou dos alunos com certo prazer, era muito afetiva, fazia elogios e dava beijinhos nos alunos.

A professora **B** trabalhava coletivamente, mas o acompanhamento era feito, na maioria das vezes, individualmente, a alunos com maiores dificuldades de aprendizagem ou aqueles que mais solicitavam ajuda. Geralmente, iniciava as aulas cantando uma música de bom dia, uma conversa informal ou contando uma



história, aproveitando a moral desta, para usar como exemplo, com o objetivo de ter maior atenção, disciplina, responsabilidade por parte dos alunos. Em seguida fazia a chamada.

A seguir trechos das atividades desenvolvidas pela professora **B**, utilizando os crachás.

### **Nomes próprios**

Após cantar uma música de boas vindas, a professora **A**, colocou todos os crachás em cima da mesa e falou: *Prestem atenção, o nome que eu chamar vem pegar o seu crachá aqui na minha mesa e colocar no quadro de pregas.* Os alunos estavam atentos esperando o seu nome ser chamado. A professora entregava-lhes o crachá e antes de colocá-lo no quadro de pregas apresentava para a turma.

Na seqüência, fez uma atividade com o objetivo de que eles reconhecessem o seu próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que se fizessem necessário. Ela retirou os crachás que estavam no quadro de pregas e os colocou sobre a mesa. Chamou o aluno pelo nome, ele levantou, pegou o seu crachá e entregou para a professora.

O trabalho com os nomes ocorreu em diferentes momentos do dia-a-dia, bem como, de várias maneiras, como descrito abaixo:

- A professora chamou o aluno pelo nome e mostrou o crachá para a classe. O aluno levantou para buscá-lo e depois copiou o seu nome no caderno;
- Recortar de jornal ou revista à letra do nome e colar no caderno;
- Escrever o nome várias vezes de acordo com o modelo;
- Escrever o nome nos trabalhos.

Foi possível observar ainda outras atividades relacionadas aos nomes. A professora entregou uma folha mimeografada para cada aluno e explicou como eles deveriam fazer, lendo cada questão. Leu a primeira e esperou que todos respondessem, deu oportunidade para que eles consultassem o crachá. Leu a segunda e assim sucessivamente. Modelo abaixo:

- a) Escreva teu nome no espaço abaixo:

.....

.....

b) Faça um círculo nas letras que formam teu nome:

A    J    I    O    V    D    H    R  
P    B    E    W    F    L    Z    M  
N    Q    C    T    G    U    X    S    K

c) Cubra as letras de seu nome com a cor que quiser.

d) Faça um desenho bem bonito.

Os alunos demonstravam interesse pela atividade. A cada questão realizada, levantavam o braço e falavam: *Epa! Terminei*. Na hora do desenho “bem bonito”, alguns não tinham lápis de cor, então, os colegas eram solidários emprestando o seu. De vez em quando um aluno levantava e vinha mostrar para a pesquisadora, perguntando se estava bonito.

À medida que terminavam de fazer a tarefa, levavam para a professora corrigir. Ela olhava e dizia: *Tá muito bonito! Só falta pintar melhor* ou *Nossa tá lindo, parabéns!*

A professora também usou o **listão** - papel pardo, dividido ao meio, com os nomes de todos os alunos da turma, em letra bastão de um lado e letra cursiva do outro, seguindo a ordem numérica do diário de classe. A seguir a descrição da atividade:

A professora mostrou os nomes, seguindo a ordem numérica. Cada aluno lia o seu nome e comparava-o com a do crachá. Na seqüência, mostrou os nomes fora da ordem numérica e cada aluno lia o seu. Depois, contou quantos alunos à turma tinha, verificou quantos são meninos e quantas são meninas e se havia mais meninos ou meninas. Por último, distribuiu uma folha de papel ofício e pediu que todos escrevessem seu nome e fizesse um desenho bem bonito.

A professora **B** trabalhou a sistematização do alfabeto, propondo as seguintes atividades:

Apresentou as letras do alfabeto, nas quatro formas, (maiúscula, minúscula, de forma e manuscrita) num cartaz que, fixado acima do quadro, permitia consulta a qualquer momento. Convidou os alunos a fazerem à leitura, foi apontando cada letra na seqüência e, depois, fora da seqüência. Os alunos faziam a leitura coletivamente. Em seguida, entregou uma atividade mimeografada, conforme modelo abaixo:

1- Copie as letras do alfabeto igual ao modelo:

- a) Copie o alfabeto maiúsculo:
- b) Copie o alfabeto minúsculo:
- c) Coloque nos quadradinhos apenas as palavras começadas por vogal:

Olhos – gato – elefante – hélice – ave – relógio – viva – igreja – ovos.

--	--	--	--	--

d) Complete as palavras com as letras minúsculas do quadro

b c d f l m
-------------

..... ola

.....aca

.....ua

..... oneca

..... oné

....ado

A professora fazia a intervenção, caminhando pela sala, observando como os alunos estavam realizando a atividade e falava: *Presta atenção, tá errado, apaga e faz de novo* ou *muito bem, é assim mesmo*, ou ainda, *não é assim, verifica de novo.Sic.*

Em outro momento, a professora continuou o trabalho com o estudo do alfabeto, propôs uma atividade mimeografada, retirada do Caderno do Futuro, que descreveremos a seguir:

Após cantar uma música de bom dia, a professora entregou a folha de atividade para cada aluno. Antes, lembrou que eles podiam olhar o cartaz, com o alfabeto que estava pregado na parede, caso tivessem alguma dúvida; e explicou como deveria ser feita.

A atividade constava de vinte e três palavras, de A a Z. Os alunos teriam que completar com letras maiúsculas. Exemplo: .... na ....eto ...ida .....iva

Os alunos ficaram entusiasmados com a atividade, uns diziam que a palavra começava com a letra A, outros com a letra B. Uns ajudavam os outros a descobrirem qual era a letra que completava a palavra. Também, consultavam o cartaz com o alfabeto. A sala estava movimentada, mas a atividade foi interrompida, pois havia chegado à hora do lanche. Fizeram fila e, acompanhados pela professora, foram pegar o lanche.

Um aluno que tinha terminado de merendar perguntou se ele podia ir beber água. A professora pediu que ele esperasse um pouco mais, para que todos fossem juntos. Passados alguns minutos, a professora fez a fila e todos saíram para ir ao banheiro e também para beber água. Quando retornaram à sala, a professora deu continuidade à tarefa. A professora fez a correção no quadro, com a participação dos alunos.

### **Palavra geradora: macaco**

As palavras geradoras devem partir de situações criadas pelo professor ou surgidas pelo interesse da turma. Nesta atividade, a palavra geradora surgiu de uma lista de animais, a qual a professora já havia trabalhado anteriormente. Descrição da atividade a seguir:

A professora falou para a turma que ia ensinar uma música nova e cantou uma que continha a palavra, **macaco**. Em seguida, conversou com os alunos sobre

o que eles sabiam a respeito dessa palavra. Enquanto os alunos iam falando, ela ia registrando no quadro as idéias principais. Um aluno contou que sua avó tinha um macaco de cheiro e que todo dia ele ficava no ombro dela. Ele era muito danado, fugia para a casa do vizinho.

Na seqüência, ela leu o que eles tinham falado e que deveriam dar um título ao texto produzido. Foi uma confusão! Cada um queria falar por primeiro, ela pediu silêncio e combinou que deveriam levantar a mão, para poder se pronunciar. Surgiram vários títulos, mas decidiram por votação que seria O MACACO DE CHEIRO. O texto ficou assim:

### **O MACACO DE CHEIRO**

O macaco come banana.

A avó tinha um macaco.

O macaco fica no ombro dela.

O macaco é danado, ele foge para o vizinho.

O macaco pula, pula.

O pêlo do macaco é vermelho.

Após, a escrita do texto no quadro a professora fez a leitura e destacou a palavra, **macaco** e escreveu os padrões silábicos referentes à palavra. Fez, novamente, a leitura em voz alta e solicitou que os alunos repetissem. Depois perguntou quantas vezes aparecia no texto à palavra macaco. Ela grifou e registrou no quadro o número de vezes.

Em seguida a professora solicitou palavras que começassem com o pedacinho **ma** (ma do macaco), logo os alunos se lembraram de várias palavras. Fizeram uma lista que foi escrita no quadro: Maria, maca, mato, mala, mamão, Mateus, maçã, macacão. Depois houve a leitura, coletivamente. A professora pediu, depois, que fizessem à cópia do texto.

Para os alunos que ainda não sabiam copiar do quadro, a professora entregou uma atividade mimeografada com os padrões silábicos da palavra macaco, para que eles copiassem igual ao modelo.

A professora fazia a intervenção, à medida que os alunos mostravam a tarefa para saber se estava certo ou errado, Ela olhava o caderno e dizia: *Você precisa*

*melhorar a sua letra. Ou então, não se começa uma frase com letra minúscula, apaga, presta atenção no quadro. Ou ainda, muito bem, sua letra está muito bonita.*

Em outro momento, a professora deu bom dia, cantou uma música de chegada e abriu espaço para uma conversa informal, perguntando como tinha sido o final de semana dos alunos. Um aluno levantou, disse que tinha algo e começou a narrativa.

*- Domingo foi o aniversário do meu tio, aí nós fumo pra casa dele. Foi uma churrascada, tinha ceveja, refrigerante, maionese, farofa. Eu brinquei muito com o meu primo e os colega. A noite, nós peguemo o ônibus e fumo pra casa. Sic.*

*- Tia eu quero contar, pediu uma aluna.*

*- Tá bem, pode contar, falou a professora.*

*- Eu fui pra casa da minha avó, foi muito legal, eu dormi na casa dela, nós fumo pro parquinho, eu andei no carrinho. Minha avó ficou com raiva do meu tio, porque ele bebeu cachaça. Sic.*

Outro aluno, também contou a sua história.

*- Eu assisti o filme do Ninja, na tela quente. Fui dormi tarde, foi muito legal. Ele era muito bom de porrada, ele dava cada chute, que jogava o home no chão. Aí os ladrão atacava ele e ele metralhava todo mundo, aí ele saiu correndo atrás do outro home, deu um pulo por cima do muro, depois pra cima da casa...Sic.*

A professora interrompeu a conversa e falou que quem não tinha contado, ficaria para a próxima vez, pois ainda tinham muitas atividades para fazer. Chamou atenção para a tarefa que ela ia passar no quadro. Primeiro, fez oralmente, perguntando aos alunos quantos pedacinhos tinham as palavras **bala**, **sol**, **empregada**, **menino** e batia palmas em cada sílaba pronunciada. Depois escreveu no quadro a tarefa a seguir:

a) Distribua as palavras abaixo de acordo com o número de sílabas:

sol – bala – menino – empregada – leão – flor – tartaruga –

nó – casa – orelhas – caminho – pato – sapo – patinete

uma sílaba

duas sílabas

.....

.....

três sílabas

quatro sílabas

.....

.....

b) Ligue as palavras à quantidade de sílabas:

peão	1 sílaba	laranja
bem	2 sílabas	sol
livro	3 sílabas	televisão
abacaxi	4 sílabas	cola

Observamos que os alunos interagiam uns com os outros, ajudando a realizar a tarefa. O aluno **16** dizia para o colega: - *Não cara, essa aqui tem quatro pedacinho, qué vê bate palma.* Estavam se referindo à palavra **empregada**. Ficaram em dúvida com a palavra **sol**, se tinha uma ou duas sílabas. Perguntaram da professora, ela respondeu que tinha uma sílaba. *Viu como eu tava certo! Não é so-u, é sol.* Falou o aluno.

A correção foi feita no quadro, à professora chamou o aluno: *Vem, fulano, fazer a primeira questão. E você aí, vem fazer a segunda.* Os outros alunos, também, opinavam. A professora tinha o cuidado de dizer que, quem tivesse feito errado, teria de apagar e fazer certo.

A intervenção da professora acontecia quando o aluno ia perguntar se estava certo ou errado ou quando ela circulava pela sala para verificar por que alguns alunos não estavam fazendo a tarefa. Dependendo do desempenho do aluno ela dizia: *É isso aí, tá certo, ou então, apaga tudo ta errado, ou ainda, presta atenção, não é assim.*

### Ditado

O trabalho com ditado, segundo a professora, era aplicado em classe, na maioria das vezes, com o objetivo de avaliar o conhecimento do aluno sobre a ortografia.

Após cumprimentar a turma, a professora realizou o ditado de forma convencional, ditando uma lista de palavras, estudadas anteriormente. Conforme ela ia ditando, alguns alunos ficavam com dúvidas e perguntavam com que letra se escrevia a palavra ditada. A professora repetia (pausadamente) e escrevia no quadro.

Para fazer a correção, a professora escreveu no quadro as palavras ditadas e solicitou que cada aluno corrigisse o seu. Onde não estivesse escrito de forma correta, deveria apagar e escrever certo. Depois, ela circulou pela sala para verificar como eles estavam fazendo a correção.

Em uma outra situação, a professora fez o ditado, utilizando cartazes com palavras estudadas: boneca - bola - bebê - cacau - cubo - coco - cocada - dado - dedo - dói. Disse aos alunos que iriam fazer um ditado de forma diferente, mostrou os cartazes, e fez a leitura de cada palavra, pedindo para os alunos repetirem e, de forma coletiva, eles repetiam.

Assim, que terminaram de ler, a professora disse: *Agora eu vou mostrar, mais uma vez cada palavra, vocês vão ler com atenção, observar como se escreve. Então, vou retirar o cartaz e vocês vão escrever.* E assim fez, fazia a leitura e retirava o cartaz. Quando o aluno tinha dúvida ou esquecia a palavra, ele pedia para a professora repetir. Assim que terminaram, ela pregou os cartazes no quadro e os alunos fizeram a autocorreção. Em seguida, os alunos levaram os cadernos para passar o visto.

## **Leitura**

Este momento acontecia, paralelamente, a outras atividades. Enquanto alguns alunos realizavam a tarefa escrita no quadro, ou então, mimeografada, outros faziam leitura, individual. A professora, de posse de uma lista de palavras e duas frases, chamava o aluno em sua mesa e solicitava que este fizesse a leitura. Falava que aquelas palavras, já tinham sido estudadas e, portanto, as conheciam. Ela apontava cada palavra e o aluno fazia a leitura. Quando este não conseguia ler, ela o ajudava.

Em outra situação, a professora fez a leitura de forma coletiva. Ela escreveu um texto no quadro e fez a leitura de cada frase. Em seguida, os alunos repetiram. Eis o texto:



Berra o bode, o burro zurra,  
O leão ruga, o pinto pia.  
Late o cão, o pato grasna,  
O boi muge e o gato mia.  
Mas bicho – homem é sabido.  
Só ele sabe pensar.  
Abre a boca, faz barulho,  
Assim aprende a falar.

Após a leitura a professora fez perguntas, com o objetivo de saber se os alunos tinham entendido o texto:

Quem berra? O que faz o pato? Qual o bicho mais sabido? Quem é que sabe pensar?

Os alunos responderam a todas as perguntas. *Parabéns, vocês são muito inteligentes!* Falou a professora.

Outra situação de leitura é a contação de história. A professora contava história com o objetivo de desenvolver a atenção, transmitir valores, bem como, despertar o gosto pela leitura. Vejamos como a atividade se desenvolveu.

