UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MARA LUCIANE DA SILVA FURGHESTTI

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO REALIZADAS NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DA REGIÃO SUL DE SANTA CATARINA – AMUREL

Tubarão
2013

MARA LUCIANE DA SILVA FURGHESTTI

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO REALIZADAS NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DA REGIÃO SUL DE SANTA CATARINA – AMUREL

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação, História e Política no Brasil e na América Latina.

Orientadora: Profª. Drª. Leonete Luzia Schmidt

Tubarão

2013

Furghestti, Mara Luciane da Silva, 1970-
F96 As práticas pedagógicas de alfabetização realizadas nos três primeiros anos do ensino fundamental nas escolas da rede pública da região sul de Santa Catarina : Amurel / Mara Luciane da Silva Furghestti ; orientadora: Leonete Luzia Schmidt. -- 2013.
247 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2013
Inclui bibliografias

1. Alfabetização. 2. Ensino fundamental. 3. Escolas públicas. I. Schmidt, Leonete Luzia. II. Universidade do Sul de Santa Catarina - Mestrado em Educação. III. Título.

CDD (21. ed.) 372.416

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

UNISUL

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Mestrado Educação

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO REALIZADAS NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DA REGIÃO SUL DE SANTA CA TARINA - AMUREL

MESTRANDA MARA LUCIANE DA SILVA FURGHESTTI

Dissertação Aprovada pela Banca Examinadora de Defesa da Dissertação em: 24 de abril de 2013.

Professora Doutora Leonete Luzia Schmidt - Presidenta da Banca Examinadora e Orientadora: _____

Professora Doutora Maria Aparecida Lapa de Aguiar – Examinadora Externa - UFSC: _____

Professora Doutora Tânia Mara Cruz - Examinadora Interna – Unisul: _____

Mestranda Mara Luciane da Silva Furghestti: _____

Professora. Doutora Maria da Graça Nóbrega Bollmann
COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
Portaria nº GR 1450/2011, de 10 de outubro de 2011.

AGRADECIMENTOS

O percurso realizado na elaboração deste trabalho não se constituiu meramente numa tarefa. O processo de pensar de maneira investigativa, com olhar de pesquisadora sobre determinadas situações, pessoas e temas não é simples e nem tampouco tranquilo. Todo o processo foi um desafio necessário para mim e, ao mesmo tempo, foi um encontro com pessoas que estiveram comigo e me ajudaram, direta ou indiretamente, a vivenciar esse processo com maior segurança, comprometimento e alegria. Portanto, expresso aqui o meu sentimento de gratidão.

À minha orientadora, Profª. Dra. Leonete Luzia Schmidt, que, com sua dedicação, serenidade e competência, compartilhou comigo o processo de pensar sobre o meu objeto de estudo. Agradeço pela leitura atenta dos meus textos e por todos os subsídios, pelo incentivo, pelos conhecimentos e questionamentos que oportunizaram me aprimorar como estudante no processo de construção desta pesquisa. Muito obrigado pela oportunidade de compartilhar saberes e pelo referencial que você representou e continuará representando à minha formação.

Às professoras Dra. Maria da Graça Nóbrega Bollmann e Dra. Tânia Mara Cruz, pelo olhar sensível sobre a minha escrita, pelas sugestões e problematizações valiosas na banca de qualificação que contribuíram para ampliar as reflexões.

À professora Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar, que aceitou participar da banca de defesa num breve espaço de tempo e dar credibilidade à pesquisa realizada.

À professora Dra. Letícia Carneiro Aguiar, pelas preciosas contribuições nos primeiros passos desta pesquisa, auxiliando nas reflexões e nos aprofundamentos teóricos e metodológicos, acreditando nas possibilidades de avanço.

Aos professores da turma do Mestrado em Educação UNISUL – 2011, exemplos de profissionalismo e que estiveram comigo durante esse período, possibilitando questionamentos, reflexões, ampliando meus horizontes e minha visão de mundo.

Aos professores e colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Letramento (GEPALE), pelas importantes contribuições teóricas, pelo convívio, pela motivação, pelos debates, pelas aprendizagens mútuas e conhecimentos oferecidos ao longo desses dois anos.

Às professoras e às crianças das escolas pesquisadas, que contribuíram significativamente para a realização deste trabalho com suas experiências e depoimentos, revelando suas histórias e vivências, oferecendo-me a oportunidade de compartilhar de seus cotidianos.

À CAPES/Programa OBEDUC, pela bolsa de pesquisa e a possibilidade de participar de um projeto financiado.

Aos meus pais, Antônio e Zely, pelo apoio constante em todos os momentos, sempre me dedicando suas alegrias, incentivando-me a prosseguir, ensinando-me o amor e o respeito, desde a minha infância, cuidando de minha educação. Tudo que conquistei foi graças a vocês, exemplo de luta e dedicação diária. Esses dois seres humanos que são, na verdade, co-autores da minha história de vida.

Aos meus irmãos, Fábia e Charles, companheiros de toda a vida, e a todos os meus familiares de quem me orgulho muito, por estarem sempre ao meu lado, dando força, carinho, compartilhando preocupações e também torcendo pelas conquistas.

Às amigas Maria Terêsa e Rosinete, companheiras inseparáveis de Mestrado, de pesquisa, parceiras de cumplicidades, de alegrias e de angústias, foi um privilégio imenso compartilhar esses momentos de estudos, de viagens, de idas e vindas com vocês. E mais, sinto-me feliz em saber que profissionais como vocês fazem parte da Educação.

À amiga Mariléia, pelo incentivo para que eu entrasse no Mestrado e com quem partilhei momentos de estudos e viagens, oferecendo-me amizade, apoio e ideias que permeiam o processo de construção de uma pesquisa.

Aos diretores e meus colegas da Escola Básica Henrique Fontes, onde atuo, pelo apoio e por facilitarem meu trabalho para que pudesse cursar o Mestrado. Sei o quanto é difícil a falta de um profissional numa escola pública grande como a nossa.

Ao meu esposo Geraldo, pelo incentivo, compreensão, apoio incondicional e pela capacidade de suportar conviver com alguém no período do Mestrado, onde a ausência e o isolamento se fazem necessários. Para você, meu eterno amor e agradecimento por sua presença em todos os momentos, os fáceis e os difíceis.

Aos meus filhos, Felipe e Fernando, tesouros da minha vida, por torná-la cada dia mais feliz, obrigado pela paciência em compreender minhas horas de aflição e ausência, o meu desejo de um mundo melhor.

A todos aqueles que têm partilhado minhas vivências, cujos nomes não cabem todos aqui, mas que fazem parte da minha constituição como pessoa, estudante e profissional.

Enfim, agradeço a Deus, ser superior, pela sua infinita bondade, pela vida, pelo amparo de todas as horas e por me proporcionar essa experiência existencial maravilhosa.

Elogio da aprendizagem

Aprende o simples, para quem
É chegada a hora
Nunca é tarde demais!
Aprende o ABC, não basta, mas
Aprende! Não desanime
Começa! Você tem de saber tudo!
Você tem de assumir o poder.

Aprende, homem no asilo!
Aprende, homem na prisão!
Aprende, mulher na cozinha!
Aprende, sexagenário!
Você tem de assumir o poder.
Procura a escola, desabrigado!
Procura o saber, se tens frio!
Faminto, agarra o livro: é sua arma.
Você tem de assumir o poder.

Não tema a pergunta, camarada!
Não se deixe convencer
Veja com seus olhos!
O que você mesmo não vê
Você não sabe.
Verifique a conta.
Você tem de pagá-la.
Coloque o dedo em cada parcela
E pergunte: como apareceu?
Você tem de assumir o poder.
(Bertold Brecht)

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa intitulada "As práticas pedagógicas de alfabetização realizadas nos três primeiros anos do ensino fundamental nas escolas da rede pública da região sul de Santa Catarina – AMUREL", vinculada ao projeto "Alfabetização com letramento: a formação inicial e continuada e trabalho docente nas escolas da rede pública da região sul de Santa Catarina", financiado pela CAPES/OBEDUC. Teve por objetivo geral conhecer as práticas pedagógicas realizadas nos três primeiros anos do ensino fundamental e analisar por que elas não possibilitam a alfabetização com letramento para todas as crianças. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas localizadas em dois municípios da região da AMUREL, no sul de Santa Catarina, campos da pesquisa do OBEDUC, nas turmas do bloco alfabetizador (1º ao 3º ano). Os dados coletados através de observação em sala de aula, entrevistas informais com as professoras, fotografias e documentos foram analisados a partir da perspectiva sócio-histórica de Vygotsky e da concepção de alfabetização e de letramento definida por Soares (2010, 2011) e por Cagliari (2009), além da contribuição de outros autores que discutem essas questões dentro da mesma perspectiva teórica. Os resultados da pesquisa possibilitaram perceber que as práticas pedagógicas realizadas nas turmas do bloco alfabetizador privilegiam o trabalho de alfabetização, com ênfase na codificação e decodificação do código alfabético, em detrimento do letramento, e as interações existentes nesse processo, em geral, são caracterizadas pela ajuda ou intervenção da professora aos alunos para facilitar a assimilação desses códigos, bastante distante da interação proposta por Vygotsky no sentido de o professor atuar como mediador entre o conhecimento e o aprendiz.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Alfabetização. Letramento. Interação.

ABSTRACT

This work presents the results of a survey entitled "The pedagogical practices of literacy conducted in the first three years of primary education in the public schools in the southern region of Santa Catarina – Amurel", linked to the project "Literacy with literacy: the initial and continuing training and teaching in public schools in the southern region of Santa Catarina," funded by CAPES / OBEDUC. The purpose was to learn about the teaching practices carried out in the first three years of primary education and analyze why they don't allow literacy with literacy for children. The research was conducted in two public schools located in two municipalities in the region of Amurel in southern Santa Catarina, OBEDUC fields of research, classes in literacy block (1st to 3rd year). The data collected through classroom observation, informal interviews with teachers, photographs and document were analyzed from the perspective of socio-historical and Vygotsky's conception of literacy and literacy defined by Smith (2010, 2011) and by Cagliari (2009), besides the contribution of others authors who discuss these issues within the same theoretical perspective. The survey results enabled realize work, with emphasis on the encoding and decoding of the letter code at the expense of literacy, and the interactions in this process, in general, are characterized by help or intervention from the teacher to the students to facilitate the assimilation of these codes, quite apart from the interaction proposed by Vygotsky towards the teacher acting as a mediator knowledge and the learner.

Keywords: Pedagogical Practice. Literacy. Literacy. Interaction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Características gerais das turmas pesquisadas 28
Quadro 2 - Características gerais das professoras alfabetizadoras 33
Quadro 3 - Número de alunos e tamanho da sala de aula 103
Figura 1 - Espaço físico da sala de aula da turma do 1º ano - EBMDAP - professora Rosa . 107
Figura 2 - Espaço físico da sala de aula da turma do 2º ano - EBMDAP - professora Margarida..... 108
Figura 3 - Espaço físico da sala de aula turma do 3º ano - EBMDAP - professora Dália..... 108
Figura 4 - Espaço físico da sala da turma do 1º ano - EBMPDAS - Professora Azaléia 111
Figura 5 - Espaço físico da sala da turma do 2º ano - EBMPDAS - professora Violeta..... 111
Figura 6 - Espaço físico da sala da turma do 3º ano - EBMPDAS - professora Gérbera..... 112
Quadro 4 - Síntese das atividades realizadas na prática pedagógica na EBM D. Anselmo Pietrulla, na turma do 1º ano, professora Rosa..... 122
Figura 7 - Completar palavras com sílabas 127
Figura 8 - Completar as frases com palavras..... 129
Figura 9 - Leitura feita pela professora 133
Figura 10 - Leitura coletiva de palavras com ajuda da professora 135
Figura 11 - Desenho da peça teatral 138
Figura 12 - Desenho e cruzadinha 140
Quadro 5 - Síntese das atividades realizadas na EBM Profª. Dalcy Ávila de Souza, turma do 1º ano, professora Azaléia 142
Figura 13 - Ditado de palavras com as sílabas do “B” até “L” 146
Figura 14 - Atividades envolvendo a sílaba do “M” 149
Figura 15 - Leitura feita pela professora 151
Figura 16 - Leitura coletiva e individual de palavras 154
Figura 17 - Brincando com jogos 156
Quadro 6 - Síntese das atividades realizadas na EBM D. Anselmo Pietrulla, turma do 2º ano, professora Margarida..... 158
Figura 18 - Atividade escrita: formação de frases com gravuras diversas 163
Figura 19 - Atividade escrita: formação de palavras e frases com carimbo..... 166
Figura 20 - Leitura do texto e de frases..... 169
Figura 21 - Desenho e escrita das brincadeiras: Ser criança é..... 173
Figura 22 - Brinquedos e jogos pedagógicos 175

Quadro 7 - Síntese das atividades realizadas na EBM Profª. Dalcy Ávila de Souza, turma do 2º ano, professora Violeta 176
Figura 23 - Cópia no caderno de caligrafia: texto "Chocolate" e ditado 181
Figura 24 - Leitura coletiva e individual de texto e palavras: ilha 183
Figura 25 - Leitura individual com microfone 188
Figura 26 - Leitura coletiva e individual de texto e palavras e Dominox 190
Figura 27 - Brincando com materiais lúdicos 192
Quadro 8 - Síntese das atividades realizadas na EBM D. Anselmo Pietrulla, turma do 3º ano, professora Dália 193
Figura 28 - Atividades escritas com palavras do texto 199
Figura 29 - Avaliação de Língua Portuguesa 202
Figura 30 - História em quadrinho com a gatinha Mimi 203
Figura 31 - Confecção e leitura individual de texto do livro do meio ambiente 207
Figura 32 - Leitura individual de texto-resumo "Kiriku e a feiticeira" 210
Quadro 9 - Síntese das atividades realizadas na EBM Profª. Dalcy Ávila de Souza, turma do 3º ano, professora Gérbera 212
Figura 33 - Avaliação de Língua Portuguesa com fábula 218
Figura 34 - História em quadrinhos Natal 220
Figura 35 - Confecção e apresentação livrinho 224
Figura 36 - Leitura de texto e frases com *folder* 227
Figura 37 - Explicação da ficha de leitura 230

LISTA DE SIGLAS

ACT – Admissão em Caráter Temporário

AMUREL - Associação dos Municípios da Região da Laguna

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDES - Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social

CEB - Câmara de Educação Básica

CEE - Conselho Estadual de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

GEPALE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Letramento

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituições de Educação Superior

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OBEDUC - O Programa Observatório da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e desenvolvimento Econômico

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

SEB - Secretaria de Educação Básica

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SED - Secretaria de Estado da Educação

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12
1.1 CONSTRUINDO O CAMINHO METODOLÓGICO 19
1.1.1 A escolha da concepção teórico-metodológica 19
1.1.2 Tipo de pesquisa 24
1.1.3 A escolha das escolas e dos sujeitos 25
1.1.3.1 Perfil das turmas pesquisadas do bloco alfabetizador 27
1.1.3.2 Perfil dos professores alfabetizadores sujeitos da pesquisa 32
1.1.4 A escolha dos procedimentos de pesquisa 37
1.1.5 Procedimentos de análise 40
2 ALFABETIZAÇÃO: CONCEITO EM MOVIMENTO 42
2.1 HISTÓRICO DOS MÉTODOS E CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO 42
2.2 DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO 56
2.3 O DESAFIO DE ALFABETIZAR LETRANDO 65
2.4 A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS 71
2.4.1 A implantação do ensino fundamental de nove anos em Santa Catarina 77
2.5 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO BLOCO ALFABETIZADOR 82
2.5.1 Espaço e tempo nas práticas escolares 88
2.5.2 Prática pedagógica: permanências e inovações 91
3 A MATERIALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO 96
3.1 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA AS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO 96
3.1.1 Trabalho pedagógico: organização dos afazeres diários 99
3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O QUE OCORRE NA SALA DE AULA? 119
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 233
REFERÊNCIAS 239
APÊNDICE 246
APÊNDICE A - Roteiro norteador para a realização da entrevista semiestruturada 247

1 INTRODUÇÃO

"Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes."
(Paulo Freire)

Durante minha vida profissional, atuando na escola pública, inicialmente como professora das séries iniciais e, nos últimos anos, como orientadora educacional, coordenando e assessorando os professores das séries iniciais em sua prática pedagógica voltada à aprendizagem das crianças, vivenciei angústias e desafios desses profissionais, assim como sucessos na prática de alfabetizar. Também percebi, e continuo percebendo, o quanto é necessário, não somente o professor, mas todos profissionais da educação envolvidos com o trabalho pedagógico escolar, compreenderem, de fato, o processo de alfabetização para avançar na sua real efetivação.

Os professores dos anos iniciais, especialmente aqueles que trabalham com as turmas de alfabetização, hoje 1º, 2º e 3º anos, por mais que diversifiquem suas práticas, utilizem novas estratégias, proponham atividades diferentes, ainda se deparam, ao final desse bloco, com alunos não alfabetizados ou com alunos que sabem ler e escrever, mas não entendem o que fazem. Essa situação de fracasso gera angústia e preocupação, tanto para os professores como para os alunos e seus familiares.

A implantação do ensino fundamental de nove anos, a partir de 2006 (Lei nº 11.274, de 06/02/2006), direciona uma atenção especial aos três primeiros anos. (BRASIL, 2006a). Isso fica evidente tanto no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB nº 4, aprovado em 20/02/2008, onde surge a denominação "ciclo da infância", com três anos de duração, como um período dedicado à alfabetização e ao letramento (BRASIL, 2008b), quanto na Resolução CNE/CEB nº 7, aprovada em 14/12/2010, que estabelece que esses três anos iniciais devem ser considerados "um bloco pedagógico ou ciclo sequencial" de ensino e devem assegurar, conforme consta no artigo 30, III – "a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização [...]." Torna mais clara essa questão de bloco ou ciclo quando relata que, mesmo a rede de ensino que optar pelo regime seriado, terá que considerar os três anos iniciais "não [passíveis] de interrupção", no sentido de possibilitar um tempo maior à aprendizagem das crianças

(BRASIL, 2010). Em consonância com essas determinações, adoto, nesta pesquisa, o termo bloco alfabetizador quando me refiro aos três primeiros anos do ensino fundamental.

No intuito de contribuir para a promoção do acesso ao conhecimento, é preciso garantir a todas as crianças a condição para se apropriarem da alfabetização e do letramento, efetivamente, nos primeiros anos do ensino fundamental. Às vezes, parece que a escola contribui com a formação de analfabetos funcionais, perpetuando o processo de exclusão social.

O ingresso no Mestrado em Educação possibilitou estudar, pesquisar e refletir as práticas pedagógicas de alfabetização efetivadas na escola, uma vez que a academia abre espaço para a apropriação e socialização do conhecimento e sua articulação com a realidade. A educação é um dos requisitos mais importantes para a construção de uma sociedade democrática, justa e socialmente desenvolvida. Desse modo, deve estar voltada à formação humana e ao desenvolvimento das potencialidades do sujeito.

Na atual sociedade, o conhecimento é alicerce necessário para a inserção dos indivíduos no meio social e no mercado de trabalho. Assim as pessoas buscam na educação a condição de inclusão social, seja no trabalho, na cultura, nas relações sociais. Mas educar, nesta realidade, com demandas diferenciadas e que se alteram em um dinamismo quase invencível pelas constantes mudanças, não é tarefa fácil. O Brasil, país em desenvolvimento, é marcado pelas desigualdades sociais e econômicas assim como o seu sistema educacional.

Muito se tem falado sobre a inserção das pessoas na sociedade letrada. A alfabetização e o letramento têm sido motivo de estudo e propostas para vencer os obstáculos que dificultam, efetivamente, uma parcela da população a se apropriar do conhecimento dessa sociedade letrada.

Os problemas da educação brasileira aparecem nas estatísticas, ainda, fortemente relacionados à precariedade da leitura e da escrita, e aos altos índices de analfabetismo. Associadas a esses fatores estão a formação, condição de trabalho e remuneração docente, a gestão escolar, a metodologia e as práticas pedagógicas. Tais problemas apresentam-se com maior incidência nas classes populares, de baixa renda.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) (2009) revelou que a taxa de analfabetismo no país é de 9,7% da população, isso significa 14,1 milhões de pessoas e os analfabetos funcionais são 20,3%, o que significa que mais de 30% dos brasileiros estão nesses dois grupos. (BRASIL, 2011a). No estado de Santa Catarina, a população estimada pelo IBGE é de 6,1 milhões de habitantes, a taxa de analfabetos é de 5,4%, que representa

329,4 mil pessoas e 10,0% de analfabetos funcionais, totalizando 610 mil pessoas. O IBGE (2011) considera "analfabeto a pessoa que não sabe ler e escrever um bilhete simples", e "analfabeto funcional a pessoa com mais de 15 anos e com menos de quatro anos de estudos completos", ou seja, a pessoa lê e escreve algo, mas não interpreta corretamente as informações, não faz uso da leitura e da escrita em práticas sociais de forma adequada.

Neste contexto, é urgente e necessário elevar os índices de alfabetização com letramento no Brasil, com ações e práticas pedagógicas que oportunizem a todos, crianças, jovens e adultos, a inserção na cultura letrada para o acesso ao conhecimento e possibilidades de inserção social. Estas ações precisam estar pautadas em políticas públicas com o objetivo de promover a educação democrática e de qualidade social para todos, de forma a possibilitar condições ao acesso, à permanência e à aprendizagem do aluno no sistema escolar, o que prescinde da alfabetização com letramento.

Políticas e programas foram e continuam sendo estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) no sentido de contribuir para a melhoria da educação escolar, ainda que haja estudos contrários, nos quais pesquisadores[1] discordam questionando as condições ou maneira como tais ações são implementadas. Uma das propostas do Estado foi a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, acrescentando um ano a mais na fase de alfabetização, com ingresso das crianças aos seis anos de idade, definida pela Lei nº 11.274, de 06/02/2006. (BRASIL, 2006a). Também o Programa Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, que consiste num programa de formação continuada para os professores das séries iniciais do ensino fundamental visando à melhoria da qualidade da educação, possibilitando que, por meio de novas posturas e práticas pedagógicas, o processo de ensino e aprendizagem, envolvendo a leitura e a escrita, tenha mais êxito. Outra medida foi a proposta de continuidade dos estudos no 1º e no 2º ano, oportunizando frequentar até o final do 3º ano sem retenção. (BRASIL, 2011a). Recentemente, foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) pela Portaria nº 867, de 04/07/2012. O pacto é um compromisso firmado entre governo federal, governos estaduais e do Distrito Federal e prefeituras para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade ao fim do terceiro ano do ensino fundamental.

Ainda que medidas estejam sendo tomadas no sentido de diminuir o índice de analfabetismo, esta problemática continua presente. Os estudos sobre as práticas de

[1] A saber, pesquisadores como: Profª. Drª. Anita Helena Schelesener/ Universidade Tuiuti do Paraná -UTP, Prof. Dr. Sidney Reinald da Silva/ Universidade Tuiuti do Paraná –UTP, Grupo de Pesquisa "Avaliação da Implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado de São Paulo", coordenado pela Profª. Drª. Lisete Regina Gomes Arelaro/USP.

alfabetização tradicionais, a concepção construtivista, a proposta sócio-histórica que ganhou força na década de 1990 e, mais recentemente, a discussão sobre letramento que coloca em evidência a necessidade de inserir a criança em práticas sociais de leitura e escrita, ainda não estão sendo suficientes para solucionar o analfabetismo no país.

Sabemos que as crianças desde cedo convivem com a linguagem oral em diversas situações. Por meio da fala as mesmas participam de diferentes situações de interação social, aprendem a conviver em sociedade e, quando ingressam no ensino escolar, conseguem interagir oralmente com autonomia.

Em relação à escrita e à leitura, este processo de apropriação e autonomia é diferente. As crianças, embora vivendo numa sociedade grafocêntrica, onde predomina a escrita, e cercadas dos códigos escritos por toda parte, sejam rótulos, placas, embalagens de brinquedos e jogos, os livros de histórias infantis, um imenso universo onde símbolos escritos são encontrados em diferentes suportes, precisam de um processo de ensino sistematizado para aprender a ler e escrever.

Desse modo, vale ressaltar a afirmação de Soares (2010, p. 47) quando diz que "alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita."

Ainda que algumas famílias tomem para si a tarefa de alfabetizar, é papel da escola assegurar aos alunos a apropriação dos conhecimentos de forma organizada e sistematizada. Segundo Saviani (2008, p. 14), "a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber." Portanto, os professores podem articular e ampliar as experiências vividas pelas crianças por meio dos conhecimentos elaborados, por meio de práticas pedagógicas alfabetizadoras que oportunizem às mesmas ler e escrever com qualidade, fazer uso desses conhecimentos com autonomia em suas atividades e relações sociais, para que, ao longo do processo, se tornem sujeitos ativos na sociedade.

Se na década de 1980 havia uma reprovação de pouco mais de 50% dos alunos nas primeiras séries[2], esta situação já não existe mais em virtude da criação de algumas políticas educacionais implantadas nos últimos anos. O problema é que, atualmente, as escolas públicas, mesmo seguindo a proposta de continuidade nas séries do bloco

[2] RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 5, n.12, maio/ago. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200002>. Acesso em: 19 jul. 2012.

alfabetizador, não estão assegurando que a não reprovação resulte em efetiva aprendizagem, pois algumas crianças não estão sendo alfabetizadas e a maioria não tem ultrapassado o nível rudimentar de alfabetização, comprometendo a continuidade dos estudos das mesmas. Neste sentido, na obra publicada do Programa Pró-Letramento (BRASIL, 2008a, p. 14) consta a seguinte observação:

> Sabe-se que o trabalho a ser feito nos três anos iniciais não se esgota na alfabetização ou no desenvolvimento dessas capacidades lingüísticas. Mas elas são importantes porque é na alfabetização e no aprendizado da língua escrita que vêm se concentrando os problemas localizados não apenas na escolarização inicial, como também em fracassos no percurso do aluno durante sua escolarização.