A professora deu um caloroso bom-dia e falou que iria contar uma história, “As aventuras da ratinha”, (Claude Morand). Antes pediu silêncio e atenção e disse: *Depois que eu terminar de contar a história, eu vou fazer perguntas, pra saber quem entendeu e quem prestou atenção.* Os alunos se acomodaram nas carteiras, apoiando seus braços, olhos atentos em direção à professora. Então, ela começou com a frase mágica: Era uma vez... A sala ficou em total silêncio. Então, ela começou:

Era uma vez uma ratinha que morava, junto com a sua família, numa casa de ratos construída no meio de um campo de trigo. Tinha o sonho de percorrer o mundo e a mania de meter o focinho pontudo em todo o lugar. A professora faz uma pausa e pergunta aos alunos: *Nós devemos nos intrometer nas coisas, nas conversa?* Os alunos responderam, coletivamente: *Não.* A professora continuou. Um dia, ela achou uma avelã! Era uma avelã enorme e bonita! A ratinha quis pegá-la, mas...

A avelã foi rolando campo abaixo, [...] a ratinha saiu correndo atrás e enfiou o focinho num buraco entre as raízes da árvore. Lá dentro ela viu uma escadinha minúscula, que descia para o fundo da terra. (pausa). A professora pergunta: *O que será que a ratinha vai encontrar lá embaixo?* Sem esperar respostas, continua. Colocou a pata no primeiro degrau e ouviu um barulhinho. Tap, tap, tap ! Era a avelã, rolando de degrau em degrau. Um aluno interrompeu a história e perguntou: *o que era avelã.* Ela respondeu: *É a uma semente.*

A ratinha desceu a escada e deparou com uma porta entreaberta: empurrou-a com a pata e deu de cara com um homenzinho muito estranho [...] a avelã tinha rolado até os pés dele.

- Você é minha prisioneira – disse o homenzinho, trancando a porta à chave... Se você quiser a avelã, vai ter que trabalhar para ganhá-la! Vai arrumar minha cama todas às manhãs, depois limpar a casa, cozinhar e lavar a louça. (pausa). *Será que a ratinha vai aceitar a proposta?* Perguntou a professora. Alguns alunos diziam que sim, outros diziam que não.

A ratinha queria muito a avelã, e por isso resolveu aceitar a proposta. Foi para a cozinha e fez uma sopa deliciosa.

[...] certa manhã, ele saiu de casa com tanta pressa que se esqueceu de trancar a porta e deixou a chave na fechadura. Então a ratinha resolveu fugir, levando consigo a avelã!

[...] a família gritava de alegria:

- Nós pensamos que você nunca mais fosse voltar! – disseram os pais.

- Eu estava trabalhando para ganhar esta avelã – respondeu a ratinha, toda orgulhosa.

Então ela deixou cair a avelã em cima da mesa da sala de jantar e... Clic! A avelã se abriu. Dentro, havia um lindo colar de pedras preciosas, que ficou uma beleza no pescoço da ratinha!

A professora, ao terminar de ler a história, passou a fazer perguntas querendo saber se eles haviam entendido.

Prof. - Com quem a ratinha morava?

Alunos- *Com a família dela.*

Prof.- O que a ratinha achou?

Alunos - *Uma semente.*

Prof.- O que aconteceu com ela quando desceu a escada?

Alunos - *Encontrou um homem mau, que prendeu ela e mandou ela fazer as coisas.* O aluno **12** falou: *Ela ficou sendo escrava, né tia! Sic.*

Prof.- O que mais aconteceu com ela?

Todos queriam falar ao mesmo tempo e a professora pediu que fosse um de cada vez, porque senão ficava uma bagunça.

Você aí! Falou a professora, apontando para o aluno **16**.

-Ela fugiu com a a a... Como era o nome da semente tia?

A professora devolveu a pergunta para a turma: *Como era mesmo o nome da semente?* A turma ficou em silêncio.

-*Vocês não estão lembrados? É avelã.* Continuou a professora: - *Viu o que acontece com quem é curioso e quer se meter em tudo? A ratinha quase se deu mal, a sorte é que ela conseguiu fugir. Assim mesmo pode acontecer com vocês. Podem se dar mal, se quiserem se meter em tudo, saber de tudo.*

Em seguida, falou que a conversa estava muito boa, mas, que precisavam estudar e passou no quadro uma atividade de ler e copiar as palavras; ordenar as sílabas; escrever o nome dos desenhos.

Esse outro ato de leitura foi vivenciado pelas professoras **A** e **B**. Encontrava-se na escola uma exposição de histórias clássicas: Os três Porquinhos, Chapeuzinho Vermelho, Branco de Neve, O Gato de Botas e Cinderela. Um trabalho realizado por uma professora da escola que fazia Psicologia na UFAM. As histórias eram todas desenhadas e pintadas em papel 40 quilos e exposta em flip chart. A exposição estava no auditório da escola, com o objetivo de trabalhar o respeito pelo outro, uma vez que o tema gerador do mês de maio era Cidadania. As professoras **A** e **B** combinaram de levar seus alunos para a exposição.

A professora **B**, após fazer a chamada, falou para os alunos que tinha uma surpresa. Eles ficaram curiosos e pediram para a professora contar. *Muito bem, eu vou contar, mas, se fizerem danoção nós não vamos sair, então assim que terminar a merenda nós vamos,* falou a professora. Antes de saírem da sala, a professora **B** combinou algumas regras com os alunos, dizendo que eles iriam visitar a exposição de histórias, mas tinham que ficar quietos, não podiam mexer nos cartazes, caso contrário, ela não mais os levaria a outra exposição. *Vocês prometem que vão se comportar direitinho,* falou a professora. Todos se comprometeram, fizeram uma fila e, guiados por ela, se dirigiram para a exposição. A professora **A** e seus alunos já estavam lá; os da professora **B** juntaram-se a eles. Os alunos sentaram-se em

frente aos cartazes que representavam a história do Chapeuzinho Vermelho. Muito compenetrados ouviam o relato da professora **A**. Em dado momento ela parou e disse: - *esses cartazes estão fora de ordem*. E continuou o relato. Ao terminar a história, convidou os alunos para conhecer outra história. Desta vez, Os três Porquinhos.

Neste momento, chegou outra turma que ficou noutra espaço, também contando história, o que tirou a atenção dos alunos das turmas **A** e **B**.

A professora **A**, que no momento contava a história dos Três Porquinhos, parou e esperou que a outra terminasse. Enquanto aguardavam o reinício da história, os alunos conversavam moderadamente. A professora **A** continuou a história e, ao terminar, os alunos foram convidados para ouvir a história do O Gato de Botas.

Desta vez, foi à professora **B** que começou a história. Em um trecho que falava que o Gato de Botas mentia para o Rei, então a professora **A** perguntou aos alunos: - *A gente pode mentir?*

Os alunos: -*Não*.

A professora **A**: -*Só em algumas situações como esta* ( referindo-se a um trecho da história).

Quando já estavam se preparando para ouvir outra história, a professora **A** falou: - *Por hoje basta, eles já ouviram muitas história. Era hora da merenda*. Entraram na fila para lavar as mãos, (alguns lavaram outros não). Pegaram a merenda e foram para sala de aula.

As professoras **A** e **B** haviam combinado de passar um vídeo, logo após a merenda, mas não foi possível, pois a pessoa responsável pelos Projetos, havia saído e levado à chave da sala onde estava a televisão. Diante da situação a professora **A** ficou sem saber o que fazer. Então, pediu para que os alunos fizessem um desenho, bem bonito, da história dos Três Porquinhos.

### **Professora C**

A professora **C** demonstrava angústia, próprio de quem ainda não conseguiu autonomia, pois esta é fruto de um longo processo de aprendizagem. A autonomia a que nos referimos está relacionada, em boa medida, às decisões cotidianas sobre “o que” e o “como fazer”. O seu maior dilema era sem dúvida o trabalho com a

alfabetização das crianças. Observamos que a professora enfrentava dificuldades em sua prática, apontava como causas a agressividade de alguns alunos e o desinteresse de outros em realizar as atividades. Faremos a seguir a descrição das atividades observadas.

### **Estudo do alfabeto**

A professora **C** iniciou o processo de alfabetização com o estudo do alfabeto, primeiro explorou as vogais, depois as consoantes. As atividades propostas para trabalhar esses conteúdos foram às mesmas existentes nas cartilhas. Exemplo a seguir:

- Copiar as vogais de acordo com o modelo.
- Completar as palavras com a vogal que estava faltando.
- Escrever a letra inicial do nome de cada figura.
- Ler e copiar as junções das vogais.
- Copiar o alfabeto de acordo com o modelo.
- Completar as palavras com a consoante que estava faltando.
- Copiar o alfabeto maiúsculo.
- Copiar o alfabeto minúsculo.

Com relação aos procedimentos da professora, no que diz respeito às atividades acima citadas, às vezes, entregava para os alunos atividade mimeografada, fazia a leitura e solicitava para que eles fizessem o que estava sendo proposto, ou então, passava a atividade no quadro e pedia para os alunos copiarem.

Os alunos recebiam a tarefa e procuravam respondê-la. Quando tinham dúvidas, perguntavam à professora. Ela, às vezes, caminhava pela sala, observando qual procedimento os alunos estavam utilizando para realizar a atividade. Dependendo do desempenho do aluno, ela fazia a intervenção. Exemplo: *Presta atenção, aqui é com a vogal u. Ou, aqui estou pedindo o alfabeto minúsculo. Ou ainda, tá errado, olha como é que tá no quadro.* (Sic).

Em outro momento, observamos o procedimento didático da professora **C**. Ela recebeu os alunos no pátio e, em fila, se dirigiram para a sala de aula. Após os alunos sentarem em seus lugares, a professora fez a chamada. Esta atividade tinha sido copiada no quadro, no intervalo entre o turno matutino e vespertino. Quando a pesquisadora perguntou por que ela copiava as atividades antes dos alunos

entrarem na sala, ela respondeu: - *Para não perder tempo. Eles são muito lentos.* A atividade proposta foi a seguinte:

### Composição e decomposição de palavras

a) Separe as sílabas das palavras de acordo com o modelo:

macaco= ma - ca - co

boneca =.....

caneca =.....

cabelo=.....

banana =.....

camelo=.....

b)Junte e forme palavras

Ca + no = cano

Bo+ né = .....

e + ma = .....

me + u = .....

bo + la = .. .....

be + co = .....

co + ca = .....

A professora pediu para os alunos copiarem a atividade que estava no quadro. Então, eles começaram a copiar, sem nenhuma explicação, cada um tinha que dar o seu jeito. Enquanto isso, a professora estava em sua mesa, fazendo exercício de cópia de modelo, no caderno, para os alunos que ainda não sabiam copiar do quadro. Como ela estava ocupada com alguns, outros ficavam muito livres. O aluno **17** pediu para ir ao banheiro, ela deixou. Um outro levantou para apontar o lápis. Ela levantou a cabeça e falou: - *Vai sentar, menino.* O aluno **21** deu um chute no colega, este revidou e rolaram pelo chão. Os outros gritavam: - *Tia, o fulano tá brigando.* Sic. A turma se agitou.

*-Já terminaram a tarefa? Quem não terminar não sai pra merenda.* Falou ela, com um tom de voz muito alto. Todos se calaram e retornaram as suas carteiras, para concluírem a tarefa.

Observamos que a professora entregou para a aluna **19** um caderno com atividade de cópia das vogais, no entanto, esta dispersou-se pela sala conversando com os outros e não realizou a tarefa. Um outro aluno tentava cobrir uma frase, escrita pela professora, que aparecia no verso da folha do caderno. A aluna **22**, sentada em sua carteira, olhar distraído, brincava com o lápis e com as mãos, não fez a tarefa. A professora levantou, olhou o caderno da aluna **22**, fez um gesto negativo com a cabeça e falou - *Esta menina tem problema, não faz nada, fica só olhando pro tempo, tá difícil. Sic.*

Depois de alguns minutos, ela fala:

*-Vamos corrigir. - Aluno 20 vem ao quadro fazer o primeiro.*

O aluno levantou e se dirigiu para o quadro, um tanto indeciso. Um colega gritou: Eu sei professora. E ela: *-Eu já disse para ficarem calados, quem vai fazer é o fulano.*

Toca a campainha anunciando a hora da merenda. Todos soltaram os cadernos e correram para fazer a fila na porta da sala. A professora pediu calma, e falou: *- Enquanto vocês não se comportarem, nós não vamos sair, pior pra vocês.* Os alunos se arrumam na fila e guiados pela professora foram para o refeitório. Enquanto os alunos estavam merendando, a professora foi tomar o seu cafezinho.

A campainha tocou anunciando o término da merenda. Os alunos fizeram uma fila e foram para a sala. Em seguida, a professora entregou uma folha de papel ofício e pediu que os alunos fizessem um desenho livre. Ficaram contentes, e falaram: *- Oba!* Demonstrando que gostavam de realizar esse tipo de atividade. De vez em quando, um aluno se levantava e perguntava da pesquisadora se estava bonito e retornava à carteira para concluir o desenho.

Havia muita interação entre os alunos: Uns emprestavam os lápis de cor para aqueles que não tinham, conversavam sobre o seu desenho, outros opinavam dizendo qual cor o colega deveria pintar para ficar mais bonito. Quando terminavam, mostravam para a professora dizendo que já tinham concluído e ela falava que estava bom, que podiam sentar. A campainha anunciou a saída e todos se prepararam para ir para casa.

## Palavra geradora

A seguir mostraremos um outro momento em que observamos o trabalho da professora **C** com a palavra geradora **macaco**.

No quadro estava um cartaz com várias palavras o qual foi chamado de **banco de palavras**, de onde a professora retirava uma palavra “geradora” para ser trabalhada. Segue o exemplo:

---

macaco	caneta	caco	cacau	colete	cuia.
camelo	macacão	coco	cão	cueca	mico
alicate	colocou	cuco	cola	cama	maca

---

A professora desenhou no quadro a figura de um macaco (bem desenhado) e escreveu a palavra, **macaco** (retirada do banco de palavras) e os padrões silábicos **ma me mi mo mu, ca co cu cão**, fez a leitura em voz alta e os alunos repetiram, depois pediu que os alunos copiassem a atividade a seguir:

### 1-Leia e copie

amigo

mula

melado

comida

cama

ema

moela

### 2-Junte e forme palavras:

ca+ no = cano

ca + ne + ca =

bo + ca =

ma + ca + co =

me + la + do =

ca + co =



cu + bo =

mu + la =

mi + co =

À medida que os alunos iam terminando de copiar a atividade, levavam para a professora corrigir.

Em meio aos burburinhos, a professora falava: *-Olha o silêncio, já terminaram, daqui a pouco nós vamos ler.*

Passados alguns minutos, dirigiu-se até o quadro e, apontando para a primeira palavra, leu em voz alta: **amigo**. Depois pediu para os alunos repetirem e os alunos repetiram, coletivamente. Apontou a segunda palavra e leu **mula**. Os alunos repetiram e assim sucessivamente, até a última palavra. Após a leitura, foi feita a correção. A professora pediu que cada um corrigisse o seu. Se estivesse errado era para apagar e fazer correto.

O aluno **21** pediu para responder a segunda questão, a professora deixou. Ele todo satisfeito, foi até ao quadro e, com muita desenvoltura, respondeu a questão. Cada aluno corrigiu a sua tarefa conforme a professora havia solicitado. Para os alunos que não sabiam copiar do quadro, a professora escreveu no caderno uma atividade de cópia do modelo, com os padrões silábicos ba – be – bi – bo – bu – bão

As alunas **24** e **27** ficaram brincando e não fizeram a tarefa. Outros alunos copiaram pela metade e por isso mesmo ficou. A professora ficava muito preocupada com os alunos que não sabiam copiar do quadro e, portanto, passava horas copiando no caderno destes alunos, atividades de copiar seguindo o modelo; cobrir pontilhados.