Sobre essa situação, os dados do Relatório de Observação nº 4, do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) (BRASIL, 2011b), revelam que as práticas pedagógicas dos educadores em relação à alfabetização e letramento dos seus alunos não estão garantindo que estes se apropriem e façam uso social da escrita e da leitura devido à persistência dos índices de analfabetismo no Brasil. Isso pode ser constatado, também, na pesquisa apresentada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (2011), que revela que ao final dos anos iniciais a média nacional é 5,0 e no final do Ensino Fundamental é 4,1. A meta do Brasil até 2021 é que todas as escolas alcancem, no mínimo, o índice 6,0 na média do IDEB, de acordo com os índices estabelecidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (BRASIL, 2011c).

Diante desses dados e das questões expostas, o interesse de integrar a equipe de pesquisa do PPGE/Unisul, vinculada ao projeto Alfabetização com letramento: a formação inicial e continuada e trabalho docente nas escolas da rede pública da região sul de Santa Catarina, aprovado pelo Edital nº 38/2010, do Observatório da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/INEP[3], foi desafiador. Estava ali uma possibilidade para quem atua na rede pública buscar novos conhecimentos e fazer

[3] O Programa Observatório da Educação (OBEDUC), resultado da parceria entre a CAPES, o INEP e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior (IES) e as bases de dados existentes no INEP, estimulando a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. A CAPES e o INEP, ao lançar o Edital nº 38/2010, do OBEDUC, definem como objetivo elevar a qualidade da educação básica no Brasil, que significa investir na qualidade do processo de alfabetização e no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática das crianças e jovens que cursam o ensino fundamental, explicitando, assim, seu especial interesse nos estudos sobre tais processos, contribuindo para antecipar, e mesmo elevar, a meta estabelecida no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) para 2022 e para a qualidade da educação básica no país.

questionamentos acerca da realidade da alfabetização e do letramento nas escolas públicas municipais e estaduais da região.

Foi a partir das inquietações e das experiências vivenciadas como pedagoga e das discussões no projeto vinculado ao Observatório da Educação no PPGE/UNISUL que direcionei meu olhar às práticas pedagógicas que ocorrem nas salas de aulas. Parece que muito se tem feito nos anos iniciais do ensino fundamental, que os professores fazem intervenções e estão preocupados com a aprendizagem das crianças, mas as dificuldades em alfabetizar as crianças continuam presentes. Alfabetizar plenamente todas as crianças ainda é um desafio imenso a ser conquistado. O que foi proposto e efetivado até o momento, tanto por parte do Estado quanto das escolas, não é suficiente para assegurar aprendizagem para todos. A escola pública, ainda, é alvo de muitas críticas nas suas práticas pedagógicas e nos resultados obtidos em relação à aprendizagem dos alunos.

Conforme já mencionado anteriormente, o presente texto de dissertação está vinculado a um projeto aprovado no âmbito do Programa Observatório da Educação da CAPES para ser desenvolvido pelo PPGE/UNISUL. E este foi dividido em três eixos norteadores: a formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores, as práticas de alfabetização e a proposta pedagógica da escola em relação à alfabetização, e tem como campo de pesquisa os municípios da microrregião da Associação dos Municípios da Região da Laguna (AMUREL). O objeto de estudo desta pesquisa está vinculado ao eixo "práticas de alfabetização" e oportunizou algumas indagações a esse respeito: o que acontece na sala de aula durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita que ainda não dá conta de alfabetizar todas as crianças no bloco alfabetizador? O que é preciso para assegurar a todas as crianças a alfabetização com letramento? O que está oculto nas práticas pedagógicas que não viabilizam a alfabetização de todas as crianças que frequentam a escola? O que acontece com muitas crianças que aprendem a ler e a escrever, mas não conseguem usar essa aprendizagem em sua prática social? Ou melhor, o que precisa ser desvelado nas práticas alfabetizadoras para serem exitosas?

A partir desses questionamentos defini como problema central desta pesquisa de dissertação investigar por que as práticas pedagógicas realizadas nos três primeiros anos do ensino fundamental não possibilitam o processo de alfabetização com letramento para todas as crianças.

Partindo desse problema foi estabelecido como objetivo geral conhecer as práticas pedagógicas realizadas nos três primeiros anos do ensino fundamental e analisar por que elas não possibilitam a alfabetização com letramento para todas as crianças. Na tentativa de

discutir essas questões, defini como objetivos específicos: verificar os tipos de atividades rotineiras que predominam em um período escolar nos três primeiros anos do ensino fundamental (4h); identificar os gêneros textuais a que as crianças têm acesso e o uso que fazem com os mesmos na escola; destacar os suportes, impressos ou tecnológicos, em que circulam os gêneros textuais a que as crianças têm acesso; identificar as interações existentes no processo de ensino e aprendizagem e analisar o uso social que as crianças fazem do código escrito nas situações de escrita e leitura na escola.

Considerando o contexto das práticas alfabetizadoras, tinha as seguintes hipóteses:

a) As práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas têm como foco, predominantemente, a alfabetização e pouco ou nenhuma associação com o letramento;
b) A concepção que norteia as práticas pedagógicas nas turmas de alfabetização (1º, 2º e 3º ano) tem como base a perspectiva tradicional de ensino, com ênfase no método silábico. Essa contribui para a não alfabetização de todas as crianças do bloco alfabetizador.

A pesquisa teve como local duas escolas públicas que integram o projeto do Observatório da Educação da CAPES, Edital 38/2010, já mencionado anteriormente. E nessas, três turmas do bloco alfabetizador, 1º, 2º e 3º ano. A coleta de dados ocorreu em 2011 e envolveu observações em sala de aula, entrevista informal com as professoras e leitura de documentos.

A abordagem teórico-metodológica norteadora desta pesquisa é o Materialismo Histórico-Dialético com base em autores como Kosik (2002), Thompson (1981) e Konder (1987), e o referencial teórico que alicerça as análises dos dados coletados de acordo com o conteúdo foco da pesquisa tem como aporte autores que se dedicam a estudar questões relativas ao processo ensino e aprendizagem e práticas pedagógicas como Libâneo (1984, 1994), Veiga (1994, 1995), Garcia (2003, 2004); alfabetização e letramento como Soares (2010, 2011), Cagliari(2009), Mortatti (2000, 2004, Tfouni (1997), Kleiman (2008) e Vygotsky (1988, 1989) sobre as interações, entre outros que possuem afinidade com o tema investigado.

Para atender à sua proposta, este texto está organizado em três capítulos.

O primeiro, além da introdução que contextualiza a pesquisa, apresenta os aspectos metodológicos em que a pesquisa foi realizada: explico a concepção teórico-metodológica escolhida que conduz à pesquisa, o contexto onde a pesquisa se desenvolveu e a metodologia utilizada para o trabalho de campo, na qual se incluem todos os recursos e as

estratégias utilizados para garantir a qualidade do trabalho da coleta de dados e, posteriormente, as análises. Em seguida são descritos os critérios adotados para a escolha dos locais e dos sujeitos participantes da pesquisa e, por último, os procedimentos adotados para análise dos dados.

O segundo capítulo aborda questões relacionadas à alfabetização e letramento. Descrevo a história da alfabetização no Brasil, mencionando alguns aspectos relacionados a Santa Catarina e os métodos de ensino utilizados para atender à política educacional da época, no sentido de oferecer instrução pública à população. São discutidas as concepções de alfabetização e letramento e aspectos que interferem no processo ensino e aprendizagem da leitura e escrita, bem como o desafio de articular alfabetização com letramento nas práticas escolares. Ainda, de forma sucinta, apresento a configuração do ensino fundamental de nove anos, as bases legais do processo de implantação em âmbito nacional e estadual, a ênfase dada ao processo de alfabetização das crianças nessa nova organização de ensino, bem como as orientações curriculares oficiais oriundas dos documentos do MEC em relação à organização dos tempos/espaços e da prática pedagógica que envolve a efetivação dessa medida na realidade das escolas.

No terceiro capítulo são apresentadas as descrições e a análise dos dados, no qual abordo as características gerais das duas instituições e apresento a organização do trabalho pedagógico nas escolas. Procuro, ainda, por meio das análises de recortes das aulas observadas, mostrar como ocorre a prática pedagógica nas turmas de alfabetização, tendo as interações como eixo norteador das questões referentes à alfabetização e letramento das crianças.

Por último, há as considerações finais onde retomo o processo percorrido para responder à questão central da pesquisa e trago as possíveis conclusões.

Acredito ser indispensável conhecer as práticas realizadas para podermos repensá-las e, assim, contribuir, de forma mais efetiva, na aprendizagem e no desenvolvimento de todas as crianças no que diz respeito à alfabetização.

1.1 CONSTRUINDO O CAMINHO METODOLÓGICO

1.1.1 A escolha da concepção teórico-metodológica

Pesquisar as práticas de alfabetização realizadas nas escolas públicas na região da AMUREL e suas possibilidades para a alfabetização e o letramento das crianças constitui o

compromisso assumido nesta pesquisa. Nesse sentido, a opção foi por uma concepção teórico-metodológica que possibilitasse compreender a realidade, percebendo-a como algo dinâmico e em permanente construção/reconstrução.

O fazer pedagógico no processo de ensino e de aprendizagem da alfabetização e do letramento envolve contradições, interações, interpretações distintas, êxitos, fracassos, desafios, possibilidades ou não de realização de determinadas questões, ou seja, envolve um conjunto de questões que precisam ser interpretadas nas condições e contexto em que se apresentam.

Para conhecer as práticas pedagógicas realizadas nos três primeiros anos do ensino fundamental, turmas que compõem o bloco alfabetizador, e analisar se elas possibilitam o processo de alfabetização com letramento é necessário compreender como o ser humano se relaciona com a realidade, com a natureza, com a vida, com sua própria história, enfim, com as coisas que estão à sua volta. Essas relações podem ser entendidas a partir de diferentes concepções.

No estudo proposto, a concepção teórico-metodológica norteadora foi o materialismo histórico-dialético. A opção por essa concepção se deu a partir das discussões nas aulas do Mestrado em Educação e nos encontros de estudo do grupo de pesquisa do projeto do Observatório da Educação, nos quais ocorreram diálogos epistemológicos envolvendo algumas posturas e metodologias de investigação. Essa opção oferece a possibilidade de compreender o objeto a partir de categorias como contradição, totalidade, hegemonia, ou, de acordo com o pensamento de Marx, perceber ou compreender a realidade como "síntese de múltiplas determinações".

Qualquer que seja a metodologia escolhida para a investigação, esta partirá de uma postura epistemológica, possuindo uma concepção de ciência e de mundo. Entende-se que a dialética materialista é uma concepção ontológica de mundo, e é um método cuja característica central é a apreensão radical da realidade. Entretanto, é também práxis, ou seja, síntese teórica e prática na busca da transformação da estrutura social historicamente construída.

A concepção materialista histórico-dialética é uma forma de interpretar a realidade concreta e objetiva, portanto é uma alternativa para conhecer e compreender como o processo de alfabetização das crianças está acontecendo nas escolas públicas, efetivando-se na realidade, e possibilita analisar a necessidade, ou não, de transformação e superação do que está posto, uma vez que esta é construída histórica e socialmente pelos homens na sua totalidade. Neste sentido, Gadotti (1995, p. 19) afirma que para Marx,

> a dialética explica a evolução da matéria, da natureza e do próprio homem; é a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano. [...] A dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo.

Marx definiu o caráter material no qual os homens se organizam na sociedade para a produção e reprodução da vida e o caráter histórico como o processo transformador das condições humanas e das estruturas sociais, como os homens vêm se organizando através de sua história. Este processo caracteriza-se também pelo movimento do pensamento através da materialidade da vida dos homens em sociedade, as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. Nesta perspectiva, Kosik (2002, p. 124) explica:

> A dialética materialista demonstra como o sujeito concretamente histórico cria, a partir do próprio fundamento materialmente econômico, ideias correspondentes e todo um conjunto de formas de consciência. Não reduz a consciência às condições dadas, concentra a atenção no processo ao longo do qual o sujeito concreto produz e reproduz a realidade social, e ele próprio, ao mesmo tempo, é nela produzido e reproduzido.