A professora fazia a intervenção quando o aluno mostrava para saber se estava certo ou errado.

## Leitura

Em relação à leitura, a professora chamava o aluno a sua mesa, para ler uma lista de palavras já trabalhadas nas atividades diárias, ou então, texto da cartilha “Eu Gosto de Português” de onde, geralmente, ela tirava as atividades. Observamos um desses momentos quando a professora utilizou os seguintes procedimentos didáticos:

De posse de uma lista de palavras, mimeografadas, chamou o aluno **26** a sua mesa e pediu para que ele fizesse a leitura. Apontou a primeira palavra e falou:

*Como está escrito aqui?* O aluno leu. Apontou a segunda e, assim sucessivamente, até a última palavra. À medida que ela indicava a palavra, o aluno lia e quando ele ficava em dúvida, ela o ajudava a fazer a leitura.

Chamou o segundo aluno e procedeu da mesma maneira, este não soube ler, então, ela fez a leitura das palavras e pediu para que ele repetisse. E assim, trabalhou a leitura com oito alunos.

## **Professora D**

### **Estudo do alfabeto**

A professora **D** iniciava as atividades com uma conversa informal, procurando saber se os alunos estavam bem, se haviam feito o dever de casa, e se tinham alguma coisa para contar, em seguida, fazia a chamada.

A professora demonstrava tranquilidade quanto ao trabalho que estava realizando, apesar de não ter grande experiência com alfabetização. Estava sempre atenta à solicitação dos alunos.

De acordo com o seu depoimento, ela também, iniciou o processo de alfabetização pelo ensino do alfabeto, utilizando como procedimentos didáticos, algumas atividades encontradas nas diversas cartilhas de alfabetização:

- Completar a palavra com a vogal que está faltando.
- Recortar de jornais e revistas, as letras dos nomes, colar em papel ofício e circular as vogais;
- Recortar as vogais de jornais e colar no papel ofício.
- Escrever o alfabeto maiúsculo e o minúsculo.

### **Padrões silábicos**

Em uma situação de aprendizagem observamos os seguintes procedimentos didáticos usados pela professora **D**:

Após os alunos entrarem em sala e acomodaram-se em seus lugares, a professora fez a chamada e iniciou uma conversa informal, perguntando como tinha sido o fim de semana. Todos queriam falar ao mesmo tempo, então ela falou: *Um de cada vez, primeiro o fulano.*

O aluno contou que tinha ido com sua mãe, passear na casa de seu tio que morava em outro bairro. Tinha sido um dia muito gostoso, pois havia brincado de bola com seus primos: [...] *foi muito legal, nós brincamos de bola, eu era o goleiro. O colega do meu primo parecia um frangão, num jogava nada. (Sic).* Outro aluno. De manhã *eu fiquei em casa, mas à tarde eu fui na taberna comprar bolacha pra gente merendá. (Sic).* Observamos que os alunos se expressavam naturalmente.

*Muito bem, muito bem, a conversa tá muito boa, mas vamos ao que nos interessa Sic. Hoje nós vamos aprender a família do pato. Quem já viu um pato?* Falou a professora. Um aluno respondeu que era um animal com o corpo coberto pena, e fazia qua, qua, qua e na casa da avó dele tinha pato. Outro, perguntou da professora se pato sabia nadar. A professora respondeu que sim. Falou, também, que com o pato se fazia uma comida muito gostosa - pato no tucupi. Alguns alunos disseram já terem comido. Em seguida dirigiu-se ao quadro, escreveu a palavra **pato** e os padrões silábicos **pa pe pi po pu e ta te ti to tu**, fez a leitura. Depois pediu para os alunos repetirem. Coletivamente, os alunos repetiram.

Em seguida, pediu aos alunos que falassem palavras começadas com o pedacinho **ta**. Os alunos logo se lembraram de várias palavras. A professora fez uma lista que foi escrita no quadro. Na seqüência, a professora entregou uma atividade mimeografada, modelo abaixo:

- a) Passar um traço separando cada sílaba da palavra:

pato – pateta – peteca – tomate – tucano – pipoca

- b) Complete as palavras com as sílabas que faltam. Depois, copie-as:

.....mate	.....poca	.....vão
pa.....	coi.....do	ma.....

- c) Leia, copie e separe as palavras de acordo com o modelo:

tapete ta – pe - te  
pipoca .....

tatu .....

lata .....

pote .....

matuto .....

### Ditado

Depois de os alunos terem copiado o cabeçalho que estava no quadro, a professora ditou, paulatinamente, as palavras que já haviam trabalhado em outra situação. Exemplo: boneca, dado, faca, macaco, jacaré, navio, tatu, gato, pato, lua.

O aluno **32** perguntou: *Tia jaca começa com qual letra?*

A professora: *É com j, assim.* E foi ao quadro e traçou a letra **j**.

A aluna **25**: *Tia né que gato se escreve com g.*

A professora: *Muito bem, é isso mesmo, é com g.*

A correção do ditado foi feita no quadro, pela professora, que assim se pronunciou: - *Agora vamos corrigir para vê se fizeram tudo certinho, eu vou escrever no quadro as palavras que eu ditei e vocês vão conferir se escreveram certo, comparando o meu, com o de vocês. O que não tiver igual ao meu, apaguem e escrevam certo.*

### Leitura

Observamos outro momento quando a professora trabalhou a leitura da seguinte maneira:

Escreveu no quadro a parlenda:

Olha o sapo dentro do saco,

O saco com o sapo dentro,

O sapo batendo papo

E o papo soltando vento.

A professora fez a leitura em voz alta e os alunos repetiram, coletivamente. Em seguida cantaram a música. Depois, a professora apontou as palavras, sapo, saco, papo, vento e perguntou para os alunos: *Que palavra é esta? E esta?* Os alunos alfabéticos falavam e os outros repetiam. Em seguida, copiaram a atividade.

1) Leia o texto e depois copie em seu caderno.

2- Agora copie as palavras com s:

sapo - seco - soltando

A professora fazia a intervenção, percorrendo a sala para verificar como os alunos estavam realizando a atividade, bem como, tirando dúvidas dos que a solicitava.

Observamos, também, que a professora fazia leitura individual com os alunos, chamando-os a sua mesa.

### **Trabalho de grupo**

A professora **D** propôs a seguinte atividade: Os alunos, em dupla, teriam que reconstruir um texto fragmentado de uma música, como se estivessem montando um quebra cabeças, ou seja, colocando as tirinhas de papel, na seqüência, em que o texto foi recortado.

A professora escreveu o texto no quadro, fez a leitura, depois entregou para a dupla o texto fragmentado para que eles reconstituíssem. O texto escolhido foi o seguinte:

O cravo brigou / com a rosa  
Debaixo / de uma sacada  
O cravo saiu ferido / e a rosa despetalada.

Para tornar mais explícito, vamos ver como se comportou a dupla formada pelos alunos **30** e **32** diante da atividade proposta:

Aluno **30**: *Deixa eu ver o teu, colega.*

Aluno **32**: *Eu não.*

Aluno **32**: *Desse jeito, num dá, você não quer me mostrá a tua tira. (Sic).*

A professora, observando o conflito entre a dupla, propôs primeiro colarem as tirinhas e depois fazerem a leitura.

Observamos que, assim como esta dupla, as outras também, não estavam cooperando. A sala estava muito agitada, a professora pedia silêncio. Os alunos

pareciam não ouvi-la, pois estavam eufóricos com a atividade. Como a professora não pôde conter os alunos, não esperou que todos concluíssem a atividade. Pediu então, que parassem e prestassem atenção, pois, iria dizer em qual seqüência as tiras seriam colocadas.

#### 4.2 AS INTERAÇÕES VIVIDAS NAS SALAS DE AULA

No que diz respeito ao relacionamento das professoras **A**, **B**, **C** e **D** com seus alunos, as observações e entrevistas ofereceram muitos exemplos. Pelo lugar que elas ocupavam, têm enorme influência sobre seus alunos, pois a forma como os viam influenciava não só as relações que estabeleciam com eles, mas também a construção de sua auto-estima.

A professora **A** dizia que sua turma era heterogênea: *Eu tenho crianças com problemas, crianças com interesse, saudável, sem problemas com sorriso na cara, crianças revoltadas que brigam, rebeldes, falam palavrão*. Observamos que a professora era muito carinhosa, dava beijinhos nos alunos, colocava em seu colo, aqueles que não estavam conseguindo realizar as atividades proposta e dizia: *é assim, você vai conseguir*.

Constantemente, chamava atenção do aluno **01**, para que ele terminasse a tarefa. A correção era uma constante em sua sala: *Apaga tudo isso aqui, presta atenção. Aqui não é bala é bola; tá faltando pintar aqui, vai e pinta bem bonito* (Sic)

A professora **B** falou que seus alunos eram bons e comportados. Acrescentou, também, dizendo que gostava muito de sua profissão, e não saberia fazer outra coisa. Observamos que sempre fazia elogios aos alunos, tipo: *Hoje você está muito cheirosa; vem cá me dá um abraço; eu gosto de você; sua letra está muito bonita*.

A professora **C** disse, também, que seus alunos eram bons. Observamos que a professora estabelecia uma divisão em suas relações com os alunos: carinhosa nos momentos informais; mas nos momentos de ensino propriamente, os relacionamentos se empobreciam. Seu estilo era um pouco seco, embora de forma alguma severa ou rígida. A turma ficava muita à vontade, conversavam, brincavam, brigavam. Estava muito preocupada com os alunos mais lentos na aprendizagem, por isso, dedicava boa parte do seu tempo passando tarefas nos cadernos para eles.

A professora **D** disse: *Eles são capazes, inteligentes, tranquilos, não me dão trabalho.* A professora tinha o cuidado de circular pela sala observando como os alunos estavam realizando as atividades propostas. Os alunos se relacionavam muito bem com a professora e entre eles.

Observamos, também, que a correção era uma constante na prática das professoras **A**, **B**, **C** e **D**. Alguns exemplos a seguir.

Prof. A: *-Apaga tudo isso aqui e faz de novo; tu riscou tudo, tu sabe pintar direitinho.*

Aluno 02: *-Tá bom assim tia? Tá, vai sentar.*

Prof. A: *-Tá muito bonito! Mas tu não vai pintar?*

Aluno 07: *-Ficou feio tia?.*

Prof. A *-Não.*

Aluno 12: *-Posso fazer outro?*

Prof. B *-Depois, tá quase na hora da merenda.*

Prof. B *-Não sei o que esse menino vem fazer na escola, não traz nem caderno*

Prof. C: *-Eu já disse que não é assim, apaga aqui;*

Aluno 22: *-Agora tá certo tia.*

Prof. C: *-Tá, vai sentar.*

Prof. C: *-Essa menina não faz nada, parece que tem problema.*

Prof. D: *-Meu filho, isso não é assim, apaga.*

Prof.C: *-O que está escrito aqui? Não fala. Quem vai falar é o fulano.*

Aluno28 *-Eu tia.*

Prof.D: *-Isso aqui está errado, apaga, presta atenção.*

Quanto à relação entre os alunos, observamos que, de um modo geral eles eram muitos solidários. Sentiam prazer em ajudar o colega, emprestar o lápis, a borracha, ajudar na realização da tarefa, mas sempre que as professoras percebiam, qualquer alteração elas interferiam. Usamos no plural, porque era uma constante em todas as salas pesquisadas.

#### 4.3 O QUE DIZEM AS FALAS DAS PROFESSORAS

As respostas dadas às entrevistas foram agrupadas em quatro grandes blocos: a formação inicial e continuada; o papel do professor alfabetizador no processo de aprendizagem; concepções: quanto à aprendizagem dos alunos e ao processo de alfabetização.

No primeiro bloco, formação inicial e continuada foi possível destacar dois grupos de respostas complementares: o primeiro diz respeito ao despreparo sentido pelas professoras ao ingressarem na profissão. O segundo, a maneira encontrada pelas professoras para superar este despreparo, já no próprio ambiente de trabalho.

#### 4.3.1 Formação inicial e continuada

Ao ingressarem na profissão tendo concluído o curso de magistério ou o curso de Pedagogia, as professoras sentiam-se despreparadas para o trabalho, principalmente, com a alfabetização. Foi com a experiência do cotidiano, com o auxílio da supervisão, dos colegas e com os alunos que aprenderam a desenvolver práticas educativas mais significativas.

A professora **A**, disse que a sua formação inicial não proporcionou uma fundamentação teórico/prática suficiente, [...] *eu acho que nem o magistério e nem o curso de Pedagogia dão uma fundamentação necessária para o professor atuar, principalmente, com alfabetização.* A professora **B**, falou que aprendizagem se dá na interação com os outros, *O Magistério deixou muito a desejar, [...] agente aprende muito com as crianças, tanto eu aprendo com elas, quanto eu ensino, passo um pouco do que eu sei para os alunos.* A professora **C**, disse ter ajuda de colegas mais experientes: [...] *eu tive muita ajuda de uma colega mais experiente, quando eu tinha dúvida eu corria para ela.* A professora **D**, falou que sua disposição contribuiu no desempenho profissional. [...] *o que me ajudou muito foi a minha força de vontade, a minha dedicação, eu gosto da profissão.*

Em relação à formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação as professoras disseram: Professora **A**: [...] *não atende as nossas necessidades, tudo é programado sem uma conversa prévia com os professores.* A professora **B**: *Eu gosto de participar, fazer uma reflexão sobre o nosso trabalho pedagógico é sempre bom. [...] mas tem muita informação nas apostilas e pouco tempo para leitura e reflexão.* A professora **C**: *É muito proveitosa e tem me ajudado a tirar as dúvidas do dia -a -dia.* A professora **D**: *Eu tenho participado das formações, mas os professores formadores precisam dominar mais os assuntos discutidos.*



#### 4.3.2 O papel das professoras no processo de aprendizagem

Classificamos as respostas dadas em três blocos, 01, 02 e 03. Na resposta do bloco 01 a professora afirmava que o papel do professor alfabetizador é ensinar o aluno a ler e a escrever. Nas respostas do bloco 02 diziam ser preciso estar sempre se atualizando para atender às necessidades dos alunos e nas respostas do bloco 03 o professor deveria ser dinâmico, criativo e inovador.

Bloco 01: Ensinar a ler e a escrever.

A professora **C** disse que o seu papel é ensinar os alunos a ler e escrever: *A minha preocupação é que os alunos saiam lendo e escrevendo para não ter dificuldades no ano seguinte.*

Bloco 02: Estar se atualizando.

A professora **A** disse ser necessário preparo prévio, pois a responsabilidade é grande: *O professor tem que está preparado, está sempre se atualizando para atender as necessidades dos alunos, pois é uma grande responsabilidade.*

Bloco 03: Ser inovador.

As professoras **B** e **D** disseram que é preciso ser inovador: *O professor tem que ser dinâmico, criativo; e se não for inovador, não consegue desenvolver sua aula de forma prazerosa.*

#### 4.3.3 Concepções quanto à aprendizagem das crianças e alfabetização

No que diz respeito à concepção que as professoras tinham sobre a aprendizagem das crianças, elas deram respostas que foram assim agrupadas: As respostas do grupo Y consideravam as aprendizagens das crianças decorrentes das experiências que elas tiveram oportunidade de viver. As respostas do grupo W evidenciavam ser a idade das crianças fator determinante para explicar o que sabem e como agem. Já as respostas do grupo Z consideravam que as aprendizagens das crianças aconteciam na interação com seu meio.

- Crianças são produtos das experiências.

A professora **A** disse que os alunos com experiência na educação infantil poderiam está mais bem preparados. *A maioria dos alunos vem da pré -escola, eles deveriam estar melhor, já os que começam agora estão mais lentos.* A professora C atribuiu a lentidão dos alunos, como sendo resultante do meio: *Tem alunos mais lentos, parecem que têm problemas, não sei se em casa ou porque são lentos mesmos.* Acrescentou dizendo que o apoio da família ajuda na aprendizagem. [...] *os que tem ajuda em casa, já sabem bastante coisa, às vezes já escrevem o nome.*

- As crianças são produto da idade.

A professora **B** disse que os alunos não acompanham as atividades por falta de maturidade: [...] *muitos deles estão na fase que só querem brincar, eles não conseguem acompanhar as atividades, são muito bebês. Os mais velhos acompanham direitinho às atividades.*

- As crianças aprendem na interação com o outro.

A professora **D** disse: *Os alunos são muito ativos, espertos, gostam de participar das atividades, uns ajudam os outros. Eu deixo, pois a minha turma é muito tranqüila. Mais da metade da turma já sabe ler.*

Ao falar das dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, as professoras envolvidas na pesquisa foram unânimes em responsabilizar a falta de apoio da família como a mais importante. A professora **A**: *A falta de incentivo dos pais. Quando os pais estão envolvidos, colaborando, ajudando, as crianças têm mais facilidade de aprender.* Professora **B**: *A falta de atendimento da família, aquele que tem ajuda se desenvolve melhor.* Professora **C**: *A falta de apoio dos pais. As famílias são carentes, tem aluno que vem sem material.* Professora **D**: *A falta de incentivo dos pais tem pai que nem aparece na escola. Quando vem é só para reclamar de alguma coisa. Ainda bem que os alunos não faltam e são bem interessados.*

Ao perguntar o que é alfabetização, as professoras deram as seguintes respostas: A professora **A** respondeu: *Saber ler, escrever e interpretar.* A professora **B** deu a seguinte resposta: *Não é só decodificar os símbolos, mas conhecer o mundo.* A professora **C** respondeu: *É saber ler e escrever.* Já a professora **D** disse:

*A alfabetização é muito complexa, e no meu entendimento, não é só aprender a ler e escrever, é também interpretar.*

## 5 RETORNANDO AO CAMINHO PECORRIDO: AGUÇANDO O OLHAR

Neste capítulo, analisaremos, com base nos dados colhidos nas observações em sala de aula e nas entrevistas com as professoras, como estas desenvolveram suas práticas no cotidiano de sala de aula. Na análise, intencionalmente procuramos manter uma atitude de respeito ao trabalho e as concepções das professoras envolvidas. Em decorrência disso, tanto as entrevistas quanto o fazer pedagógico foram analisados, apresentando-se sempre que possível momento das falas das professoras, buscando o significado que estas afirmações tinham para cada uma delas.

Com a sistematização dos dados identificamos quatro eixos, considerando aqueles pontos que mais se repetiam e foram freqüentes, marcantes na prática de sala de aula e que nos chamaram atenção para identificar como um elemento significativo e importante de ser ressaltado, os quais orientaram a análise do que foi investigado na pesquisa: procedimentos de ensino e aprendizagem, a proposta pedagógica, a relação professor e aluno e formação acadêmica dos professores, os quais serão abordados a seguir:

### 5.1 OS PROCEDIMENTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Analisando as práticas pedagógicas das professoras **A** e **B**, da escola Cidade e das professoras **C** e **D** da escola Universo, observamos que, por trás de suas ações, havia um conjunto de idéias que as orientavam no tipo de trabalho realizado, na escolha das técnicas, dos métodos, das atividades. Embora não tendo consciência das concepções, das teorias que fundamentavam os seus fazeres, elas estavam presentes.

Observando as quatro turmas de alfabetização, verificamos ser a prática pedagógica revelada no desenvolvimento das atividades impregnada de um modelo típico cartilhesco. Apesar de duramente criticadas por pesquisas e análises realizadas por estudiosos de alfabetização, as cartilhas continuavam a ser utilizadas por todas as professoras envolvidas na pesquisa, não como um suporte da

aprendizagem do aluno, mas como um instrumento de orientação da metodologia adotada por elas.

Observamos que estas cartilhas eram adotadas, simplesmente, por já terem sido usadas pelo colega do ano anterior, ou por se tratar de um lançamento. Não havia preocupação em analisá-las. O “Caderno do Futuro”, citado anteriormente, usado pelas professoras da escola Cidade, é um exemplo. A maioria das atividades trabalhadas na sala de aula era retirada desse caderno. Com relação às cartilhas Weisz (2004, p. 58) nos diz:

As cartilhas trabalham com uma concepção de língua escrita como transcrição da fala: elas supõem a escrita como espelho da língua que se fala. Seus “textos” são construídos com a função de tornar clara (segundo o que elas supõem) essa relação de transcrição. Em geral, são palavras-chaves e famílias silábicas, usadas exaustivamente.

Nesse caso, essa concepção nos leva a uma metodologia voltada para a aquisição da escrita, sem levar em consideração aquilo que a criança já sabe sobre esse objeto, sobre o domínio que tem da língua, para utilizá-la com eficiência em situações de comunicação.

A análise do corpus vem mostrar que, apesar de se imaginar coerente com uma visão teórica mais atual, isto é, mais de acordo com os avanços educacionais, as professoras deixavam revelar por entre suas palavras e ações, atitudes, nitidamente empiristas. Pode-se dizer que o empirismo é a forma que mais caracterizava a epistemologia das professoras, mesmo aquelas com posições mais próximas de uma postura construtivista, não conseguiam superar totalmente sua epistemologia empirista.

A teoria empirista se expressa em um modelo de aprendizado conhecido como de “estímulo-resposta”. Essa forma empirista de pensar tem levado as professoras a tratar o aluno como aquele que chega à escola com a mente vazia, a qual pode ser preenchida de acordo com a sua vontade. Assim, é o professor quem escolhe o quê, como e quando ensinar, tratando a alfabetização como um processo mecânico, por meio de perguntas e respostas.

O ensino está centrado na decodificação, em seus símbolos e sons, e não na interpretação, no raciocínio ou na compreensão. Reforçando-se a repetição, a cópia, a memorização, e a fixação de conteúdos. Com essa concepção, o aprendiz é

visto como um agente passivo, isto é, aquele que apenas recebe e junta informações. Desta forma, o professor vai ministrando os conteúdos aos poucos, cabendo ao aluno ir acumulando os tópicos recebidos para depois reproduzi-los, nos exercícios.

A Teoria sociointeracionista subsidia o redimensionamento das práticas pedagógicas do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana, norteados pelo processo de alfabetização. Essa teoria admite que o conhecimento resulta da interação do sujeito com o meio ambiente. A criança é vista como um agente ativo e, por essa razão, constrói o seu próprio conhecimento, a partir da exploração do mundo que a cerca, formulando hipóteses explicativas dos fenômenos que observa. Por essa razão, os teóricos construtivistas se opõem à teoria empirista - para a qual a evolução da inteligência é produto apenas da ação do meio sobre o indivíduo.

Com base nesta teoria, as professoras procuravam inovar suas práticas, mesclando com um modelo de ensino que pressupõe a construção do conhecimento sem compreender suficientemente a questão, achando que uns conteúdos precisariam ser ensinados e outros não. A atividade desenvolvida pela professora **C** exemplifica bem essa questão, mesmo ela dizendo adotar práticas coerentes com o ideário construtivista, contradiz-se ao adotar como procedimento metodológico o uso de padrões silábicos. Exemplo a seguir:

A professora **C** escreveu no quadro a palavra **faca** e os padrões silábicos fa fe fi fo fu. Em seguida, fez à leitura em voz alta, pediu para os alunos repetirem. Os alunos repetiram. Depois, solicitou que copiasse no caderno uma tarefa de completar palavras com os padrões silábicos estudados, como no exemplo abaixo:

fo	fi	fa	fu
---- ca	----ta	----vela	----ga
---- to	----la	----fa	----maça

Nessa situação, a professora fala sobre partes da estrutura da palavra (fa fe fi fo fu), revelando uma concepção de linguagem e uma concepção de aprendizagem que vão influir no seu modo de ensinar: ela apresenta a escrita como

uma mera transcrição da fala e, também, ela mostra as sílabas soltas e não trabalha com as crianças a função e o sentido da escrita.

Para Soares (2001), o construtivismo apresenta pontos muito positivos, porém vem sendo mal interpretado pelas professoras que não estão preparadas, suficientemente, para trabalhar com ele. Dessa forma, aliado a outros processos, como o fônico e o silábico, e passando por uma reavaliação, é possível ser ele muito eficaz no processo de alfabetização.

Uma outra situação em que podemos afirmar que as professoras ensaiavam uma postura construtivista era quando realizavam atividades com os nomes dos alunos. A professora **B** utilizou o crachá como modelo e disse: [...] *o nome que eu chamar vem pegar o seu crachá aqui na minha mesa e colocar no quadro de pegas*. Em seguida, ensinou a reconhecer os próprios nomes, depois, a distinguir os dos colegas e a quantidade de letras dos nomes, etc.

Teberosky (1993, p.36) diz que [...] “a escrita do próprio nome é um bom exemplo para trabalhar com modelo”. Segundo ela, o nome próprio informa a criança sobre as letras, sua quantidade, variedade, posição e ordem. A mesma autora propõe que, inicialmente se trabalhe simultaneamente com a escrita espontânea, quer dizer, sem modelo, e com a escrita-cópia de um modelo, alternando as duas atividades. Não que a presença de modelos vá garantir a compreensão, mas o fato de não tê-los não pode ser identificado com a escrita criativa, espontânea. O professor pode utilizá-los para obter uma cópia passiva ou para fomentar um confronto e, portanto, provocar conflitos e resoluções.

Ao nos reportamos aos dados coletados nas observações em sala de aula e entrevista, percebemos que as professoras revelavam em suas práticas pedagógicas uma tendência em relação aos métodos atuais, ou seja, uma miscelânea dos métodos sintéticos e analíticos, considerados ecléticos.

Com essa visão Weisz (2004) “mesclada” as professoras das escolas investigadas contradiziam as bases teórico-metodológicas fundamentada no sociointeracionismo, descaracterizavam a prática pedagógica ao fugir dos propósitos de desencadear um processo pedagógico que permitia aos alunos a expressão e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, afetivas, expressivas, comunicativas e sociais.

Nas observações em sala de aula verificamos estar o trabalho organizado em função de atividades que se sucediam dia, após dia, sem um fio condutor mais amplo, como um projeto político pedagógico.

No início do ano, as professoras envolvidas na pesquisa começavam o processo de alfabetização trabalhando com vogais e consoantes. As atividades usadas eram as mesmas presentes em um grande número de cartilhas, tendo como objetivo que os alunos relacionassem sons e escritas por associação, repetição e memorização. Exemplos de atividades propostas pelas professoras, podem completar a análise:

- a) Leia e copie as vogais.
- b) Leia e copie as junções das vogais.
- c) Copie as letras do alfabeto igual ao modelo.

Esse procedimento demonstrava que tanto as professoras **A** e **B**, quanto professoras **C** e **D** não estavam convencidas de que a construção do conhecimento pudesse ocorrer sem uma transmissão direta por parte do professor, por isso tinham a necessidade de reforçar o conhecimento das vogais e consoantes. Por outro lado, elas desconheciam que, para aprender a ler, segundo Ferreiro & Teberosky (1999, p. 43) existem dois critérios primordiais: “[...] que exista uma quantidade suficiente de letras, e que haja variedade de caracteres”. A presença das letras por si só não é condição suficiente para que algo possa ser lido.

Aparentemente, as crianças estavam sendo “preparadas para aprender a ler e a escrever”, mas, de fato, implicitamente, o que ocorria era a negação do conhecimento a quem ainda não o possuía, no caso às crianças.

No que se refere ao estudo com **palavras geradoras** observamos que estas não eram retiradas do contexto da sala de aula ou da vivência do aluno. Eram previamente estabelecidas a partir e de uma sequenciação de palavras de cartilha de alfabetização ou pela necessidade de introduzir novas palavras. As professoras **A**, **B**, **C** e **D** se limitavam a fazer apenas algumas perguntas para diagnosticar o que os alunos possuíam de conhecimento prévio sobre o assunto a ser trabalhado,



escreviam as palavras no quadro e faziam à decomposição em sílabas. Exemplificando, descreveremos partes da atividade desenvolvida pela professora **A**:

Palavra geradora: **boneca**

A professora começou com uma conversa informal sobre a palavra **boneca**, para diagnosticar o que os alunos já sabiam sobre o assunto. [...] escreveu no quadro, a palavra **boneca** e os padrões silábicos **ba be bi bo bu bõ** [...] *agora copiem cada linha no caderno*, pediu ela.

Analisando o estudo em torno das palavras geradoras, chamou-nos a atenção os procedimentos usados, uma vez que não levavam em conta aspectos fundamentais que, segundo Vilas Boas (1996, p. 22), são “[...] o conhecimento do universo sócio-cultural da criança; valorização da participação do aluno; conhecimento não só do grupo como um todo, mas cada criança em particular; a linguagem concebida como forma de interação social”. A mesma autora ainda diz: “É falando e ouvindo que a criança aprende a falar. É lendo e escrevendo o que falou e ouviu que ela aprende a ler e a escrever”.

A palavra geradora como diz Lima (1995) “[...] gera conhecimento, gera participação, gera debate naqueles que estão envolvidos nesse processo. O aluno é tocado socioculturalmente e afetivamente pelo tema que o convida a entrar numa atividade criadora, buscando relacionar o objeto de estudo nas várias áreas do conhecimento”.

Essa concepção considera o processo de aprendizagem como resultado da ação do aluno, portanto, a função do professor é criar as condições para ele poder exercer a sua ação de aprender, participando de situações que favoreçam isso. No entanto, as professoras não percebiam que seus trabalhos envolviam criação e busca, enquanto profissionais que estão em sala de aula para oportunizar a construção do conhecimento. Ignoravam o modo de falar, de pensar, de agir do aluno, o que ele sabe e o que traz para a escola.

A adoção dessa postura evidenciava que não havia conhecimento teórico suficiente, por parte das professoras, que permitia a construção de um outro procedimento capaz de acolher o olhar, a perspectiva de quem aprende. Uma outra situação de estudo com a **palavra geradora**, realizada pela professora **B** se deu em torno da palavra geradora: **macaco**.

A professora cantou uma música onde aparecia a palavra macaco, conversou com os alunos a respeito do que eles conheciam sobre o assunto, registrou no quadro as idéias principais surgidas. Criaram um texto. Foi lido, posteriormente, pelos alunos. Depois a professora escreveu os padrões silábicos referente à palavra. Fizeram à leitura e, em seguida, copiaram o texto.