As práticas alfabetizadoras realizadas nas escolas públicas são resultados de uma série de relações, ou seja, das "múltiplas determinações"; essas ações não são estanques, possuem uma história constituída a partir de movimentos e contradições, e expressam a complexidade das relações e determinações próprias do sistema escolar. A possibilidade de interpretar a realidade educacional, neste caso especificamente das práticas de sala de aula, remete à necessidade de conhecer os diversos elementos que nela intervêm para poder compreendê-la de forma mais ampla.

A história é a construção que o homem faz ao longo dos tempos, mas ele é, também, construído nessa história. O homem não abandona os conhecimentos ou a história já construída por outros, em outras gerações. Para se apropriar desta, ele contextualiza os elementos envolvidos na história, na realidade, na matéria em movimento. Ele historiciza, dando continuidade ao movimento histórico, pois a partir de ações pode produzir mudanças na realidade. Segundo Kosik (2002, p. 230), "o homem cria a história e vive na história já muito tempo antes de conhecer a si mesmo como ser histórico."

Mas, a realidade não é só aquilo que se apresenta aos homens de forma direta, ela precisa ser observada, questionada, para ser desvelada. A realidade das práticas pedagógicas executadas nas salas de aulas das turmas do bloco alfabetizador também é resultado da objetividade e da subjetividade de homens e mulheres e precisa ser desvendada. Conforme

Konder (1987), a lógica dialética é uma possibilidade de compreensão da realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação.

Essa questão é fundamental para compreender as práticas da alfabetização e letramento. Inicialmente, observar o que está posto, o aparente, os fatos empíricos presentes no contexto escolar, como o professor, os alunos, as interações estabelecidas, as atividades, os espaços e os tempos escolares, os materiais disponíveis, entre outros.

No entanto, há questões que permeiam esses fenômenos, e que fazem parte desse processo de construção da alfabetização de forma velada, abstrata, oculta, como a formação do professor, as metodologias pensadas, planejadas e nem sempre concretizadas, as condições de trabalho, as diferentes formas de apropriação do conhecimento pela criança, as formas de interação entre os sujeitos, as diversas condições em que as crianças vivem, os interesses, as escolhas, entre outros. Muitas vezes, o sujeito age na realidade não de acordo com o que pensa, mas segundo as condições que lhe são impostas, sejam estas de trabalho, de tempo, de espaço, de apropriação de conhecimento, de salário.

Nesta lógica de pensar e entender a realidade, Kosik (2002, p. 13) afirma que "a dialética trata da 'coisa em si'. Mas a coisa em si não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*."

Na relação dialética entre fenômeno e essência, é preciso entender o fenômeno para compreender sua essência, entretanto sem a manifestação do fenômeno não é possível atingirmos sua essência. A pesquisa precisa descobrir aquilo que está encoberto nos fenômenos que se apresentam no cotidiano, para através da análise sobre eles chegar à essência das coisas, às propriedades que de fato as constituem. Para entender melhor esta relação, Kosik (2002, p. 16-17) diz que:

> [...] Compreender o fenômeno é atingir a essência. [...] A realidade é a unidade do fenômeno e da essência. [...] O fenômeno não é, portanto, outra coisa senão aquilo que - diferentemente da essência oculta - se manifesta imediatamente, primeiro e com maior freqüência. [...] Como a essência - ao contrário dos fenômenos - não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia.

Assim, a pesquisa deve ter como ponto de partida e de chegada, a realidade, no caso específico desta, o ambiente escolar, mais precisamente a prática pedagógica das turmas do bloco alfabetizador. Nesta direção, Thompson (1981, p. 50) esclarece que "o objeto do conhecimento histórico é a história 'real', cujas evidências devem ser necessariamente

incompletas e imperfeitas", porque a partir dessas evidências é que acontece a construção histórica da realidade.

A prática da alfabetização é um trabalho como princípio educativo e deve ser uma práxis constante, entendida no conhecimento da realidade que se dá na articulação da dimensão teórica, do concreto pensado com a dimensão prática, esse processo ajuda a entender o movimento a partir da elaboração do pensamento para voltar à prática e assim propor transformações que possibilitem alterar, se necessário, a realidade estabelecida. O pesquisador não pode apenas basear-se no senso comum, no conhecimento superficial e fragmentado, é preciso ir além, ter percepção das necessidades e obter meios de formar e criar novas condições para superar criticamente os desafios da realidade, na busca da reflexão teórica, do conhecimento universal.

Nesse enfoque é essencial compreender o presente, porque as ações realizadas interferem diretamente na construção da realidade histórica, visto que a investigação histórica contextualiza o momento, tendo clareza de que este se alicerça no passado e projeta o futuro. Ao investigar a história, Thompson (1981) comenta que "a história tem como objetivo reconstruir, explicar e compreender seu objeto: a história real", e esta existe, independente de qualquer esforço cognitivo do sujeito, cujas evidências devem ser necessariamente incompletas e imperfeitas. Ainda segundo o autor, "estamos mostrando não apenas o momento do ser, mas também o momento do vir-a-ser", e continua, "qualquer momento histórico é ao mesmo tempo resultado de processos anteriores e um índice da direção de seu fluxo futuro." (p. 57-58).

Dessa maneira, procura contribuir para a compreensão acerca da tarefa do pesquisador que é explicar um evento em como e por que ele se moveu em uma determinada direção e os princípios e tendências fundamentais do processo. Essa explicação se dá a partir do momento em que as evidências sejam interrogadas e argumenta que "os fatos não revelarão nada por si mesmos, o historiador terá que trabalhar arduamente para permitir que eles encontrem 'suas próprias vozes'". (THOMPSON, 1981, p. 40).

Considerando esse pressuposto, a construção histórica do conhecimento dar-se-á sobre o real, no qual os fatos são produzidos pelos homens em determinados momentos, como, também, os constituem. No movimento dessa construção, muitas vezes, é necessária a ruptura de paradigmas no sentido de dar sustentabilidade a novas sínteses da realidade histórica, contudo é preciso o entendimento de que este movimento não se esgota em si mesmo, é um processo, um permanente vir-a-ser, e é este o desafio no trabalho educativo, nas ações efetivadas no processo de ensino e aprendizagem.

A concepção histórico-dialética possibilita conhecer, refletir e compreender a realidade do processo educacional, mais precisamente os consensos e as contradições no processo de alfabetização e letramento das crianças dos anos iniciais, lembrando que esta realidade está em constante transformação nas suas estruturas, e que "[...] o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo." (KOSIK, 2002, p. 18).

1.1.2 Tipo de pesquisa

A fim de subsidiar uma reflexão minuciosa acerca das peculiaridades e abrangências do contexto em que ocorrem as práticas de alfabetização e letramento nas escolas públicas, fez-se a opção por uma abordagem qualitativa dada a natureza do objeto de estudo e objetivos propostos, seguindo direções próprias provenientes da realidade que foi se desvelando.

A pesquisa qualitativa permite captar os interesses, o conhecimento, o entendimento, as impressões, as escolhas que as pessoas têm feito neste universo complexo e as interações em sala de aula. Na abordagem qualitativa de natureza histórico-dialética, o conhecimento é concebido como algo em movimento, em processo, que não é linear, nem absoluto e, de acordo com Chizzotti (1998, p. 79),

> parte do fundamento que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa. O sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhe significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significado e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Para atender aos objetivos da pesquisa no que se refere a conhecer as práticas de alfabetização e letramento realizadas com as turmas do bloco alfabetizador foi necessária a observação do contexto em que estas ocorrem na sala de aula. Isso aconteceu considerando o fato que, na perspectiva histórico-dialética, é importante o significado que o pesquisador confere aos fenômenos, uma vez que este, na realização de uma pesquisa, procura ir além de uma explicação superficial, conforme Triviños (1987, p. 130), "busca as raízes dos significados, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais."

A metodologia adotada contribui para compreendermos o contexto de sala de aula e suas relações, a organização das ações e o significado que eles têm para os sujeitos, além de possibilitar uma visão ao mesmo tempo ampla e específica, de uma realidade social complexa e contraditória que envolve o processo pedagógico da alfabetização. Também possibilita o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente.

Portanto, a opção deste caminho metodológico para o desenvolvimento da pesquisa se relacionou diretamente com os anseios da pesquisadora por um entendimento maior sobre a temática em questão, bem como a pretensão de trazer à tona conhecimentos que possibilitem refletir as várias facetas do fenômeno analisado, oportunizando a descoberta de novas significações, o estabelecimento de novas relações entre o pensar e agir acerca do processo de alfabetização com letramento.

1.1.3 A escolha das escolas e dos sujeitos

A partir dos princípios teórico-metodológicos definidos, optei, nesta pesquisa, em desenvolver um estudo no contexto da escola, na sala de aula, como o espaço das interações e práticas relacionadas ao processo de alfabetização, ou seja, processo de aprendizagem da leitura e da escrita com condições de utilizar no cotidiano da prática social.

É importante considerar que os sujeitos envolvidos fazem parte do projeto maior, vinculado ao Programa Observatório da Educação, no qual esta pesquisa está integrada. No projeto Alfabetização com letramento: a formação inicial e continuada e trabalho docente nas escolas da rede pública da região sul de Santa Catarina, são seis escolas públicas da região da AMUREL selecionadas. O critério de seleção destas escolas foi obtido por meio dos dados do IDEB[4] (2009), escolas exitosas e escolas com IDEB baixo. Além disso, também foi considerada a representatividade das escolas na região, município de grande, médio ou pequeno porte. As escolas selecionadas são: Escola de Ensino Fundamental Martinho Ghizzo (4,2), de Tubarão; Escola Municipal São Judas Tadeu (5,9), de Tubarão; Escola de Educação Básica Dr. Renato Ramos da Silva (4,1), de Laguna; Escola Básica Municipal Profª Dalcy Ávila de Souza (4,8), de Jaguaruna; Escola Básica Municipal Dom Anselmo Pietrulla (4,5), de Capivari de Baixo e Escola de Ensino Fundamental Rodolfo Rocha (4,9), de São Martinho.

[4] O IDEB foi utilizado por ser, no momento atual, um dos mecanismos de avaliação externa utilizado pelo MEC para avaliar o trabalho escolar, ou seja, saber como está o nível de aprendizagens dos alunos no país, estados e municípios. Por consequência, também avalia o trabalho docente e a gestão.

Pelo fato da coleta de dados da presente pesquisa ser, prioritariamente, através de observação, foi necessário definir uma amostra. Das seis escolas foram selecionadas duas e, nestas, três turmas em cada uma: uma turma do 1º, uma do 2º e uma do 3º ano do ensino fundamental, totalizando seis turmas e suas respectivas professoras.

Diante dessa representatividade, utilizar critérios bem definidos é muito importante, uma vez que esta caracterizará as especificidades da população pesquisada. Para definir quais das seis escolas seriam tomadas como campo desta pesquisa, utilizamos como critérios:

a) Escolas em que o ciclo de alfabetização ocorre nos três anos, caracterizando uma continuidade neste processo;
b) Escolas que apresentaram IDEB diferentes, porém medianos no contexto da população envolvida;
c) Escolas localizadas em municípios diferentes;
d) Escolas em que os três primeiros anos do ensino fundamental funcionem no turno vespertino[5]. Em cada uma das escolas participaram da pesquisa três turmas do ciclo inicial da alfabetização, sendo uma turma de cada ano: 1º, 2º e 3º que funcionavam no período vespertino.

Como havia mais de uma turma do mesmo ano nesse turno, adotamos os seguintes critérios:

a) Turma em que o professor regente participe do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GEPALE);
b) Turma em que o professor regente se disponha a participar da pesquisa;
c) Sorteio aleatório da turma cujos professores demonstraram interesse em participar.

Considerados todos os critérios estabelecidos, as escolas e as turmas selecionadas foram: Escola Básica Municipal Dom Anselmo Pietrulla, de Capivari de Baixo, e as turmas: 1º ano 02, 2º ano 02 e 3º ano 04; Escola Básica Municipal Profª Dalcy Ávila de Souza, de Jaguaruna, e as turmas: 1º ano 02, 2º ano 03 e 3º ano 03.[6]

A primeira está localizada no município de Capivari de Baixo em uma região urbana e é uma escola mantida pela rede municipal de ensino; tem duas diretoras, sendo a geral e a adjunta, e conta com o apoio de uma secretária. De acordo com dados fornecidos

[5] Turno determinado pela pesquisadora devido à sua disponibilidade.
[6] É importante destacar que mais três pesquisas relacionadas ao eixo prática pedagógica foram realizadas por integrantes GEPALE vinculados ao Programa Observatório da Educação. Assim, as seis escolas estão sendo campo de pesquisa referente a este tema.

pela professora bolsista do projeto, em 2011, a escola contava com 125 (cento e cinco) funcionários e, desses, 77 (setenta e sete) eram professores, e atendia 1.030 (mil e trinta) alunos distribuídos em dois níveis de ensino: Educação Infantil – Pré II e III – e Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano. Sendo em média 180 alunos distribuídos em 8 turmas na Educação Infantil, 500 alunos distribuídos em 26 turmas nos Anos Iniciais e 350 alunos distribuídos em 14 turmas nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Sua estrutura abrange 27 salas de aulas e 17 espaços físicos destinados à administração, apoio pedagógico e outros que visam a atender às necessidades da escola, tem quadras de esporte e pátio coberto.