Analisando o procedimento, do ponto de vista didático-pedagógico, poderíamos dizer que a professora usou a técnica de motivação, quando cantou uma música, e a partir daí criou um texto com os alunos. Ainda desse ponto de vista, podemos dizer que a professora ensaiou seguir alguns procedimentos metodológicos propostos por Vilas Boas (1996, p. 20) que são: produção do tema; registro do texto no quadro; leitura do texto com os alunos; destaque da palavra geradora na frase. No entanto, não soube dar continuidade, quando leu o texto com os alunos, não houve discussão em torno dos significados gerados e nem exploração da frase isolada, como também, não buscou novos significados para a palavra geradora, situando-a no contexto da frase.

Podemos dizer, ainda, que a professora não conseguiu se desvincular do processo de silabação, quando destacou os padrões silábicos da palavra geradora, baseado na apresentação e fixação de cada padrão silábico. Nesse processo, a professora utilizou estratégias de ensino, baseadas em determinadas concepções de como as crianças aprendem a ler e a escrever: estabelece uma relação entre a sílaba ensinada e o nome do objeto.

Quanto ao trabalho com a **cópia** observamos que ela faz parte do cotidiano escolar, buscando basicamente a transcrição atenta, pelo aluno, de um determinado texto, previamente selecionado pelo professor, com o simples objetivo de escrever certo ou melhorar a letra do aluno. Estas atividades, embora úteis, muitas vezes ficam sem sentido para o aluno e, por isso tornam-se enfadonhas, cansativas, chatas. A professora **B** em sua fala expressava muito bem o objetivo da cópia quando diz: [...] *olha que letra bonita, isso é meu orgulho*. A professora **C** fala: *Essa letra tá muito feia, você precisa melhorar*. (Sic).

No entanto, a **cópia** pode ser gostosa, estimulante e significativa se ela for usada de forma mais ampla. Ao mesmo tempo, as crianças aprenderiam a escrever certo, melhorariam a letra e encontrariam nela alguma função real. Vigotsky (1993, p.119), ao escrever algumas considerações sobre a pré-história da linguagem escrita, aponta pertinentemente que a escola tem ensinado as “[...]”

crianças a desenhar as letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal”.

A mecânica do ler e escrever, para Vigotsky, está ligada aos processos de codificação da língua oral em escrita (escrever) e de decodificação da língua escrita em língua oral (ler). Desse modo, refere-se a um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler). Assim, as práticas de ensino que levem em conta apenas esses processos, para o autor, obscurecem o que é essencial na linguagem escrita: sistema de símbolos e signos.

No que diz respeito à **leitura**, incentivar a formação do hábito da leitura e desenvolver a atenção eram as habilidades que as professoras **A**, **B**, **C**, e **D** buscavam desenvolver nos alunos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p. 53), diz que:

[...] a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, [...] Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a serem construídos antes da leitura propriamente dita.

No entanto, as propostas oferecidas estavam restritas às palavras, nomes próprios, nomes de animais, objetos e, algumas vezes, histórias. Um exemplo pode ilustrar esta análise: A professora **A**, entrega para os alunos uma ficha de leitura, contendo nome de objetos e mais os padrões silábicos.

---

Boneca	Dado			
Bola	Caneca			
Copo	Cama			
ba	be	bi	bo	bu
	ca	co	cu	
da	de	di	do	du

---

A professora fez a leitura da ficha, individualmente. Em seguida, combinou com a turma que os alunos chamados por ela deveriam ir à sua mesa para fazer a leitura.

Com esse procedimento, a professora retratava uma concepção fragmentada da leitura, que se identifica como decodificação de símbolos gráficos, reproduções mecânicas. Essa caracterização da leitura, como forma de decifrar símbolos, torna o leitor um simples depósito de informações. É o que Freire chama de “Educação Bancária”, cujo único desafio é a memorização do conteúdo lido. Tal prática tolhe a criatividade e o senso crítico, tornando-o passivo e acomodado diante do texto, sem criar significados para ele.

O aluno lê apenas para cumprir uma tarefa. Desta forma, jamais chegará a descobrir o prazer no texto. Perdido na tarefa a que se vê obrigado é impedido de descobrir o fascínio da leitura. Ler para mergulhar no mundo maravilhoso da fantasia, do real e do imaginário. Para isso, as professoras precisariam ter à mão livros infantis, jornais, receitas, muito material escrito, de todo tipo, para olhar, manipular, manusear.

Analisando ainda, o trabalho com a **leitura**, podemos dizer que as professoras **A, B, C, e D** consideravam que ler é “reconhecer palavras”, decodificar, pois, o material disponível para leitura era composto de fichas com substantivos, frases soltas e textos de cartilha. Tais práticas pressupõem a aceitação do princípio de que o todo equivale à soma de suas partes. Não consideravam que a leitura, efetivamente, só se faz no momento em que se atribui sentido ao que foi decodificado e compreende o que a leitura nos diz. Vilas Boas (1996) coloca que, a palavra se apresentada isoladamente, deixando de lado, os artigos, preposições, conjunções, desinências, cuja função primordial é estabelecer relações gramaticais, não dá conta de inúmeros elementos distintivos e significativos da língua.

A palavra só ganha valor social quanto está inserida em frases e frases em situações sociais concretas. É de grande importância o acesso, por meio da leitura do professor, a diversos tipos de materiais escritos, haja vista, isso possibilitar às crianças o contato com práticas culturais mediadas pela escrita. Comunicar práticas de leitura permite colocar as crianças no papel de “leitoras”, que podem relacionar a linguagem com textos, os gêneros e os portadores sobre os quais eles se apresentam: livros, bilhetes, revistas, cartas, jornais etc.

Em outro momento, observamos um ato de leitura significativa, também realizada pela professora **A**, referente a um folheto sobre a dengue. Percebemos que mesmo aproveitando para ler o material com os alunos, a professora demonstrou não ter percebido a importância deste ato de leitura, pois afirmou apenas: *Hoje vamos aprender um pouquinho sobre dengue*, deixando de explorar com os alunos o vínculo portador daquelas informações e em consequência disso, deixando de trabalhar com os alunos a importância social da leitura e da escrita.

Na rotina da professora **B** era incluída a **leitura de história**, acompanhada silenciosamente pelos alunos. Das observações realizadas podemos inferir a forma pela qual a professora **B** concebia o papel da leitura. Dirigindo-se à pesquisadora, falou dos objetivos de ler história todos os dias. Eis um trecho de sua fala: *[...] eu gosto de ler história para eles. Eu leio para desenvolver o gosto pela leitura, atenção, quando eu conto história à turma fica bem quietinha. [...] tem várias maneiras de contar história, com fantoche, com cineminha...* A fala bem intencionada da professora oferece uma síntese dos objetivos que são buscados no trabalho com a leitura, que é desenvolver nos alunos a atenção e o gosto pela leitura.

Paradoxalmente, as atividades didáticas propostas pela professora **B** eram rotineiras e pareciam não contribuir para os objetivos anunciados na sua fala. Em primeira análise, poderíamos dizer que a professora não tinha objetivos específicos e clareza da importância desta atividade como prática de leitura, o seu discurso não condizia com o que observamos em sala de aula. Após contar a história, muitas vezes, limitava-se em apenas fazer perguntas, *[...] depois que eu terminar de contar a história, eu vou fazer perguntas, pra saber quem entendeu e quem prestou atenção*. Não havia espaço para os alunos reproduzirem a história a partir da história contada pela professora e, assim, produzir texto e conhecimento. Sua postura impossibilitava ao aluno inferir na narração e acrescentar suas idéias.

Como suscitar gosto pela leitura se os alunos apenas escutavam a história contada pela professora? No entanto, se colocarmos no centro da questão o desenvolvimento do gosto pela leitura, passaremos a lidar com a formação do leitor, o que envolve a criação de estreitos vínculos entre a criança e o livro. Se o que buscamos é a formação de um leitor, nada mais lógico que permitir que tal formação tenha início mesmo antes de a criança ser capaz de ler, sem a ajuda de um adulto.

Quando a professora falava que a conversa estava muito boa, mas que precisavam estudar, considerava que a aula, propriamente dita, começava após a história.

Detectamos que, apesar de conhecer variados recursos para contar histórias, não fazia uso deles em sua prática. Também não entendia que a leitura precede à escrita, por isso era comum contar história para acalmar a turma e desenvolver a atenção. Esse momento poderia ser muito mais significativo, se a professora oportunizasse o envolvimento dos alunos, vivendo a história, criando outras, descobrindo o prazer de ler.

A linguagem oral está presente no dia-a-dia da sala de aula, à medida que dela participam. Alunos e professoras falam, comunicam-se entre si, expressando sentimentos e idéias, portanto, poderá ser desenvolvida a partir das atividades que propiciem um ambiente para tal. Nas narrativas observadas vimos que os alunos possuem uma riqueza lingüística em potencial, expressa na **hora da conversa informal**. Portanto, se houver um momento em que a linguagem do aluno pode ser trabalhada, isso oferece ao professor um campo fértil de conteúdos para serem explorados no dia-a-dia de sala de aula. Exemplificando, partes de uma conversa informal com a turma da professora **B**:

Um aluno: *Domingo foi o aniversário do meu tio, ai nós fumo pra casa dele. [...] A noite nós peguemo o ônibus. (Sic).*

Outro aluno: *Eu fui pra casa da minha avó, foi muito legal, eu dormi na casa dela. Nós fumo pro parquinho (Sic).*

Estes fragmentos revelam como é a linguagem dos alunos, e mostram que, em situações de espontaneidade, a linguagem coloquial está presente. Porém, esses têm de ser trabalhados, partindo daí para se chegar ao nível de linguagem mais elaborada. Pode-se escrever o que as crianças contam, daí já se transforma num texto para ser lido, interpretado e discutido, acrescido e transformado em um novo texto.

A atividade “hora da conversa informal” é basicamente o relato de momentos vivenciados nos finais de semana e também no dia-a-dia. Os alunos têm uma capacidade incrível de narrar às histórias, seguindo a seqüência dos fatos, de acordo com o que vivenciaram.

Observamos que na conversa informal, os alunos narravam suas histórias com bastante descontração, os participantes envolvidos num clima de

espontaneidade, passavam a ouvir com muita atenção as histórias de seus colegas. Os alunos ao contarem as suas histórias necessitam dos laços de solidariedade, de confiança da turma. Isso é que dará condição para que as narrativas aconteçam, estimulando a integração social. A reciprocidade quanto ao gostar de ouvir e ao gostar de falar é necessária. Só assim se constituirá num espaço, onde o saber falar é adquirido no exercício constante da fala.

No entanto, a “hora da conversa informal” não era muito comentada, parecia ser considerada um momento separado do processo pedagógico, porque, em seguida, as professoras diziam: Professora **D**, *muito bem, muito bem, a conversa tá boa, mas vamos ao que nos interessa. Hoje vamos aprender a família do pato. Sic.* A professora **B** interrompeu a conversa e falou que tinha muitas atividades para fazer, escreveu no quadro uma atividade de decomposição da palavra em sílabas, (estas falas se davam no final da conversa informal).

As professoras não tinham clareza do sentido dessa atividade, por isso, não percebiam que os alunos produziam verdadeiros textos que poderiam ser explorados no desenrolar das aulas.

Analisando o **trabalho de grupo** realizado pela professora **D**, podemos dizer que a atividade escolhida pressupunha que os alunos apresentassem um bom desempenho quanto à sociabilidade, no entanto, não aconteceu o esperado. Os alunos precisariam enxergar o ponto de vista do outro e saber negociar para chegar a um acordo.

Ajudando na análise, trechos das falas dos alunos: *Deixa eu ver, colega. [...] eu não. [...] desse jeito não dá, você não que me mostrar a sua tira!* Os alunos deveriam ter uma experiência de trabalho de grupo coletivo, bastante consolidado. Isso não acontecia na sala da professora **D**, onde a ênfase maior era ainda sobre o trabalho individual.

Wallon (1974) realçava a importância da criança com seus pares na escola, já que ela os escolhia e podia romper as ligações quando quisesse, diferentemente do que ocorre na família. Nestes grupos de iguais se vive à experiência da solidariedade e se aprende a defesa e a oposição às repressões que nos são impostas.

Para ele, o grupo infantil é indispensável à criança não somente para sua aprendizagem social, mas para o desenvolvimento da consciência de si e da consciência social, pois se confrontando com os companheiros dividido aos conflitos,

rivalidades, rejeições e competições que ocorrem no grupo, ela percebe que é uma, entre outras crianças, e, ao mesmo tempo, que é diferente delas, é igual a elas, já que partilham algumas condições de vida.

A interação entre os alunos, visando o bem comum, era pouco freqüente. Quando esta colaboração foi solicitada, a falta de um trabalho intermediário ficou evidente. Na sala de aula da professora **D**, a criação de um espaço de troca entre os alunos ainda não era uma prática estabelecida. O exercício proposto contava com essa conquista. E nessa faixa etária, um trabalho em grupo que esteja aquém ou além das possibilidades das crianças corre enorme risco de se transformar em bagunça.

Da forma como se desenvolveu a atividade proposta pela professora **D**, o objetivo inicial não foi alcançado, como também, não conseguiu ampliar as possibilidades de trabalho em grupo entre os alunos. Ficou evidente que, embora a atividade proposta fosse muito interessante, exigia um desempenho em sociabilidade muito superior ao que os alunos tinham condições de oferecer.

Poderíamos perguntar: como criar condições adequadas ao trabalho coletivo em sala de aula? Um bom começo seria organizar situações que levassem os alunos a vivenciar a possibilidade de obter um produto comum a partir da soma de esforços de todos, isto é, estimular o trabalho conjunto em que necessariamente cada elemento tem um papel definido.

Outra atividade interessante para fazermos o registro foi uma **sessão de vídeo** com a turma da professora **A**, com o objetivo de desenvolver a atenção dos alunos. O vídeo foi “ O Rei Leão”.

Os alunos e a professora se deslocaram para a sala de TV, para assistirem ao vídeo, o qual a professora já havia comentado. Como aconteceu um imprevisto, tiveram que assistir a um outro. Os alunos ficaram inquietos e não prestaram atenção. Ao retornarem para a sala de aula, a professora não fez nenhum comentário sobre o ocorrido.

Numa primeira análise, do ponto de vista didático-pedagógico, poderíamos dizer que, o que se fazia na sala de vídeo não encontrava eco na sala de aula, pois se tratava de uma atividade de importância menor, espécie de atividade complementar, sem muita significação, e em momento algum, foi oportunizada um debate, perdendo-se um momento tão rico para o desenvolvimento da linguagem oral. O objetivo inicial não foi alcançado.



## 5.2 RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

A aula do dia-a-dia é constituída coletivamente pelas interações entre as professoras e os alunos, pois como diz Tardif (2005, p. 235), “[...] ensinar é um trabalho interativo”. Esta idéia de construção coletiva significa que a realização das tarefas exige constantes interferências das professoras e o envolvimento dos alunos. Deve haver interações entre as professoras e o grupo de alunos, as interações das professoras com os alunos em particular; as ações ou reações suscitadas por essas interações junto aos alunos; e as reações das professoras diante das reações ou ações dos alunos.

Analisando essa interação professoras e alunos, poderíamos dizer que, antes de tudo, era afetiva, os beijinhos, os elogios, o colocar o aluno no colo, para ajudar nas tarefas. Quando a professora **B** disse: *Eu gosto do que faço, não saberia fazer outra coisa*. Esse “gostar do que faz” parecia ser antes de qualquer coisa, gostar dos alunos. Quanto ao colocar o aluno no colo, a professora **A** afluía o seu “lado maternal” em ação. Essa postura demandava disponibilidade para este tipo de vínculo e evidenciava uma concepção que, ligando (Carvalho, 1999) feminilidade e maternidade, associa as mulheres à emotividade.

Observamos também, que a correção era uma forma de interação entre as professoras e seus alunos. Citemos alguns extratos, para auxiliar na análise, situações que aconteciam tantas vezes nas salas de aula.

Diziam as professoras: *Apaga tudo isso aqui. Vai sentar. Aqui não é bala, é bola. Tá tudo errado, apaga. Sic. Falta pintar aqui. Aluno 04, já terminou? Vem mostrar o teu caderno. Não é assim, presta atenção.*

Os alunos, pouco a pouco, internalizam a noção de “certo”, “errado”, “feio”. A correção torna-se uma necessidade para o aluno. A todo instante eles mostravam o caderno à professora e pediam que ela dissesse o que está “certo” e o que está “errado”. Lembrando Freire (1980) sobre a interiorização da opinião dos opressores pelos oprimidos, podemos dizer que as crianças estão de tais formas acostumadas a ouvir que são incapazes e que seus trabalhos estão certos ou errados, feios, que terminam por acreditar em sua própria incapacidade.

A professora **B** disse: *Olha que letra bonita, isso é meu orgulho, ou procura escrever na linha, ou ainda, apaga e vai melhorar esta letra, tá muito feia. (Sic).*

A exigência da perfeição recaía sobre a forma. Assim, no processo de alfabetização, a professora preocupava-se com a letra, se estava feia ou bonita se a palavra estava escrita sobre a linha, não se preocupando se o aluno compreendia o significado do que escrevia.

Os trabalhos dos alunos comparados a um modelo pré-concebido pelas professoras, **A**, **C** e **D** deviam seguir os mínimos detalhes: *Presta atenção. Olha bem, apaga. Faz tudo de novo.* Essa idéia evidenciava que, para o aluno aprender (isto é, reproduzir o modelo da professora), bastava observar atentamente o que as professoras lhes mostravam. Ou seja, subjacente às falas das professoras, estava o pressuposto de que o conhecimento é exterior ao sujeito que conhece e que é absorvido por via perceptiva tal e qual se apresenta no real. Piaget (1973, p. 13) nos diz que: “[...] nenhum conhecimento, mesmo perceptivo, constitui uma simples cópia do real, porque contém um processo de assimilação a estruturas anteriores”.

Assim sendo, a aprendizagem é um processo de apropriação do conhecimento que só é possível com o pensar e o agir do sujeito sobre o objeto que ele quer conhecer.

Para a criança, não há erro no desempenho de uma tarefa. Não podemos, admitir que exista “certo” e “errado”, uma vez que sabemos que existem diferentes níveis de respostas a uma tarefa, dependendo dos níveis mentais atingidos pelas crianças. Quando uma criança erra uma tarefa proposta, ela denuncia, apenas, a ausência da estrutura mental para resolvê-la.

É necessário que se encare os resultados dos trabalhos realizados pelas crianças como um indicio de suas necessidades, falar simplesmente que está “certo” e “errado” não modifica em nada a realidade cognitiva da criança. Os professores deveriam, de maneira geral, tomar os erros como os indicadores das estruturas cognitivas das crianças. Em se tratando de alfabetização é de suma importância que o professor entenda o processo e a forma pelos quais a criança aprende a ler e a escrever, para detectar e entender os erros construtivos característicos das fases em que encontra a criança e para saber desafiar seus alunos, levando-os ao conflito cognitivo.

### 5.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DAS PROFESSORAS

Este eixo de análise foi construído a partir das entrevistas com as professoras acerca de sua formação. Verificamos quais suas percepções em torno de sua formação acadêmica e de sua prática pedagógica, de como essa formação tem contribuído no desempenho de suas atividades.

É comum contrapor-se ao conhecimento prático as teorias adquiridas no curso de formação, livros etc. quando, na verdade, é preciso considerar que ele é resultado das diversas situações vividas desde sua experiência, enquanto alunas, das teorias estudadas e do seu trabalho profissional. Zabalza (1994, p.51) afirma que: “[...] o conhecimento prático refere-se ao tipo particular de informação e aprendizagem que a prática proporciona e que se vão consolidando com o autêntico corpo de conhecimentos a partir do qual os professores descrevem e justificam a sua acção.”

A análise das entrevistas permitiu-nos constatar que as professoras do grupo pesquisado foram unânimes ao apontar a precariedade de suas formações iniciais, portanto, não se sentindo preparadas para atuar profissionalmente, após terem concluído os cursos de formação inicial. A professora **B** afirma: *Nem o que aprendi no Magistério nem o que aprendi na Universidade foram suficientes.* A professora **C** diz: *A relação teoria e prática no magistério não acontecia, talvez seja por isso, que temos tanta dificuldade. O estágio era apenas de observação da prática do professor, ficávamos sem saber o que fazer.*

O depoimento da professora **C** revelava que o curso de Magistério foi responsável pela teoria e pelo estágio, como um elemento do curso, responsável pela prática, mas da forma como foi feito pouco contribuiu para a formação prático-reflexiva da professora pode-se inferir que os professores das disciplinas teóricas não se incorporavam nessa relação teoria e prática. No entanto, essa relação é de fundamental importância na formação do profissional de educação, uma vez que, segundo Candau e Lelis (1984, p. 12), “[...] não trata para muitos de uma das questões básicas da formação do educador e a parte central de reflexão na busca de alternativas para formação desses professores”.

Além das deficiências apontadas no próprio curso de Magistério e no curso de Pedagogia, as professoras destacaram a ausência de preparo para o trabalho com alfabetização. Com relação ao despreparo, Vasconcelos (2000, p. 47) nos diz que: “[...] na grande maioria das vezes, não traz, em sua formação, o necessário conhecimento teórico-prático, sobre o fazer pedagógico, indispensável para o correto e comprometido exercício”. Desta forma, as professoras apontam para a importância do trabalho da supervisora e das colegas de escola para aprendizagem prática de ser professor. Afirmam ter aprendido a “fazer”, “fazendo”. O que pode ser confirmado em suas falas: Afirmam a professora **A**: *Quando eu tenho dúvida eu pergunto da minha colega, que é supervisora.* Diz a professora **D**: *Aqui, nós tiramos as dúvidas umas com as outras.* A professora **B** fala: *o que falta, na verdade, é o apoio da supervisão.*

As professoras entendem a convivência com os pares como fator importante, mas igualmente acreditam ser importante ter alguém que oriente o trabalho, quando diz que o apoio da supervisora é imprescindível. A esse respeito Libâneo (2001, p. 127) nos diz que: “A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho, na sala de aula, [...] na análise e compreensão das situações de ensino como base em conhecimentos teóricos”, o que significa dizer uma atuação que vincule as áreas do conhecimento pedagógico ao trabalho desenvolvido em sala de aula.

As respostas revelavam, ainda, que a Universidade tem garantido em seus cursos de formação inicial o acesso a conhecimentos teóricos mais amplos. Não tem garantido, porém a relação deste conhecimento com o fazer concreto, demonstrando que a teoria a que tiveram acesso não conseguia assegurar a prática que desenvolviam. Diz a professora **A**: *Na Universidade aprendemos muita teoria, mas na prática a realidade é outra.*

Esta afirmativa permitiu-nos constatar a precariedade de sua formação inicial, valorizando, por um lado, as aprendizagens constituídas no cotidiano escolar sejam com os colegas, com a supervisora ou com as próprias crianças. Demo (1996) confirma sobre a precária formação dos professores para a educação básica, quando diz que é uma “formação fragilizada em seus conteúdos científicos e pedagógicos”, na qual não há articulação entre teoria e prática, formando profissionais que, ao ingressarem na docência, não conseguem utilizar os estudos realizados durante o curso de formação.

Vygotsky (1993) sustenta que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas. Nesse sentido o conhecimento que permite o desenvolvimento mental se dá na relação com o outro. Nessa perspectiva o professor constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado.

As revelações destas professoras, também, vêm reforçar algumas idéias que vemos começar a despertar na literatura e que já figuram nos Referenciais para Formação de Professores (Brasil, 1999), sobre a necessidade de articulação entre a formação inicial e formação continuada de professores, dando-se especial atenção ao professor iniciante por meio da criação de programas de iniciação à prática pedagógica.

O professor durante a sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar etc., essas e outras dimensões já revelam e demonstram sua complexidade.

Sobre os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, a professora **A** diz não gostar, pois os conteúdos abordados não atendiam às suas necessidades, *tudo é programado de cima para baixo, sem procurar saber a real necessidade dos professores, [...] eu nem vou participar desses cursos. Se bem que uma parada para estudo é sempre boa.* A professora **B** diz: *É muita informação nas apostilas e pouco tempo para leitura e reflexão.* A professora **C** acrescenta que os *professores formadores precisam dominar os assuntos.*

A constatação da má qualidade dos cursos de formação inicial obrigou os sistemas de ensino a intensificar as iniciativas de formação em serviço, o que demandou um tipo de “terceirização”, à medida que se passou a contratar serviços de profissionais de fora da rede. E hoje o que se constata é que esse tipo de parceria nem sempre produz bons resultados. De qualquer modo, as práticas de formação continuada vêm se mantendo como uma medida necessária.

A forma como as professoras A e B perceberam os cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, no que diz respeito à quantidade de informações e o tempo disponível para reflexão parece comprometer sua busca por novos conhecimentos e, segundo Nóvoa (1992, p. 26), parece desencorajar um conhecimento profissional “[...] dificultando o investimento das experiências significativas no percurso de formação e a sua formulação teórica”.

Esta realidade demonstra que os programas de formação continuada ignoram as condições reais e os pontos de partida dos professores, seus interesses, motivações, necessidades, experiências e opiniões, quando esses deveriam servir como ingredientes do planejamento das ações de formação. É importante que o trabalho de formação forneça subsídios para que as professoras consigam inserir, gradativamente, alterações a seu fazer. Alterações estas, acompanhadas por estudos teóricos e reflexões sobre este fazer, vão desencadeando um novo gosto pelo aprender, pois permite perceber sua relação direta com o que estava buscando, ou seja, a solução de suas dificuldades.

Evidenciamos, também, que existia divergência de opiniões, quanto à formação. A professora **D**, diz: *É muito importante e proveitosa, tem me ajudado muito a lidar com as dificuldades, é sempre bom fazer uma reflexão da nossa prática.*

Entendendo a formação continuada como uma proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador, através de um processo reflexivo, crítico e criativo, infere-se que ela deva motivar a professora a ser agente ativo na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimentos e intervindo na realidade.

#### 5.4 A PROPOSTA PEDAGÓGICA

A partir de 2004 a Secretaria Municipal de Educação reorganizou a estrutura pedagógica do Ensino Fundamental que passou a trabalhar com o Projeto de Ciclo Básico, sendo caracterizado como uma proposta inovadora. É importante destacar que o aspecto central de uma inovação é o processo de adesão em que o professor “abraça” uma idéia, apropria-se dela e o transforma em prática efetiva.

A afirmação parece não encontrar eco no relato da professora **A**, quando diz que na proposta de Ciclo, o professor foi incentivado a atuar de maneira diferente da que estava acostumado (modelo tradicional), a substituir práticas já incorporadas e rotinizadas pela construção de outras, a fazer um grande número de alterações no seu modo de trabalhar, o que lhe exigia tempo, esforço e dedicação.

Desta forma, a professora não aceitou e, portanto, aplicou passivamente essas alterações. Vejamos o depoimento da professora **A**: *Por orientação do macro sistema, a escola segue a Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental em Ciclos*

*de Formação Humana, no entanto, o ciclo é apenas para mascarar, camuflar uma realidade [...] no ciclo tudo ia ser diferente, teria todo um contexto e a criança passava da 1ª série para a 2ª série, da 2ª série para a 3ª série e só então é que havia retenção. Essa história de ciclo é só para mostrar que o índice de repetência é zero, mas isso só acontece no papel.*

*Tudo isso acontece porque vem de cima para baixo, sem dar nenhum valor ao trabalho da gente. Isso te frustra, te arreventa, eu me sinto impotente, aí começa a desestruturação emocional do professor. Quando isso acontece, buscamos apoio nos colegas. [...] Agora o que existe são professores que, de alguma forma, estão sendo oprimidos, obrigados pelo próprio sistema a fazer uma lavagem cerebral, subestimando sua própria capacidade, (...) não existe mudança sem passado. É isso que vejo.*

No relato, a professora **A** revela que, por vezes, sente-se desanimada, frustrada, chegando a pensar em abandonar tudo. Zabalza (1994, p. 61) nos diz que em situações problemáticas – pontuais ou gerais – “[...] nem o processo de reconhecimento, nem o processo de resolução de dilemas são conscientes para o professor. Também é claro que cada professor é mais sensível a uns dilemas do que outros”.

A afirmação de Zabalza parece corresponder ao que disse a professora no tocante ao processo de reconhecimento do dilema pelo qual passa, pois a mesma reconhece e nomeia alguns dos aspectos que a fazem sentir-se desanimada. Quando a professora complementa a sua fala dizendo: *Tudo isso acontece porque vem de cima para baixo. [...] fazer uma lavagem cerebral*, deixa revelar que o seu trabalho está marcado pela alienação, visto estar excluída das grandes decisões e, portanto, do próprio sentido de sua atividade pedagógica, o que a leva a fazer coisas de forma mecânica, cumprindo rotinas escolares que, por certo, não constituem um processo voluntário, consciente.

O professor traz uma bagagem de conhecimentos teóricos e práticos construídos anteriormente e o novo é incorporado a estruturas já existentes. Quando lhe é apresentada uma proposta de mudança, certamente o professor sofre uma desestabilização em suas crenças e práticas; o novo provoca-lhes conflitos. A mudança penetra em seu espaço de contradição e o professor avalia sua utilidade e o grau de espaço que lhe será exigido.

Já a professora **B** diz que é preciso um estudo mais aprofundado da proposta de Ciclo: *Nós não tivemos tempo de tomar conhecimento de toda a proposta de Ciclo e, pra isso, nós temos que tirar cópia da proposta, para que cada professor tenha a sua. Mas precisamos sentar, conversar, tomar conhecimento. [...] ela é usada só para tirar os conteúdos.*

Pelo relato da professora, para que uma proposta de mudança possa ser considerada incorporada ao repertório pessoal do professor, precisa ser submetida ao fator tempo. Empreender uma mudança em nível educacional é tarefa extremamente complexa, que implica em rever toda uma tradição acadêmica, resguardando-lhe os valores, ao mesmo tempo em que se implantam às necessárias inovações. Este movimento desestabiliza e provoca reações em alguns elementos que, embora reconhecendo a necessidade de mudança, atemorizam-se, ameaçados em sua segurança.

Em seu depoimento, a professora D expressa falta de apoio da Direção da escola para um estudo da proposta de Ciclo: *Nós precisamos de tempo e de apoio para termos conhecimento de toda a proposta. Ela traz coisas novas; portanto, temos que refletir sobre o nosso fazer pedagógico. Mas como parar para estudar, se não temos um professor substituto para ficar com os nossos alunos? [...] não podemos desprezar tudo o que já adquirimos ao longo de todos estes anos, por conta de uma inovação.*

Implantar uma mudança implica também prever apoio e incentivo aos mais inseguros, cuidando de não deixá-los à margem do processo, numa atitude individualista e reacionária, resistindo à nova proposta.