A maioria dos alunos provém de famílias consideradas de baixa renda e com grau de escolaridade variando entre o Ensino Fundamental e o Médio, em geral incompleto. A profissão dos pais ou responsáveis é bem diversificada, com predominância da prestação de serviços, no destaque para: *motoboy*, serviços gerais, operadores de máquinas variadas, soldador, caminhoneiro, pintor, frentista, vigilante, serralheiro, mecânico, garçons, pedreiros. Entre as mulheres, muitas não trabalham fora e há aquelas que atuam em setores diversos: fábricas de confecção, vendas, faxinas, merendeiras, secretária, manicure, diarista, serviços gerais, entre outras.

A segunda, a Escola Básica Municipal Professora Dalcy Ávila de Souza, está localizada no município de Jaguaruna, na zona urbana, mas os alunos vêm de todas as regiões da cidade, assim atende alunos que são moradores das zonas rural e urbana. De acordo com dados fornecidos pela professora bolsista do projeto, os alunos são considerados de baixa renda e o grau de instrução dos pais, em média, está entre o ensino fundamental e o ensino médio, a maioria trabalha em facção, porém há uma variação muito diferenciada entre as famílias e suas ocupações.

A escola tem uma diretora geral e uma diretora-adjunta, contava, em média, no ano de 2011, com 50 professores e, se incluirmos todos os demais funcionários, chega-se a um total de 70 funcionários. Atende, aproximadamente, 800 alunos, sendo 50 crianças no Pré-escolar – Educação Infantil, 490 crianças nos Anos Iniciais e uns 260 alunos nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Muitos dos alunos que iniciam o 1º ano nessa escola concluem a 8ª série/9º ano na mesma, salvo algumas exceções, resultado de transferências, que na maioria dos casos ocorrem por motivo de mudança de domicílio.

1.1.3.1 Perfil das turmas pesquisadas do bloco alfabetizador

Para traçar um perfil das turmas participantes da pesquisa, utilizo os dados

coletados na observação em sala de aula, como agem e interagem no dia-a-dia, bem como informações coletadas em documentos da escola referente a aspectos individuais dos alunos que contribuem para visualizar o todo da turma, como pode ser observado no quadro 1.

Quadro 1- Características gerais das turmas pesquisadas

Escola[7]	Turma	Nº de alunos por turma	Sexo		Faixa etária[8]	Turno
			F	M		
EBMDAP	1º ano 02	22	12 e 10		6-7 anos	Vespertino
EBMDAP	2º ano 02	21	12 e 09		7-8 anos	Vespertino
EBMDAP	3º ano 04	25	10 e 15		8-10 anos	Vespertino
EBMPDAS	1º ano 02	21	08 e 13		6-8 anos	Vespertino
EBMPDAS	2º ano 03	25	13 e 12		7-9 anos	Vespertino
EBMPDAS	3º ano 03	24	18 e 06		8-10 anos	Vespertino

Fonte: Pesquisa de Campo realizada pela pesquisadora de Agosto a Dezembro/2011.

As turmas têm entre 21 e 25 alunos por sala, estando de acordo com o número de alunos por turma estabelecido pela Lei Complementar 170/1998 do Governo de Estado de SC, no artigo 82, inciso VII, b, que define para o ensino fundamental o máximo de 30 crianças até a quarta série ou ciclos iniciais e de 35 alunos nas demais séries ou ciclos. Também há uma quantidade equilibrada entre meninas e meninos, exceto a turma do 3º ano 03, que tem 18 meninas e apenas seis meninos. Todas as crianças estão dentro da faixa etária correspondente à série escolar.

Na Escola Básica Municipal Dom Anselmo Pietrulla - EBMDAP, as crianças da turma do 1º ano, geralmente, falam muito entre si, andam pela sala, normalmente estão inquietas. Na escola são curiosas, brincam, conversam e querem aparecer nas fotos, características próprias da infância. Gostam de participar das atividades junto à professora, ajudam-se uns aos outros, respeitam a professora e os colegas e procuram interagir entre si. Em alguns momentos fazem muito barulho, saem das cadeiras e conversam num tom que dificulta ouvir um ao outro. Nesses casos, prestam atenção somente quando a professora os chama, conta 1, 2, 3 e pede silêncio. Então, eles se acalmam por instantes, mas logo recomeçam a conversa que, na maioria das vezes, não tem nada a ver com o tema da aula. Geralmente são assuntos particulares ou de convívio na comunidade entre grupos de crianças. A falta de envolvimento com o tema ou assunto da aula acaba por interferir na aprendizagem,

[7] Identifica-se EBMDAP a Escola Básica Municipal Dom Anselmo Pietrulla e como EBMPDAS a Escola Básica Municipal Profª. Dalcy Ávila de Souza.
[8] Idade calculada com base no período inicial da coleta dos dados, 1º de agosto/2011.

principalmente daqueles que são mais lentos, distraem-se com facilidade, pois não se concentram e não conseguem refletir sobre o que estão realizando.

Essas crianças estão no início do processo de alfabetização, a maioria já reconhece o alfabeto e as sílabas e algumas estão se apropriando da leitura e escrita de palavras. Existem no grupo uns quatro alunos que não acompanham o ritmo da turma, muitas vezes não copiam as atividades, outras deixam incompletas, quase não ficam atentos ao que acontece na sala, geralmente esses preferem se levantar, rir e brincar com objetos pessoais, e acabam ficando cada vez mais distantes dos demais. Outra característica que chama atenção são as faltas, diariamente há falta de alunos às aulas. Durante os dez dias de observação, as faltas, em média, representam 20 a 30% do total ou mais, um número muito alto.

Na turma do 2º ano as crianças em geral ficam sentadas trabalhando, chamam a professora em suas carteiras para atendê-las e levantam o dedo para falar. Em sala conversam e brincam, mas sem interferir no andamento da aula. A maioria acompanha a explicação e a correção que a professora faz no quadro, gostam de falar as respostas, são bastante participativos, dão opiniões, querem contar coisas, existindo, assim, interação nas diversas atividades realizadas. Sabem trabalhar em duplas ou grupos, pois geralmente sentam dessa maneira e ajudam uns aos outros, quando alguém tem dúvidas, trocam ideias ou conversam como deve ser feita a atividade, de maneira calma. São acostumados a trabalhar em grupo usando tesoura, cola, tinta e outros materiais e sabem se organizar bem entre seus pares. A sala é muito pequena e há dias em que os alunos parecem estar mais inquietos, brincando mais um com o outro e não prestam muita atenção nas atividades. Uns trocam figurinhas, brincam com lápis ou ficam conversando baixinho; na percepção da professora eles são muito falantes. Após a vinda do recreio até o final do período o grupo fica mais falante, eufórico e animado, mas participam e continuam fazendo o que é proposto.

Em relação à aprendizagem, os alunos estão em processo de alfabetização, muitos se apropriando dos conteúdos e conceitos estabelecidos no currículo para o 2º ano, mas há dois alunos que estão na fase inicial da alfabetização, pois ainda não reconhecem a maioria das letras do alfabeto e não acompanham as atividades dadas para a turma. Para esses dois, a professora trabalha com outras atividades, como, por exemplo, copiar o alfabeto no caderno ou repetir por escrito palavras que a professora escreve no caderno, mas nem sempre fazem. Existem outras crianças que estão aprendendo as sílabas ou na fase inicial de decodificação de algumas palavras. É uma turma muito heterogênea em relação à aprendizagem da leitura e da escrita.

A turma do 3º ano é composta por um número não muito equilibrado de meninas e meninos, mas isso não interfere no trabalho de socialização e interação entre as crianças nas diversas atividades realizadas. Em sala de aula gostam de falar o tempo todo e um fato curioso aconteceu logo que eu entrei na sala, no primeiro dia de observação, um menino sentado na primeira carteira disse: *-"Esta turma é bem tagarela, a professora vai observar que nós falamos muito!"* Eles realmente conversaram o tempo todo, a tarde inteira, como o menino havia dito, com atividade ou sem, eles falam sempre, fazem o que é proposto pela professora e, ao mesmo tempo, conversam com os colegas próximos, é um zum-zum geral. Entretanto, o grupo respeita a professora e os colegas, trocam materiais, perguntam coisas, trocam opiniões entre eles, assim como, às vezes com a professora. Mas como há muita conversa durante as atividades, distraem-se com facilidade, não prestam atenção na correção, brincam com objetos em cima da mesa, muitos nem olham para o quadro, até andam pela sala observando o caderno dos colegas e não corrigem o seu. Os alunos costumam sentar em duplas e, geralmente, vão resolvendo as atividades juntos, eles copiam, resolvem, leem, trocam ideias e conversam. Durante os dez dias de observação, eles conseguiram ficar mais atentos em duas situações bem específicas: na avaliação e para assistir a um filme, mas logo que terminaram, ficaram agitados.

Em relação à aprendizagem estão na fase de consolidação do processo de alfabetização, muitos sabem ler e escrever, há três alunos que recebem ajuda da professora auxiliar porque apresentam dificuldades que foram constatadas também com diagnóstico clínico, mas com tempo e auxílio individual eles conseguem entender parcialmente o que é para ser realizado. Há outros que têm muitas dificuldades em resolver e acompanhar as atividades propostas e, com o barulho, essas dificuldades só aumentam, a ponto de às vezes, as atividades não serem terminadas. No final do ano letivo de 2011, cinco crianças foram reprovadas nessa turma.

Na Escola Básica Municipal Professora Dalcy Ávila de Souza – EBMPDAS, as crianças desta turma em sala, geralmente, são curiosas, gostam de brincar, falar e de aparecer nas fotos, gostam de mostrar tudo o que fazem, como e o que estão resolvendo e aprendendo, características próprias da infância. Eles apresentam um perfil específico de crianças eufóricas ou entusiasmadas, todos os alunos querem ir ao quadro, falam juntos, a cada acerto de um colega a turma vibra, pula, grita, é uma festa..., gostam de participar de todas as atividades, querem falar para a professora, dar opiniões ou as respostas das atividades, todos querem ler. Um fato curioso foi quando a pesquisadora entrou na sala na primeira observação, a professora disse: - *"Eles são bem tagarelas, agitados."* Não podemos dizer que a turma é

agitada, mas, sim, alguns alunos são bem falantes, inquietos, mal conseguem sentar, até escrevem em pé na carteira, não conseguem ficar concentrados e copiar ou resolver algo, assim acabam por tirar a atenção de todos. Ao mesmo tempo em que copiam, estão falando ou "fofocando": - *"Ô, tia, tá [sic] ventando!, ô, tia, tá [sic] chovendo!, ô tia o fulano está se mexendo, ô, tia, não tenho borracha"*, e assim por diante.

Estão no início do processo de alfabetização, a maioria dos alunos presta muita atenção nas diversas atividades, já sabem identificar o alfabeto, escrever e ler palavras ou frases que envolvem as sílabas trabalhadas. A turma faz tudo rápido, seja copiar, ler, desenhar ou pintar, conversam entre si, e escutam quem fala, um respeita a vez do outro. Com exceção de uma menina que falta muito às aulas e ainda não se apropriou desses conhecimentos, os demais alunos estão sempre num ritmo muito próximo de aprendizagem, esperam um pouquinho por uns três colegas que são mais vagarosos, mas fazem as atividades propostas. Há um menino com 8 anos de idade que reprovou no ano anterior por infrequência, mas acompanha o processo de alfabetização.

Na turma do 2º ano as crianças em sala gostam de brincar, conversar com os colegas, são atenciosas entre si, é comum levantar o dedo para pedir as coisas e esperar a autorização da professora, estão muito atentas à professora. Geralmente estão em silêncio, copiando ou resolvendo atividades. São disciplinados, falam pouco entre si e, quando falam o fazem num tom de voz baixinho, trocam ideias, não há provocações, não há tumulto de conversa na sala, a professora os controla o tempo todo. Em muitos momentos parece não haver pessoas em sala, devido ao pleno silêncio, isso que são crianças e que há certas atitudes características desta fase, como o falar e, mesmo assim, a professora acha-os conversadores. Respeitam muito a professora e os próprios colegas.

Em relação à aprendizagem, a turma está em processo de alfabetização, apropriando-se dos conteúdos e conceitos estabelecidos no currículo para aquele ano, a maioria dos alunos lê e escreve palavras e textos com as sílabas estudadas no 1º e 2º ano. Eles copiam e resolvem rápido e querem sempre mais atividades. Como sentam em filas individuais, cada um resolve em seu caderno, sem conversar com o colega, depois que terminam é que conversam baixinho. Normalmente, quem termina a atividade fica lendo o que escreveu ou lê sua ficha de leitura silenciosamente. A professora percebe que muitos já resolveram, quando começam a falar. Nesse grupo de crianças, há uma aluna que apenas identifica as letras, mas não lê palavras. A professora lê a palavra e a menina só repete, sabe copiar do quadro para o caderno, é simplesmente copista o tempo todo. Geralmente, brinca com seus materiais, é bem distraída ou fica andando pela sala, vai até as carteiras dos colegas

e vê o que eles fazem, vai ao banheiro várias vezes só para caminhar. Os colegas gostam de ajudá-la.