Mas não se faz mudança destruindo a caminhada. Há que respeitar e proteger as raízes históricas, preservando-se os aspectos mais significativos do passado. Os bons frutos das inovações dependem, em grande parte, de uma avaliação crítica da experiência acumulada, em confronto com as novas teorias e propostas.

De acordo com as falas das professoras pesquisadas, paira um clima de descontentamento. Não existe um trabalho conjunto, as decisões são elaboradas, tomadas no topo e transmitidas a elas sem negociação, desta forma, elas ficam na defensiva e acabam desenvolvendo um trabalho individualizado. Hutmacher (1999, p.73) coloca em destaque que a condução, com êxito, das atividades escolares implica não só competências pedagógicas, mas também “um trabalho de



organização que passa pela coordenação coletiva, pela criação de condições de diálogo, pela animação das reuniões, pela gestão do grupo”.

Evidenciaram, também, que a proposta curricular oficial do Sistema de Ensino Municipal, parece não ter significado para as professoras, já que é consultada apenas para retirar os conteúdos. Ficou evidente, segundo estes depoimentos, que esse documento não estava relacionado com o que era realmente desenvolvido em sala de aula. Assim, enquanto o Sistema de Ensino se preocupa em elaborar guias e propostas curriculares, as professoras pareciam valer-se mesmo de seus conhecimentos práticos para decidir os conteúdos a serem trabalhados com os alunos.

Quando perguntado como era feito o planejamento, a professora **C** assim se expressou: *É feito mensalmente, os professores se reúnem por série. [...] no dia - a - dia eu uso uma cartilha de onde eu tiro as atividades, mas há dias que eu improviso, devido às circunstâncias. As professoras **B** e **D** também disseram seguir a Proposta de Ciclo: O conteúdo é decidido coletivamente. Quanto ao dia -a -dia, cada um faz o seu roteiro individualmente.*

Os depoimentos das professoras revelaram que, na escola, o planejar por planejar se tornou a verídica realidade da vida escolar. Era sempre a mesma rotina. Muitas vezes, uma reunião enfadonha, onde assuntos administrativos como, avisos, calendários escolares, comemorações, entre outros, eram discutidos e, posteriormente, os professores se reuniam para planejar. Para a professora **C**, não se fazia necessário planejar, uma vez que estava dando conta do recado e as cartilhas estavam aí para lhe dar suporte.

Parecia haver entre os professores a idéia de que o planejamento é algo que existe apenas para satisfazer a burocracia escolar e não porque se sentia a necessidade de planejar para se desenvolver uma ação mais organizada e dinâmica. No entanto, planejamento de ensino tem como principal função garantir a coerência entre as atividades que o professor faz com seus alunos e as aprendizagens que pretende proporcionar a eles. Menengola (2001,p.45) reforça essa idéia quando afirma:

Seria desnecessário justificar a importância e a necessidade do planejamento de ensino para a escola, professores e alunos. Mas o que se quer ressaltar é que o primeiro e mais importante objetivo do planejamento das disciplinas, para uma situação de ensino, serve para que os professores e alunos desenvolvam uma ação eficaz de ensino e aprendizagem. Portanto,

se o professor planejar o seu ensino é para ele e para seus alunos, em primeiro lugar.

A professora **A** relatou que a forma de sistematizar e planejar as atividades era apenas uma maneira para dar satisfação a alguém. *O planejamento é feito com base na proposta de ciclo, é quinzenal. [...] esse planejamento que eu chamo de conteudista é apenas uma questão de satisfação, se alguém chegar aqui cobrando, você tem como mostrar, mas aquilo não representa nada, pra mim é insignificante, [...] um tipo de atividade fictícia que você diz que vai fazer, mas na realidade não faz. Quanto ao dia - a - dia, o conteúdo é decidido individualmente, cada um faz o seu. Não há nenhuma cobrança da escola verificando se o que foi planejado está sendo colocado em prática.*

Na verdade o planejamento é o orientador da prática pedagógica, algumas atividades podem se mostrar inadequadas, e será necessário redimensioná-las e diversificá-las, rever os conteúdos, fazer ajustes. Por isso, planejar para depois não trabalhar com o plano é uma “incoerência pedagógica” (Menengola, 2001). E isso pode ocorrer quando o plano é algo que serve, simplesmente, para cumprir com a obrigação burocrática.

Observamos que a professora, de fato, não acreditava no plano que fazia por solicitação da escola. Tivemos a sensação de que se fazia o planejamento para se enganar, pois sabia-se que não adiantava; ninguém questionava, era uma mera formalidade.

## 5.5 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

As entrevistas revelaram, ainda, as concepções das professoras sobre o seu papel profissional e sobre as aprendizagens das crianças. Em relação ao papel do professor alfabetizador as professoras entrevistadas demonstraram opiniões divergentes: A professora **C** afirmou: *O papel do professor é ensinar a ler e a escrever*, resumindo o processo de alfabetização a uma questão mecânica pelo fato de se conceber a escrita como a transcrição gráfica da fala e ler como a decodificação do escrito em som.

Ainda com relação ao papel do professor alfabetizador, a professora **A** disse: *Tem que estar preparado, isto é, atualizado, para atender as necessidades dos alunos.* Já as professoras **B** e **D** disseram que, além de estar atualizado o

professor *precisa ser dinâmico e criativo*. A professora **B** reafirmou, ainda, a necessidade de crescer nessa profissão dizendo: *O professor precisa estar sempre buscando mais e mais, por isso pretendo fazer Mestrado*.

Nesse sentido, a formação continuada é uma necessidade intrínseca das professoras e o que está por trás disso não é a idéia de que elas não têm competência para fazer o seu trabalho, mas uma mudança na compreensão do seu papel. A própria natureza do trabalho educativo exige que o movimento de contínua construção e reconstrução de conhecimento, vivenciado na formação inicial, prolongue-se ao longo da carreira de professor. É fundamental que o professor realize sistematicamente uma reflexão sobre suas ações, assim, poderá entender por que uma criança se comporta de determinada forma, frente a uma situação qualquer.

Há décadas, acreditava-se que, quando terminava a graduação, o profissional estaria apto para atuar na sua área. Hoje, a realidade é diferente. Este deve estar consciente de sua formação permanente, integrando-a no seu dia-a-dia. Paulo Freire (1990) afirma que, para o educador, o ato de aprender “é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

Entretanto, esta constatação mostra a necessidade de o professor estar sempre adquirindo novos aprendizados, lançando-se a novos saberes, e isto resulta em mudanças de vários aspectos, como também gera o enriquecimento, tanto para o professor quanto para o aluno. Então, faz-se necessário o professor atentar-se para aquilo que é sumariamente importante na sua formação: a reflexão crítica sobre a prática, pois quanto mais inquieta for uma pedagogia, mais crítica ela se tornará.

É fundamental o professor conhecer como acontece o processo de alfabetização, principalmente, se ele é alfabetizador precisa conhecer questões relacionadas à alfabetização. Ele tem de conhecer as teorias existentes a respeito, tem de tomar posição e escolher, com clareza, qual é o corpo de idéias que ele vai assumir e que tenha coerência interna e a partir dele, possa gerar uma prática pedagógica coerente fazendo sentido para ele e para os alunos.

## 5.6 CONCEPÇÃO SOBRE APRENDIZAGEM E ALFABETIZAÇÃO

Quanto às concepções de aprendizagem das crianças manifestada pelas professoras do grupo pesquisado, podemos perceber a presença de idéias antagônicas. Algumas professoras atribuíram às experiências vividas pelas crianças a responsabilidade por aquilo que elas sabiam e são, o que podia ser confirmado com as falas das professoras. Professora **A**: *A maioria vem da pré-escola, eles deveriam estar melhores. Os que começaram agora estão mais lentos.* A professora **B** afirma a importância da idade no processo de aprendizagem, *muitos deles estão na fase que só querem brincar, eles não conseguem acompanhar as atividades, são muito bebês.* Estas duas posições refletem as diferentes concepções de conhecimento construídas ao longo dos tempos.

Concepções estas que, de acordo com Macedo (1994), têm a ver com idéias defendidas pelo pré-formismo e o empirismo. No pré-formismo a idéia presente é que o conhecimento se expressa por revelação, portanto basta aguardar que determinadas funções amadureçam. No empirismo, a ênfase está na transmissão. O sujeito conhece por meio da experiência, que é incorporada do exterior para o interior, pelos sentidos.

Por outro lado, a perspectiva construtivista proporcionou um avanço em relação ao reducionismo das concepções anteriores, considerando que o importante não é a revelação nem a transmissão, mas a capacidade de atuação dos esquemas do sujeito sobre o meio com o qual interage. Segundo Macedo (1994, p. 64), quando “[...] algo não está dado, terá de ser construído”. O mesmo autor (p.36) acrescenta, “[...] ser construtivista implica ter uma prática pedagógica com base não apenas na simples transmissão, por mais importante que seja. Implica, também, tratar a prática pedagógica como uma investigação, como uma experimentação”.

No que se refere à concepção sobre alfabetização, a professora **C** resumiu o processo de alfabetização à codificação e à decodificação, desconsiderando os demais aspectos sociais que envolvem o propósito da alfabetização, bem como o desenvolvimento da interpretação e da capacidade de produzir textos orais de acordo com o proposto. As demais professoras **A**, **B** e **D** viam a alfabetização não apenas como um processo de aquisição do código escrito e das habilidades de

leitura, mas sim um processo que abrangia a compreensão e a expressão de significados através do código escrito. Vygotsky (1993, p. 131) assim caracteriza a escrita:

É uma linguagem feita apenas de pensamento e imagem, faltando-lhe as qualidades musicais, expressivas e de entonação, características da linguagem oral. Ao aprender a escrever, a criança tem de se libertar do aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras por imagens de palavras.

Aceitar a possibilidade da aprendizagem da leitura e da escrita como simples codificação/decodificação significa negar a participação do sujeito que está se alfabetizando, seu papel ativo, no processo de aquisição das habilidades necessárias à leitura e à escrita. Significa negar que ele está cercado por um mundo escrito sobre o qual pensa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES

Durante o processo de investigação e análise foram muitas as reflexões, algumas das quais gostaríamos de retomar na sua provisoriedade e incompletude. É com essa sensação de incompletude que chegamos ao final deste trabalho, sem muitas certezas, porém com certas constantes. São estas que pretendemos explorar, aqui, refazendo o percurso que nos conduziu esta pesquisa e os pontos para onde ela nos trouxe.

Retomamos, então, ao começo deste trabalho, quando nos propusemos a investigar a prática das professoras que atuavam com crianças no processo de leitura e de escrita. Em virtude disso, a pergunta inicial que fizemos foi a seguinte: O que ocorre no processo de ensino realizado pelas professoras que não tem possibilitado as crianças à aprendizagem da leitura e da escrita?

Para aproximarmos da resposta, tomamos por rumo realizar uma pesquisa de caráter qualitativo, cuja coleta de dados se realizou através de trabalho de campo, utilizando uma amostra intencional de sujeitos, constituída por professoras que estavam atuando com turmas de alfabetização em escolas municipais. Para isso, a pesquisa de campo envolveu não só observações in loco, como também entrevistas com as professoras envolvidas na pesquisa.

Logo de início, demo-nos conta da complexidade do processo a que nos propusemos estudar, pois a alfabetização é um processo complexo, que envolve a apropriação de um conjunto de processos que precisa ser ensinado. Diferentemente da aprendizagem da linguagem oral, não é suficiente que as crianças tenham nascido em um meio social onde vivem pessoas letradas para que venham a aprender a ler e a escrever e como diz Ferreiro & Teberosky (1999) que a “[...] questão da alfabetização inicial é de natureza conceitual. Isto é, a mão que escreve e o olho que vê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita em seu meio social” e com a qual toma contato através da sua própria participação em atos que envolvem o ler ou o escrever, em práticas sociais mediadas pela escrita.

Desta forma, a aprendizagem é um processo de apropriação do conhecimento que só é possível com o pensar e o agir do sujeito sobre o objeto que

ele quer conhecer. Portanto, o conhecimento da leitura e da escrita se dá a partir do contato deste com os objetos escritos.

A apropriação da língua escrita, não é simples. É um processo gradual que exige um trabalho mais sistematizado, no qual as intervenções de alguém mais experiente vão mobilizando reflexões sobre a própria linguagem e provocando aprendizagem.

Analisando as práticas pedagógicas hoje utilizadas pelas professoras, a partir de demoradas leituras e re-leituras dos registros de observações de sala de aula e das entrevistas das docentes, vimos que, por trás de suas ações, havia um conjunto de idéias que as orientavam. A primeira constatação que se evidenciou foi a de que a epistemologia subjacente ao trabalho docente é a empirista e a de que em algumas situações de aprendizagem afastam-se dela, ensaiando um modelo construtivista.

Essa forma de aprendizagem passiva e mecânica, baseada no condicionamento e memorização, não considera a alfabetização como uma atividade intelectual de construção do conhecimento. Desconhece, assim, não apenas o papel ativo da criança que constrói hipóteses para compreender o código escrito, como também não leva em conta, a função social da alfabetização.

A visão mecânica desse processo levava as professoras a não favorecer o conflito entre as diversas experiências trazidas para a sala de aula, desconhecendo que o conhecimento procede da ação e que é um processo de interação entre o que está fora do indivíduo e o que ocorre dentro dele.

Desta forma, as professoras deixavam de explorar outros instrumentos valiosos de expressão e comunicação como o desenho, os jogos, brincadeiras, movimentos, cantos e outras manifestações artísticas, imprescindíveis para o desenvolvimento do pensamento lógico, do raciocínio; elementos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita e, ainda, para seu desenvolvimento e afirmação como ser social.

Por muito tempo, a alfabetização foi sustentada na questão do método e o trabalho pedagógico do professor ocupava o espaço do fazer, portanto, quando as professoras tentam sair de um modelo de aprendizagem empirista para um modelo construtivista, as dificuldades são grandes, por esta razão elas oscilam entre uma e outra teoria, manifestação inconsciente da formação anterior.

Um outro ponto que nos pareceu muito significativo e, também, diz respeito à formação é: se as professoras propagavam uma epistemologia empirista não conseguirão, em função de sua concepção epistemológica, avançar pedagogicamente. Os avanços pedagógicos implicam mudanças de paradigma epistemológico, isto é, de outro nível: uma epistemologia interacionista, que explica o trabalho da ação por progressivas reconstruções com avanços. Mudar é um processo, para mudar é preciso “brigar” com suas próprias defesas e com os conhecimentos anteriores. Para abandoná-los ou modificá-los é preciso ter vontade, é preciso se sentir segura.

Quanto às práticas pedagógicas de alfabetização, encontramos eco do construtivismo piagetiano de Ferreiro, embora percebamos que as metodologias tradicionais eram as bases de seus trabalhos. As atividades eram as menos variadas possíveis, as atenções se concentravam na escrita como uma complicada habilidade motora a ser desenvolvida. As professoras não procuravam conhecer nem valorizar tudo aquilo que os alunos já sabiam, todas as experiências de vida aprendidas por eles em casa e nas ruas e no que eles traziam para a escola.

Desse modo, a leitura e a escrita produzidas no espaço de sala de aula pouco tinham a ver com as experiências de vida e de linguagem dos alunos, pois eram baseadas na repetição, na reprodução e memorização. Além disso, todas as atividades eram dirigidas pelas professoras. Não havia participação dos alunos nas decisões quanto ao trabalho a ser desenvolvido, percebemos, também, a ausência de propostas, visando estimular o potencial criador dos alunos por intermédio da arte (dramatização, desenho, pintura).