A turma do 3º ano é composta por um número bastante desproporcional de meninas e meninos, o que, em algumas atividades realizadas, não favorece um trabalho de socialização e interação, principalmente em jogos ou brincadeiras, porque há ocasiões em que meninas querem estar com meninas e meninos com meninos, mas com o incentivo dos professores e atividades diversificadas todos acabam interagindo muito e ajudando uns aos outros. A turma apresenta algumas características diferentes das demais turmas observadas, os alunos conversam respeitando o outro, sabem esperar a sua vez de falar e todos têm vez para falar. São bem animados, críticos e interessados em participar das diversas atividades, seja dando opiniões, escrevendo ou desenhando.

Estão na fase de consolidação do processo de alfabetização, gostam de produzir textos, ler, contar e ouvir histórias. Enquanto um colega fala, os outros escutam atentamente. Costumam prestar bastante atenção ao que a professora fala ou explica, assim como ficam muito atentos à forma como a professora escreve no quadro, se deixa parágrafo, letra maiúscula, pontuação, acentuação, etc.; a qualquer fato diferente, há sempre alguém que questiona a professora. Dependendo da atividade, ficam em silêncio, com os olhos vidrados, muita atenção ao que está acontecendo. Na turma todos sabem ler e escrever e são bem questionadores em tudo que fazem, com exceção de um aluno que não acompanha o processo de leitura e escrita, ele está na fase inicial da alfabetização. Normalmente, enquanto a turma faz um tipo de atividade, ele faz uma atividade diferenciada (de pintar, ligar letras, identificar sílabas). Ele senta na frente da professora, assim ela consegue, dentro das possibilidades, acompanhar e intervir mais em suas atividades. No final do ano letivo de 2011 uma criança foi reprovada nessa turma.

1.1.3.2 Perfil dos professores alfabetizadores sujeitos da pesquisa

Para traçar um perfil com as características das professoras participantes da pesquisa, utilizo dados coletados durante a observação em sala de aula, assim como as informações coletadas na entrevista semiestruturada referente aos percursos de formação e experiência profissional, como pode ser observado no quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Características gerais das professoras alfabetizadoras

Escola	Turma	Professora	Formação Inicial	Formação continuada em alfabetização[9]	Tempo no magistério	Experiência na alfabetização	Carga horária	Vínculo[10]
EBMDAP	1º ano	Rosa	Pedagogia e Especialização	Oferecido pela rede e GEPALE	24 anos	5 a 6 anos	40h	20 efetiva + 20 ACT
EBMDAP	2º ano	Margarida	Pedagogia	Oferecido pela rede	30 anos	20 anos	40h	Efetiva
EBMDAP	3º ano	Dália	Pedagogia e Especialização	Oferecido pela rede e UDESC	25 anos	5 anos	20 h	Efetiva
EBMDAP	3º ano	Hortênsia	Pedagogia em curso	_	2 anos	_	20h	ACT/auxiliar de classe
EBMPDAS	1º ano	Azaléia	Pedagogia e Especialização	Oferecido pela rede	16 anos	8 anos	20h	Efetiva
EBMPDAS	2º ano	Violeta	Pedagogia e Especialização	Oferecido pela rede	26 anos	5 anos	40h	20 efetiva + 20 ACT
EBMPDAS	3º ano	Gérbera	Letras e Especialização	Oferecido pela rede	15 anos	15 anos	40h	20 efetiva + 20 ACT

Fonte: Pesquisa de Campo realizada pela pesquisadora de Agosto a Dezembro/2011.

As professoras regentes das turmas apresentam características semelhantes em termos de vínculo empregatício, pois todas são efetivas na rede de ensino, sendo algumas por 20h e outras por 40h, somente a professora auxiliar é admitida por contrato temporário. A maioria leciona 40 horas, sendo no período matutino e vespertino.

A formação inicial, em geral, é graduação em Pedagogia e todas as efetivas possuem especialização; diante disso é possível dizer que atendem aos critérios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)/96 em relação à formação inicial para carreira docente, que é a graduação. A professora Gérbera tem formação inicial em Licenciatura em Letras, mas, segundo ela, possui formação anterior, em nível médio, habilitação para o Magistério nas séries iniciais. Leciona para a turma do 3º ano e é contratada para lecionar Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental nessa escola.

Em relação à formação continuada em alfabetização, é possível observar que todas as professoras efetivas possuem formação continuada oferecida pela rede de ensino, e somente duas participaram de outra oportunidade de capacitação. A formação continuada sobre alfabetização e letramento oferecida pelas redes, segundo as professoras, geralmente

[9] Formação continuada realizada nos últimos dois anos, ou seja, em 2010 e 2011.
[10] Em relação ao vínculo empregatício nas redes públicas em Santa Catarina há o cargo de professor efetivo que se refere ao professor que prestou concurso de provas e títulos e tem estabilidade na função e na rede, bem como existe o professor com Admissão em Caráter Temporário (ACT), que desempenha atividades docentes por prazo determinado, não podendo exceder ao término do ano letivo.

ocorre nas semanas de planejamento em fevereiro ou julho, mas são poucos encontros, uma carga horária pequena, que varia entre 8h ou 16h, dependendo do ano, pois isso não acontece anualmente.

Na Escola Básica Municipal Dom Anselmo Pietrulla, as professoras comentaram que durante o ano de 2011, de abril a outubro, todas as professoras participaram quinzenalmente, fora do seu horário de trabalho, da reformulação curricular para o ensino fundamental, para que até o final daquele ano a rede tivesse uma nova proposta curricular a ser implantada em 2012, uma vez que os professores estavam com muitas dúvidas sobre o ensino fundamental de nove anos. Não conta oficialmente como formação continuada, mas ao ter que se responsabilizar pelas sugestões e alterações realizadas, trocavam ideias entre si e entre as demais professoras da rede de outras escolas, e algumas, por conta própria, foram fazer leituras sobre o assunto. As professoras Rosa e Dália participaram de curso de formação continuada além desses oferecidos na escola, durante o ano de 2011. A primeira, que integra o grupo de pesquisa do Observatório da Educação como representante da sua escola, participou quinzenalmente das reuniões de estudos sobre alfabetização e letramento durante todo o ano de 2011, fazendo um total aproximado de 180 h/a, e a professora Dália participou de um curso de 160h entre os anos de 2009 e 2010 sobre alfabetização e letramento que a rede municipal de Capivari de Baixo ofereceu em parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Essa foi a única professora da escola que na época se dispôs a participar. E a professora auxiliar ainda não teve oportunidade de participar desse tipo de formação. A partir dessas informações, é possível a constatação de duas situações vivenciadas nas escolas públicas, a primeira é que são oferecidas poucas oportunidades de formação continuada em serviço, e a segunda é que quando há possibilidade de oferecer, poucos professores têm interesse e disponibilidade em participar se a formação ocorrer em fora do horário de aula e se for extensa.

Quanto ao tempo no magistério e experiência nas turmas de alfabetização, todas as professoras regentes possuem um tempo significativo atuando como docente, pois todas possuem 15 anos ou mais de serviço, sendo que três professoras já possuem tempo para aposentadoria, que é 25 anos de serviço, mas estão aguardando completar a idade mínima exigida por lei, 50 anos de idade; somente a professora auxiliar iniciou no magistério há pouco tempo e ainda não tem experiência como professora regente de classe. Todas as professoras têm tempo de experiência com turmas de alfabetização.

O período de observação em sala de aula possibilitou verificar as ações, o envolvimento e como as relações interpessoais contribuem para o aprendizado e, a

partir daí, constituir também um perfil mais específico das professoras.

A professora Rosa aparenta ter uma relação amigável, afetuosa e respeitosa com as crianças. Explica com clareza, repete várias vezes e procura manter seu tom de voz. Só quando a turma conversa muito que altera sua voz para chamar a atenção de alguns, pedir silêncio ou contar 1, 2, 3. Ajuda muito os alunos, a tarde inteira fica de pé explicando, geralmente corrige os cadernos na carteira do aluno ou no quadro e procura estar atenta ao que ocorre na sala. Conversa sempre com a turma sobre o comportamento e as atitudes que eles apresentam em sala ou nos demais espaços da escola. A professora se preocupa em atender, acompanhar todos ou o maior número de alunos, mas como alguns têm mais dificuldades na escrita e na leitura, incentiva-os a participar das atividades ou auxiliá-los individualmente sempre que possível.

A professora Margarida demonstra ter, em sala de aula, uma relação próxima com as crianças, é muito alegre, ativa e espontânea. Procura ser atenciosa com todos, não falar alto, ajuda-os individualmente nas carteiras. Conversa muito com os alunos, raramente altera a voz, mas pede silêncio e cada um na sua carteira, no seu lugar. Gosta de orientar os alunos a chamá-la de "a *Profe"* ou *"a Pro*", uma forma carinhosa que achou para que as crianças se dirijam a ela. Incentiva-os a fazer tudo, recortar, colar, pintar, representar e escrever como eles sabem; ela não faz para eles, deixa que façam, com seus erros ou acertos, ela os ajuda. Pouco senta durante a tarde, está sempre caminhando entre as carteiras, acompanhando as atividades dos alunos, é dinâmica; quando precisa de algo, conversa com eles, pede algo e eles respeitam.

A professora Dália leciona somente para essa turma do 3º ano e, segundo a mesma, sua preferência é trabalhar com alunos maiores, do 4º ou 5º ano, como já fez durante muito tempo. Sua relação com as crianças parece ser respeitosa, fala baixo com todos, incentiva-os e tem atitudes carinhosas. Quando acontece de alguma criança fazer algo que não é conveniente, adequado, ela não briga, nem altera a voz, mas conversa mantendo o tom da voz, mostrando o que ela quer que o aluno faça na tentativa de ajudá-lo. Geralmente explica o conteúdo e senta-se em sua mesa para corrigir cadernos de tarefa durante a tarde; se as crianças vão até sua mesa, ela as auxilia. Procura ser gentil com todos, mesmo quando estão muito falantes, o que é constante. Pouco circula entre as carteiras dos alunos, procura auxiliá-los em sua própria mesa.

Há outra professora nessa turma, a professora Hortênsia, que está contratada como professora auxiliar para acompanhar a aprendizagem de três crianças com necessidades especiais, alunos dessa turma. Nunca trabalhou como professora regente de classe, somente

como auxiliar. Normalmente fica sentada em uma carteira no fundo da sala próximo dos meninos. Nos dez dias de observação, geralmente estava recortando folhas “xerocadas” com atividades ou colando gravuras para ajudar a professora Dália. Quando não estava recortando folhas, sentava-se ao lado dos meninos para auxiliá-los nas atividades. Mas estava sempre alternando suas atribuições, entre fazer algo para a professora regente e ajudar os meninos a ler, escrever, montar uma resposta da atividade, resolver a avaliação, entre outros. Também auxilia as outras crianças que vão até sua carteira perguntar algo que estão com dúvidas. Demonstra ser calma e tranquila, ajuda como pode as crianças de toda a turma. Procura olhar os cadernos dos alunos que auxilia, ver como está a letra, se escrevem correto, se estão copiando o que a professora regente escreveu no quadro ou se estão resolvendo as atividades, apaga quando observa que há algo diferente e orienta a fazer novamente.

A professora Azaléia demonstra ter uma interação afetuosa, respeitosa e amigável com as crianças. Sua voz é suave e aparenta ser simpática, calma, é extremamente atenciosa com todas as crianças, tem muita paciência - mesmo com o grupo de meninos bem agitados, inquietos que há na turma -, não fica nervosa e dificilmente altera o tom da voz. Elogia sempre as crianças, desde as pequenas atitudes, mesmo quando alguns não conseguem ler ou resolver algo proposto, então elogia o que a criança já fez em outra ocasião e incentiva a tentar novamente, tudo de forma muito positiva. As crianças a solicitam muito em suas carteiras, ela sempre os atende, conversa e não as deixa sem respostas, é um trabalho constante de atendimento individual e muita dedicação.

A professora Violeta demonstra, em sala, ser bem atenciosa com todas as crianças, é calma, respeitosa, fala baixo e incentiva sempre os alunos usando palavras de carinho. Quando acontece algo na sala entre as crianças, faz pedir desculpas, fala coisas de respeito e de amizade, incentiva-os a se ajudarem e, especialmente, a praticar o respeito e solidariedade com uma colega de sala que tem muitas dificuldades. Procura dar atenção a todos que a chamam, gosta de manter a disciplina e a atenção das crianças. Costuma estar no quadro direcionando uma atividade ou caminha o tempo todo entre as carteiras das crianças, olhando os cadernos de atividades, o que e como escrevem, corrige todas as atividades feitas nos cadernos individualmente nas carteiras, desta forma auxilia na aprendizagem das crianças. Sua dedicação e preocupação para que as crianças aprendam a escrever e ler são intensas.

A professora Gérbera, diferente das demais, sempre atuou de alguma forma nas turmas de alfabetização, tem uma relação muito carinhosa com os alunos. Em sala de aula demonstra ser muito afetuosa e respeita o pensamento da criança, como, também, é muito respeitada. Age de forma calma e muito atenciosa com todos, sempre os incentiva. De vez em

quando diz: -*"Estas continhas são bem legais e bem fáceis!"* E continua: *"ano que vem, no 4º ano, vocês vão fazer várias continhas, até mais legais do que essas, diferentes!"; "Vocês são espertos, é bem fácil!"*

Sempre se refere aos alunos com palavras carinhosas como "*meu amor", "meu cheirinho*" e todas as crianças parecem gostar. Mesmo falando com a voz sempre suave, ela é firme com eles e exige que produzam. De vez em quando, caminha entre as carteiras dos alunos e elogia tudo que vê feito por eles nos cadernos. Motiva-os a participar, dar opiniões, explicar algo, a fazer questionamentos, falar o que pensam e o que sabem e sempre comenta que não devem se preocupar se estiver errado, pois ela irá ajudar.

1.1.4 A escolha dos procedimentos de pesquisa

Tendo como eixo central do estudo conhecer as práticas pedagógicas realizadas nos três primeiros anos do ensino fundamental e analisar por que elas não possibilitam o processo de alfabetização com letramento para todas as crianças, o estudo se desenvolveu a partir da análise dessas práticas realizadas no dia-a-dia das turmas, objeto da pesquisa. Os instrumentos metodológicos utilizados na coleta de dados foram a observação, a entrevista semiestruturada e a análise de documentos.

A observação ocupa lugar privilegiado numa abordagem qualitativa. De acordo com Triviños (1987, p. 153), "observar, naturalmente, não é um simples olhar. Observar é destacar de um conjunto algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características." A observação proporciona um contato direto do pesquisador com o fenômeno pesquisado, desta forma acompanha *in loco* as vivências diárias dos sujeitos. Ao observar, é fundamental estar atento à amostragem do tempo e a anotações de campo.

No que diz respeito, ainda, à observação, foi estabelecido que ocorressem dez observações em cada turma, com registro diário do campo observado. Inicialmente, foi organizado um roteiro norteador, uma espécie de fio condutor na busca por conhecer e entender a rotina da prática pedagógica em relação ao processo de alfabetização e letramento das crianças. Este incluía observação das ações vivenciadas em sala de aula, tais como: rotina escolar, organização do tempo e do espaço, encaminhamento das atividades, interação entre os sujeitos, gêneros textuais estudados e recursos/suportes utilizados. Do total de observações, sete foram realizadas pela pesquisadora em cada turma e as outras três, para completar as dez, foram efetuadas pelas professoras das escolas, bolsistas do Programa Observatório da

Educação.[11]

O registro diário de campo tem como objetivo auxiliar na coleta dos dados, na sua organização, na descrição dos fatos relevantes e, posteriormente, na análise dos mesmos. Com base em Triviños (1987), as anotações de campo permitem muito mais do que descrever as manifestações observadas, esses registros possibilitam, também, a reflexão sobre o que expressam, constituindo-se, então, de duas partes, a descritiva e reflexiva. Na parte descritiva, procuramos detalhar as características observadas e o que ocorreu na sala de aula: descrição dos sujeitos, do local, das atividades, dos diálogos ocorridos durante as aulas, dos procedimentos metodológicos, dos recursos didáticos e das interações professor-aluno e aluno-aluno. A parte reflexiva, segundo Triviños (1987), se explica porque a intenção não é apenas descrever, e sim ir além, pois as informações registradas serão analisadas, interpretadas e, possivelmente, compreendidas, então, buscamos, neste movimento que envolve o contexto escolar, incluir nos registros as relações reais que caracterizam os fenômenos.

Todos os registros de campo, realizados durante as observações, foram anotados num caderno e fotografados. As imagens expressam situações vivenciadas de maneira diferente da palavra escrita e que muito ajuda a perceber certos elementos do contexto, numa análise mais detalhada.

A entrevista semiestruturada, de acordo com Triviños (1987, p. 146), "ao mesmo tempo que valoriza a presença do pesquisador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessárias em sua resposta, enriquecendo a investigação." Esta possibilita que, no decorrer da entrevista, se crie uma interação entre os sujeitos e, por não ter uma rigidez na sua proposta inicial, permite que se discorra sobre o tema, esclarecimentos possam ser feitos, assim como correções e que novas interrogativas sejam realizadas, se necessário, conforme as respostas do informante.

A entrevista semiestruturada realizou-se durante o período de observação, com a pesquisadora e as professoras regentes das turmas selecionadas das escolas. A mesma tinha como finalidade obter informações sobre o fazer pedagógico no ciclo da alfabetização, os conhecimentos que possuem sobre o processo de alfabetização e letramento, condições de efetivar tais práticas, entre outras, de acordo com interesses da pesquisa acerca da leitura, escrita e letramento dos alunos.

[11] Professora Fátima na Escola Básica Municipal Dom Anselmo Pietrulla e professora Adriana na Escola Básica Municipal Profª Dalcy Ávila de Souza.

A análise de documentos se constituiu em suportes materiais que possuem informações importantes no sentido de estabelecer um comparativo entre os registros escritos pelas crianças, as falas das professoras pesquisadas e as observações realizadas. Estes se constituem de cadernos de atividades dos alunos usados diariamente e de tarefas, atividades escritas pelas crianças em folhas avulsas, bem como documentos que fundamentam e legalizam o ensino fundamental de nove anos, entre eles, os elaborados pelo MEC.

É importante enfatizar que a pesquisa qualitativa acumula muitos dados durante o seu processo. Estes dados são essenciais, pois, segundo Chizzotti (1998, p. 84), "não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações."

Considero importante, neste momento, relatar que todas as escolas envolvidas no projeto Alfabetização com letramento: a formação inicial e continuada e trabalho docente nas escolas da rede pública da região sul de Santa Catarina, disponibilizaram-se, junto à universidade que coordena o projeto, a participar, colaborar, interagir, e serem parceiras em todas as ações e momentos necessários para que toda a pesquisa ocorresse com êxito. Em cada escola havia uma professora que participou dos encontros e estudos sistematicamente, e fazendo a interação entre as instituições. Todos os envolvidos nesta pesquisa estavam cientes de sua possível participação e conheciam o projeto.

Para o desenvolvimento de um trabalho ético e responsável foi necessário o contato direto com as duas instituições; um encontro foi agendado em cada escola para que a pesquisadora, acompanhada da coordenadora do projeto e também de sua orientadora, tivesse uma conversa inicial na escola. Estas conversas aconteceram com a presença das gestoras[12] e, em ambas as escolas, também com uma das professoras de sala de aula das turmas selecionadas. Este contato foi de suma importância para as futuras observações, pois se estabeleceu um clima de confiança, comprometimento e cooperação.

Após a pesquisadora elaborar um cronograma inicial para as observações nas salas de aula, teve início o trabalho de campo realizado no período de agosto a dezembro 2011. Ao entrar no contexto das escolas, destas turmas, no dia-a-dia, observando todas as atividades de classe, do início ao final do período junto com a professora regente, durante todo tempo, procurava perceber como estavam acontecendo os processos de leitura, escrita e letramento das crianças, as interações que se caracterizam na sala de aula, as falas das professoras e das crianças, os materiais que utilizavam, entre outras questões que se evidenciaram.

[12] As gestoras em ambas as escolas foram a diretora geral e a diretora-adjunta.

Por meio da observação foi possível coletar as informações e, sem interferência no trabalho pedagógico, pude perceber como é este espaço, suas especificidades. Um espaço físico, mas também ativo, real, onde as ações implicam na aprendizagem ou não dos sujeitos ali presentes. Este retrato observado é complexo de construir, pois se constitui de uma história, de práticas, de movimentos, de condições, de interações que são vivenciadas no cotidiano da sala de aula. Cotidiano este que não foi apenas observado e descrito, mas analisado e interpretado. Neste percurso, aproveitava todos os momentos para observar e, também, conversar informalmente com as professoras e com os alunos, nos intervalos de aula, na entrada, na saída, no recreio, no sentido de melhor conhecer a realidade.

As entrevistas, em sua maioria, foram realizadas nas horas-atividades, isto é, nos momentos em que os alunos estavam em aula com outros professores de outras disciplinas, como Arte, Educação Física e Inglês e, sem definir o dia, aproveitávamos para conversar.

Todos os dados observados e coletados neste período em sala de aula foram utilizados para a elaboração de um documento descritivo com mais de duzentas páginas, onde constam relatos detalhados do trabalho pedagógico, das práticas realizadas na intenção de alfabetizar as crianças, das diversas atividades executadas no período e das interações vivenciadas. É de suma importância enfatizar que houve muita receptividade e um ambiente favorável, principalmente por parte das professoras e alunos para tornar a pesquisa possível, além das equipes gestoras.

Outra questão para destacar é que por ser uma pesquisa de campo razoavelmente longa, intensa e direta, os dias de observação não foram definidos pelas professoras e nem obedeceram a uma ordem sequencial direta. Fui a campo seguindo um pré-cronograma, mas devido aos muitos imprevistos que aconteceram nas escolas, como feriados locais, pontos facultativos, conselhos de classe, reuniões, falta do professor, outras atividades programadas pela escola que não constavam no calendário escolar, assim como dias de hora-atividade de algumas professoras, entre outros, as datas foram se alterando.

Diante dessas dificuldades, realizei sete dias de observação nas seis salas de aula e, com a ajuda das professoras bolsistas em cada escola, que fizeram as outras três observações para completar as dez, concluí toda a coleta no ano letivo de 2011, uma vez que era necessária a conclusão nesse ano para não haver troca de turmas.

1.1.5 Procedimentos de análise

A análise dos dados desta pesquisa foi realizada a partir dos registros das

observações feitas nas salas de aula dos primeiros, segundos e terceiros anos do ensino fundamental à luz do referencial de autores como Soares (2010, 2011), Kleiman (2008), Tfouni (1997), Cagliari (2009), Mortatti (2000, 2004), que discutem questões relacionadas à alfabetização e ao letramento; Garcia (2003, 2004), Libâneo (1984, 1994), Veiga (1994, 1995), sobre prática pedagógica e Vygotsky (1988, 1989), acerca das interações, bem como outros teóricos que contribuem com o assunto.

Durante o desenvolvimento do trabalho, as categorias foram emergindo, de acordo com o que os dados apresentavam. Foi um trabalho que exigiu muita dedicação e tempo, uma vez que todos os registros do caderno do diário de campo foram inicialmente digitados e organizados por dia/turma. Na sequência, organizados a partir das seguintes categorias: relações interpessoais e interações, intervenções didáticas, materiais utilizados, práticas de leitura, escrita, oralidade, letramento e rotina escolar.

Em seguida, novas leituras foram realizadas nos registros das observações, agora destacando com cores diferentes para cada ação observada. Sempre que havia algo relacionado à rotina, por exemplo, era destacado com marrom, se fosse referente às interações destacava com verde, e assim com todas as demais ações identificadas.

Concluída essa etapa, as novas leituras e discussões realizadas, categorias iniciais foram novamente reagrupadas, agora por turma e ações destacadas considerando suas proximidades e articulações. A partir dessa organização e das considerações da banca de qualificação, a interação foi tomada como categoria principal e, articulada a esta, estão as estratégias de ensino, a leitura, a escrita e o letramento.

2 ALFABETIZAÇÃO: CONCEITO EM MOVIMENTO

"A história da alfabetização é a história da escola! E se quisermos dar outro rumo à vergonhosa história da alfabetização em nosso país, é à história da escola que temos que dar outro rumo – é a escola que temos de transformar." (Magda Soares)

2.1 HISTÓRICO DOS MÉTODOS E CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

O trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental apresenta diversas finalidades, e uma das principais é a alfabetização das crianças. Esta é, ainda hoje, uma das ações mais importantes que a escola desempenha na sociedade. Segundo Mortatti (2004, p. 15), "saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto de uma nação, no nível sociocultural e político."

É, contudo, através da educação e, principalmente, das ações escolares e do trabalho realizado pelos professores que é possível aos homens e mulheres ter acesso ao direito de aprender a ler, escrever e utilizar-se da leitura e da escrita em diversos contextos. No Brasil, assim como em outros países, muitas são as dificuldades para efetivar a garantia desse direito.