Observamos, também, que as professoras envolvidas na pesquisa, possuíam uma tendência a dar prioridade à linguagem escrita em detrimento da linguagem oral. De fato, elas, preocupadas com a aquisição da escrita, às vezes, esqueciam o grande papel da oralidade e acabavam, sem se aperceberem, fazendo com que os alunos se calassem, cedendo lugar ao silêncio e ao desânimo, no que diz respeito às atividades da escola. O trabalho com a linguagem oral restringia-se a algumas atividades, entre elas a conversa informal e a contação de histórias que se caracteriza, em geral, por um monólogo com o professor, no qual os alunos são chamados a responderem, muitas vezes, a uma única pergunta dirigida a todos, ou a cada um por sua vez, em uma ação centrada no adulto.



Nesse sentido, quando os procedimentos em torno da linguagem oral se dão de forma superficial, desenvolvendo-se as atividades mecanicamente, dificulta-se a exploração da linguagem do aluno de forma aprofundada, não contribuindo para a construção de conhecimentos pela produção de sentidos.

Então, caberá à professora valorizar a fala do aluno trazida de seu meio de origem, sendo, porém, de extrema importância ensiná-lo que, apesar da existência de uma língua “padrão”, a variedade dialetal existente no meio social deve ser respeitada e valorizada. A forma de falar se aprende em contextos de fala, em situações comunicativas, portanto, se o professor estiver atento às diferenças dialetais dos alunos, saberá com maior probabilidade identificar suas dificuldades, propor atividades que possam minorá-las.

Não pudemos constatar, através de nossa pesquisa, a permissão para que os alunos produzissem seus textos - produção espontânea - com base em suas próprias hipóteses. Não percebendo que a leitura e a escrita poderiam vir a ser exploradas: passeios, exposições, observações de animais, brincadeiras com trava-língua, parlendas, se bem trabalhadas poderiam garantir o envolvimento das diferentes áreas do conhecimento, permitindo a ampliação dos saberes dos alunos.

As professoras revelaram em seus discursos postura condizente com os avanços educacionais atuais, referentes à importância de trabalhar com textos, de estimular as produções espontâneas, de estudar as fases do desenvolvimento da escrita, entre outros. Essas referências, no entanto, eram meio descoladas da prática, pois nem sempre o que as professoras realizavam na sala de aula correspondiam ao seu discurso.

De um modo geral, as professoras não consideravam a alfabetização como um processo de construção de conhecimento. Com isso, elas reduziam a dimensão da linguagem, limitavam as possibilidades da escrita, restringiam os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas.

Há de se perguntar: Se os procedimentos metodológicos adotados pelas professoras restringiam e limitavam esse espaço de elaboração, como ficava, então, o processo de construção do conhecimento sobre a escrita? A resposta é clara: de um ponto de vista construtivista, insustentável. Porque não considerava o ponto de vista da criança que aprende, não levavam em conta os processos de elaboração do conhecimento sobre a escrita.

Ferreiro & Teberosky (1999) apontam que os métodos de alfabetização e os procedimentos baseados em concepções adultas não estão de acordo com os processos de aprendizagem e com as progressões das noções infantis sobre a escrita. Partindo do pressuposto de que a criança é sujeito ativo e conhecedor, elas indicam a importância de se compreender a lógica interna das progressões das noções infantis sobre a escrita.

A prática pedagógica das professoras envolvidas na pesquisa evidenciava, também, certo improviso, pois ao sabor das mudanças de governo e das equipes pedagógicas, eram, por vezes, levadas a mudar seus procedimentos habituais, adotando um novo referencial teórico, mas, na verdade, conduziam o ensino à sua maneira. Elas não estavam suficientemente amparadas por um projeto político pedagógico, uma formação teórica aprofundada, e pelo pertencimento a uma equipe de trabalho, formada na própria escola, para fazerem experimentações mais ousadas. Nas condições concretas nas quais trabalhavam, parecia-lhes mais correto investir naquilo que lhes era familiar, introduzindo aqui e ali pequenas modificações que não alteravam o arcabouço do ensino.

Embora houvesse empenho das professoras para os alunos aprenderem a ler e a escrever, faltavam-lhes, entretanto, pressupostos teóricos substanciais de suporte para a realização de um trabalho que considerasse o aluno um sujeito ativo, capaz de pensar, raciocinar, construir internamente o seu conhecimento. Isso requeria experiências, vivências, interação da criança com tudo àquilo que desejava conhecer.

Sendo assim, o professor alfabetizador precisa, pois, se apropriar do conhecimento no que diz respeito ao seu campo de trabalho - neste caso, a leitura e a escrita - porque isto lhe permitiria compreender as razões de suas ações e mudá-las conscientemente, quando fosse necessário. Um professor que tem um conhecimento teórico sobre sua prática, sabe quais são os meios, por que os meios são aqueles e como utilizá-los. Se não domina o conhecimento, permanece no fazer, não chegando a compreender, isto é, sabe como faz, mas, não sabe por que faz. Daí a importância de que ele construa um conhecimento teórico relacionado com a sua prática.

A formação de professores destaca-se como um tema de suma importância dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje

existente. Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades, imprescindíveis para que a criança não só conquiste sucesso escolar, mas, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social.

Quando se discute a formação de professores, inicial ou continuada, deve-se colocar, também, em pauta a questão da formação dos formadores de professores. Como operar uma transformação nos cursos de habilitação e nos programas de formação em serviço se os formadores também não passam por um processo de atualização inserido em programas de desenvolvimento profissional permanente?

Desta forma, cabe às secretarias de educação a responsabilidade de cuidar dos aspectos direta ou indiretamente relacionados à qualidade da atuação dos profissionais da rede e da educação escolar oferecida, assessorando e avaliando as ações de formação continuada realizadas nas escolas, assim como, promover a formação dos profissionais formadores responsáveis pela formação continuada desenvolvida no âmbito da escola.

As evidências têm demonstrado que a tomada de decisões em relação aos investimentos em qualquer área deve ser fruto de um planejamento estratégico. Em relação ao desenvolvimento profissional não poderia ser diferente: o investimento na formação inicial e na formação continuada de professores deve ser planejado juntamente com as demais medidas que visam melhorar a educação escolar; garantir condições adequadas de trabalho, remuneração e incentivos.

## REFERÊNCIAS

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ANDRÉ, Marli; MENGA, Ludke, **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

AROEIRA, Maria Luiza. **Didática da Pré-Escola**. São Paulo: FTD, 1996.

ALARCÃO, I., (org.). **Formação reflexiva de professores: Estratégia de supervisão**. Porto. Porto, 1996.

BRUNET, L. **Clima de trabalho e eficácia da escola**. In: Nóvoa, A. coord. **As organizações escolares em análise**. 3 ed Lisboa: Dom Quixote, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1994.

CANDAU, Vera Maria; LÉLIS, Isabel Alice. **A relação teoria e prática na formação do educador**. Teoria Educacional, ano XII, nº 55, nov/dez, 1984.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CHARLES, C. M. **Piaget ao alcance dos professores**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1975.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática em sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FERREIRO, Emília e Ana Teberosky. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE P. **Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed São Paulo: Moraes, 1980

HUTMACHER, W. **A escola em todos os seus estados: das políticas de sistema às estratégias de estabelecimento**. In: Nóvoa, A. coord. **As organizações escolares em análise**. 3 ed Lisboa: Dom Quixote, 1999.

IMBNERNON, Francisco. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBANEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2001.

LELIS, Isabel Alice. **A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LIMA, Antônia Silva de Lima. **A Interação dos Universos Lingüísticos a Ação do Educador no Processo de Alfabetização: Estudo de caso de uma escola alternativa na periferia de Manaus**. Dissertação de Mestrado, UFAM

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação Abordagem qualitativa**. São Paulo: E.P.U., 1986.

\_\_\_\_\_ **Pesquisa em Educação**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MENENGOLA, Maximiliano. **Por que Planejar? Como Planejar? Currículo – Área – Aula**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento; ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognocitivos**. Petrópolis: Vozes, 1973.

\_\_\_\_\_ **Psicologia e Epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Martins Fonseca, 1973.

RODRIGUES, Neidson . **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. São Paulo: Cortez, 2000

RUSSO, Maria de Fátima, **Alfabetização um processo em construção**. São Paulo: Saraiva, 1995.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In. Nóvoa, A. coord. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da língua escrita**. Campinas - São Paulo: Vozes, 1993.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VILAS BOAS, Heloisa. **Alfabetização: outras questões, outras histórias**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Construção do Conhecimento em sala de aula.** 11ed. São Paulo: Libertat, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovick; A. R. Luria; A. N. Leontiev. **Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001.

\_\_\_\_\_ **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_ **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Santos, 1993.

WALLON, Henri. **Do acto ao pensamento.** Portugal: Moraes, 1974.

WEIZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** 2 ed São Paulo: Ática, 2004.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.** Porto: Porto, 1994.

#### OBRAS CONSULTADAS

ALVES, Rubens. **Entre a Ciência e a Sapiência: O dilema da Educação.** 4 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

ANAIS DO V CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: **Os Desafios no Processo de Ensino – Aprendizagem** , 2004 .

ANTUNES, C. **Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. **Zélia Chiarottino Ramozi/Século XXI.** Campinas, SP. IDB, 2002.

AZENHA, M. G. **Construtivismo de Piaget a Emilia Ferreiro.** 3 ed São Paulo: Ática, 1994.

BARBOSA, José Juvêncio, **Alfabetização e Leitura.** São Paulo: Cortez, 1991.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do Professor: Cotidiano da Escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BEZERRA, Eufrázio Alves; Aldenice A. Bezerra. **O Cotidiano Escolar e o Fracasso Escolar ou a Prática do fracasso.** Manaus: INEP/UA, 1994.

BOGDAN, Robert; Sari Biklen. **Investigação Qualitativa em Educação.** Porto: Portugal, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**, Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, Brasília.

CELANI, Maia Antonieta Alba. **A educação continuada do professor**. São Paulo: Ciência e Cultura, 1988.

CURTO, Lluís Maruny, **Alfabetização, pensamento e diversidade**. Pátio Revista pedagógica. Porto Alegre, ano IV, nº 14, agosto/outubro, 2000.

DEL Isola; Regina Lúcia Pérete. **Leitura, Influência e Contexto Sócio Cultural**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

DEMO, P. **Formação permanente de formadores. Educar pela pesquisa**. In: MENEZES, L.C., org. **Professores: Formação e profissão**. Campinas: Autores Associados, São Paulo, NUPES, 1996.

FARIA, A. R. **O pensamento e a linguagem da criança segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1989.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_ **Com todas as letras**. 4 ed São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_ **Alfabetização em processo**. 9 ed São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Livraria, 1978.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Professora sim tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. 3 ed São Paulo: Olho d'água, 1993.

FURASTER, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico: Explicitação das normas da ABNT**. 14 ed Porto Alegre, 2006.

FUSARI, JC. ; RIOS T.A. **Formação continuada dos profissionais do ensino**. Caderno CEDES. Campinas: Papirus, nº 36, 1995.

GABRIEL, Gilvete de Lima. **Trajatória de Vida e Percurso Profissional: Compreendendo a prática educativa de uma professora – investigadora na escola pública**. Dissertação de Mestrado. UFAM, 2001.

GALLOTTE, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 1998.

GARCIA, Regina Leite. **Formação do Professor Alfabetizador: Reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2002.

GOMES, M. F. C.; Sena, M. G. C. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à Pesquisa Científica**. São Paulo: Alínea, 2003

GOULART, I. B. **Piaget: Experiências Básicas para Utilização pelo Professor**. 4 ed Petrópolis: Vozes, 1987.

GROSSI, Éster Pillar. **Didática do Nível Pré-Silábico**. 5. ed. vol. I. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_ **Didática do Nível Silábico**. 5. ed. vol. II. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_ **Didática do Nível Alfabético**. 5. ed. vol. III. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

HANS, G. F. **Piaget e o conhecimento: fundamentos teóricos**. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1974.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. São Paulo: UNIMEP, 1999.

KRAMER, Sônia; Maria Isabel Leite (orgs.). **Infância e Produção Cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_ **Educação Infantil em Curso**. Rio de Janeiro: Ravel, 1997.

\_\_\_\_\_ **Por entre as Pedras: Armas e Sonhos na Escola**. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_ **Alfabetização, Leitura e Escrita: Formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2004.

LOPES, Eliane Marta S. Teixeira. **Perspectiva histórica da educação**. São Paulo: Ática S.A., 1989.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1955.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.



MACEDO, L. **Ensaaios construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Da Fala para a Escrita: Atividade de Retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, Maia Lúcia, Maria A. Azevedo. **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

MEC. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, Brasília, 1998.

MEC. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, Vol. I. Brasília: 1998.

MENDONÇA, Nadir Domingues. **O Uso dos Conceitos: Uma Questão de Interdisciplinariedade**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes. 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores: práticas pedagógicas e escolas**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MONARCHAR, Carlos (org.). **Educação da Infância Brasileira, 1985 – 1983**. Campinas, SP: Editoras Associadas, 2001.

MONLEVADE, João. **Educação Pública no Brasil: Contos e Descontos**. Ceilândia - DF. Idéia, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2001

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo. Cortez, 2002.

PEREIRA, Júlio E.D. **Formação de professores: pesquisa representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD F. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S.G. , coord. Grupo de trabalho 3. In. Menezes, I. C. **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados. São Paulo, NUPES, 1996.

PLANTAMURA. **Vitângelo. Educação e Qualificação no Contexto a Globalização**. Manaus: EDUA, 1999.

RICHMOND, P.G. **Piaget: teoria e prática**. 2 ed São Paulo: IBRASA, 1981.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidade na formação do professor**. Porto: Porto, 1993.

ROUSSEL, André. **Dicionário de Filosofia**. Papyrus, 1999.

SACRISTAN, J. Gimeno. **A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Com a Palavra a Professora: Suas crenças , suas ações**. São Paulo: Alínea, 1998.

SERBINO, R. V. orgs. **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SUZA, S. J. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamen**. 2 ed Campinas, S P: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_ **A psicopedagogia da linguagem escrita**. 2 ed Campinas: UNICAMP, 1990.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Ática. 1987.

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1999.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**, Liertard.

WEIZ, Telma. **Repensando a prática de alfabetização. As idéias de Emília Ferreiro na sala de aula**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1985.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em Crise na Escola: As alternativas do Professor**. 3 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

## ANEXO A – ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

## ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

### Primeira parte

- 1- Nível de escolaridade
- 2- Faixa etária
- 3- Faixa etária dos alunos
- 4- Histórico da escola
- 5- Representação de infância

### Segunda parte

- 1- Por que ser professora?
- 2-O que significa ensinar?
- 3-O que é alfabetização?
- 4-Qual a sua concepção quanto à aprendizagem?
- 5-Que conflitos estão envolvidos no processo de alfabetização?
- 6-Quanto tempo está na profissão?
- 7-Como os conhecimentos acadêmicos contribuíram para sua formação profissional?
- 8-Quais os momentos do percurso que fizeram perceber a necessidade de formação continuada?
- 9- Qual o papel do professor alfabetizador?
- 10-Como você define os seus alunos?
- 11-Quais as dificuldades encontradas no processo de alfabetização?
- 12-Como é feito o planejamento?
- 13-Como é que você define o seu espaço escolar?