Para Cagliari (2009), quem criou a escrita[13] criou, ao mesmo tempo, as regras da alfabetização, ou melhor, as regras que possibilitam ao leitor decifrar o que está escrito, compreender de que forma funciona o sistema de escrita e saber como usá-lo de maneira apropriada. Conforme o mesmo autor (2009, p 14), "a alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade."

Durante o processo histórico da construção da escrita e da leitura, a humanidade passou por vários períodos de desenvolvimento como forma de aperfeiçoar essas ações. Esse processo criado pelos homens possibilitou a comunicação entre si, o registro do seu processo histórico e permitiu que a humanidade conhecesse sua evolução, principalmente pelo

[13] De acordo com Cagliari (2009), a escrita, pelo que se tem conhecimento, iniciou de maneira autônoma e independente na Suméria, por volta de 3.300 a.C. e representa uma das maiores conquistas da humanidade.

surgimento da escrita. Assim, a alfabetização emergiu do avanço sócio-histórico que todas as sociedades letradas vivenciaram.

Com a Independência do Brasil, em 1822, e, por consequência, a constituição de uma monarquia constitucional e o surgimento do Estado-Nação, começam a ser estabelecidas algumas medidas em relação à instrução pública e à organização política e social no país. Mortatti (2004, p. 52) afirma que:

> A gratuidade da instrução primária passou a constar da Constituição Imperial de 1824 e foi regulamentada por lei de 1827, considerada a primeira tentativa de se criarem diretrizes nacionais para a instrução pública, uma vez que nessa lei se estabelecia a criação de escolas de primeiras letras destinadas à população livre (de ambos os sexos) e se regulamentavam o método de ensino (monitorial-mútuo), o recrutamento de professores e o controle de suas atividades, dentre outros aspectos.

Mesmo com vários esforços, a expansão da instrução elementar para toda a população não se concretizou amplamente devido a uma série de dificuldades existentes. Dessa forma, o ingresso nas primeiras letras continuava não sendo acessível para a maioria da população. Nesse período, a educação escolar ficava, ainda, atrelada à importância que a família conferia à cultura letrada, assim muitos pais mantinham seus filhos na esfera privada. Além disso, eram poucas as escolas existentes e trabalhavam em condições precárias, tanto de infraestrutura como de materiais pedagógicos.

Para Mortatti (2004, p. 54) é importante salientar que "no contexto social, cultural e educacional dessa época, o ensino das primeiras letras continuava significando o ensino dos rudimentos da leitura e da escrita, muito próximo do ensino das letras do alfabeto." Nesse modelo, baseado no método da soletração e silabação, o ensino da leitura está em primeiro plano, uma vez que era mais importante saber ler do que escrever, a escrita era atribuída apenas à assinatura do nome ou à caligrafia.

No Brasil, no final do século XIX, a partir da proclamação da República, em 1889, mais de 85% da população era analfabeta.[14] A educação, então, destacou-se como uma das utopias da modernidade, para formação dos cidadãos, principalmente, os das novas gerações. A escola firma-se como instituição com o objetivo de promover o processo de escolarização das práticas de leitura e escrita, responsável pelo esclarecimento das massas iletradas e fator de civilização. Segundo Mortatti (2000, p. 21):

[14] Segundo dados do IBGE (apud MORTATTI, 2004, p. 21), em 1890 a população estimada no Brasil era de 14.333.915.

> Tanto naquela como em nossa época, a alfabetização é apresentada como um dos instrumentos privilegiados de aquisição de saber e, portanto, de esclarecimento das 'massas'. Torna-se, assim, necessário implementar o processo de escolarização das práticas culturais da leitura e escrita, entendidas, do ponto de vista de um certo projeto neoliberal, como fundamentos de uma nova ordem política, econômica e social.

É importante considerar que, nesse momento histórico da educação brasileira, há uma valorização, sobretudo, do ensino da leitura e sobre os métodos desse ensino:

> Por leitura entendia-se, de maneira geral, uma atividade de pensamento cuja finalidade era comunicar-se com o 'pensamento de outrem' expresso pela escrita; por saber ler, entendia-se, também, ler em várias formas de letra (manuscrita e de fôrma, maiúscula e minúscula). A palavra 'escrita' se referia à caligrafia, entendida, juntamente com a ortografia, como 'especialidades acessórias', meios para alcançar a finalidade da leitura, e uma questão, ainda, de 'higiene'. [...] Fazia-se, ainda, uma certa distinção entre o ensino inicial da leitura e o ensino da leitura nos anos escolares subseqüentes ao primeiro. [...] na cartilha (ou primeiro livro de leitura) aprendia-se a leitura 'decifração', e, nos livros seguintes (até o quarto ou quinto), o aluno deveria caminhar da leitura corrente para 'leitura expressiva' e a 'leitura silenciosa'. (MORTATTI, 2004, p. 56-57). (grifos do autor)

A mesma autora observa que os métodos de alfabetização surgem no Brasil em meio à tensão entre semelhanças e diferenças, construções e contradições que começam a configurar disputas pela hegemonia de propostas e métodos para o ensino inicial da leitura e da escrita, a partir da necessidade de amenizar os problemas de analfabetismo do povo, altos números de reprovação na primeira série, evasão, enfim, de melhorar questões relacionadas à alfabetização.

Com relação aos métodos de ensino inicial da leitura e escrita, constituindo-se no processo de alfabetização como objeto de estudo das décadas finais do século XIX até as décadas finais do século XX, Mortatti (2000) demarca quatro momentos: a metodização do ensino da leitura; a institucionalização do método analítico; a alfabetização sob medida e alfabetização: construtivismo e desmetodização.

O primeiro momento é marcado pela metodização do ensino da leitura e se caracteriza pela utilização dos tradicionais *métodos sintéticos* – soletração e silabação, da "parte" para o "todo". Consiste na soletração do alfabeto, partindo do nome das letras; o estudo dos sons das letras, o fônico; e a silabação, trabalhando com as famílias silábicas, deveria, sempre, partir das sílabas simples para as complexas. Assim, o processo inicial do ensino da leitura seguia a apresentação das letras e seus nomes (método alfabético/soletração), ou os sons das letras (método fônico) e das famílias silábicas (método da silabação). Em seguida, ensinava-se a leitura de palavras formadas pelas letras ou sílabas, decodificando-as e,

finalmente, ensinava-se a formar frases isoladas ou agrupadas. O ensino da escrita era restrito à caligrafia e ortografia, sendo utilizadas as cópias, ditados e a elaboração de frases, com ênfase ao desenho correto das letras.

No final do século XIX, alguns professores, com a certeza de estarem com a verdade inquestionável a respeito dos métodos de marcha sintética, produzem as primeiras cartilhas[15] e livros de leitura no Brasil, alicerçados em suas próprias experiências didáticas.

Cagliari (2009) informa que, em meio a essas aspirações, passa a ser divulgado, concomitamente no Brasil, por Silva Jardim, a partir do início da década de 1880, o *método João de Deus* ou *método da palavração, contido na Cartilha Maternal*, trazido de Portugal, que propõe reformas no ensino tradicional praticado nessa época, a respeito do ensino da língua materna e do ensino da leitura. Tal método consistia em iniciar o estudo da leitura pela palavra, para depois conhecer os valores fonéticos das letras.

Nesse momento histórico, surge uma disputa entre os que defendiam e utilizavam os métodos sintéticos e os defensores do método da palavração. Em decorrência desse embate de ideias, vai se fortalecendo a compreensão de que o ensino da escrita e da leitura precisava ser trabalhado com assuntos baseados em princípios didáticos, influenciada pela pedagogia norte-americana – de caráter biopsicofisiológico da criança - que se coaduna com o momento de institucionalização do *método de marcha analítica.*

Neste contexto, no início do século XX, segundo Mortatti (2000), as cartilhas[16] elaboradas para alfabetização já se adaptavam ao método de marcha analítica (os processos de palavração e da sentenciação). Esse método defendia que o ensino da leitura deveria iniciar pelo "todo", que poderia ser a palavra, a frase ou a historieta, para em seguida se proceder à análise das partes, que seriam as sílabas ou letras. Outro aspecto de destaque nesse método e, principalmente, na Cartilha Maternal ou de João de Deus, é que este indicava uma tendência a valorizar o ensino da escrita sobre a leitura, concretizado, na prática, através do treino da caligrafia, dos exercícios de cópia e dos ditados constantes.

Mesmo com a introdução das cartilhas e as discussões em torno dos métodos de alfabetização, na década de 1920, a maioria dos brasileiros não sabia ler e, muito menos, escrever, sendo que esta condição do povo continuava a ser um grande problema político e

[15] Mortatti (2006) cita alguns exemplos: Cartilha Nacional (1880), Cartilha da Infância (1880), Primeiro Livro de Leitura (1892).

[16] Cita-se, além da Cartilha Maternal (1876), Cartilha Primeiro Livro de Leitura (final de 1890), Cartilha das Mães (final do século XIX e início Século XX), Cartilha Moderna (1902), Cartilha Analytica (1909), Cartilha da Infância (141. ed., 1939), Cartilha - Primeiro Livro (1920), Cartilha Meu Livro (9. ed., 1920), Cartilha de Alfabetização (1923).

social. O método analítico foi muito criticado, pois, de acordo com alguns educadores, o aluno não aprendia a ler, somente decorava as palavras.

Diante desse panorama, ao ensino da leitura e da escrita foram surgindo novos significados e o termo alfabetização começa a ser gradativamente difundido e utilizado sempre em estreita relação com a escola, designando o ensino inicial da leitura e escrita. Nesta direção, Mortatti (2004, p. 61) assinala:

> A partir das décadas iniciais de século XX, começaram a se utilizar e difundir as palavras 'analphabeto' (aquele que ainda não aprendeu a ler e escrever, porque não iniciou os estudos escolares ou foi reprovado no primeiro ano escolar); 'analphabetismo' (estado ou condição de analfabeto); 'alphabetização' (ato ou eleito de alfabetizar, ou seja, ensinar, na escola, a ler e escrever aos analfabetos), 'alphabetizado' (aquele que aprendeu a ler e escrever, ou seja, foi aprovado no primeiro ano escolar). Inserida no contexto de uma intensa campanha contra o analfabetismo, a alfabetização do povo passou, então, a ser entendida em toda a sua força política e potencialmente nacionalizadora, relacionada com a noção de 'educação popular' e com a necessidade de eficiência da escola, medida pelo número de matrículas e aprovações no primeiro ano. (grifos do autor)

As disputas pelos métodos de ensino eram constantes entre os educadores e políticos da época; para uns, o método analítico era o melhor para o ensino da leitura porque sintetiza os anseios do ensino moderno, enquanto para outros, com o sintético, mesmo considerado antigo e tradicional, os alunos ainda aprendiam mais, especialmente por causa da silabação. De qualquer forma, tais disputas começam a se amenizar com a Reforma Sampaio Dória,[17] que atribuía uma autonomia didática aos educadores e, também, por outras questões sociopolíticas, que visavam a diminuir os problemas na aprendizagem dos alunos. Os professores, então, procuram pesquisar novas metodologias e, sob a influência da psicologia, muda-se a visão acerca da criança. Essa nova tradição tende a enfatizar *o como ensinar* e *a quem ensinar*.

Entre meados da década de 1920 até final da década de 1970, inicia-se um processo de ensino, buscando renovar a educação, definido como *a alfabetização sob medida* caracterizado pelo *método misto ou eclético*. "As discussões acerca do ensino inicial da leitura e da escrita vão aos poucos enfatizando e rotinizando os aspectos psicológicos – em detrimento dos linguísticos e pedagógicos - da aprendizagem tanto da leitura quanto da escrita." (MORTATTI, 2000, p. 144).

[17] A Reforma Sampaio Dória (1920) teve como ponto principal a reorganização do Ensino Primário no Estado de São Paulo, que passou a ser obrigatório a partir dos nove anos de idade e com redução de quatro para dois anos de duração. Essa Reforma tinha como plano extinguir o analfabetismo que, segundo seu elaborador, era o "monstro canceroso", o "maior mal do Brasil". (MORTATTI, 2004, p. 60). O ensino paulista era referência para todo o país.

Com o decorrer do tempo, a questão dos métodos de alfabetização, visando a atender novas bandeiras de lutas começa a dar resultados e surgem, neste período, cartilhas que adotam o *método sintético-analítico* (e vice-versa), ou seja, o eclético, que deveriam respeitar tanto a maturidade da criança quanto seu melhor rendimento. De acordo com Mortatti (2000), junto às cartilhas[18] é elaborado o manual do professor e começa a se propagar a ideia do período preparatório, no qual as crianças devem ser preparadas, ficando prontas para ser alfabetizadas, bem como o nível de maturidade decorrente dos testes de prontidão,[19] que possibilita a formação de turmas homogêneas na escola.

A tendência, a partir desta época, foi a secundarização da importância do método de alfabetização, constituindo um ecletismo processual e conceitual acerca da alfabetização. Nesse momento, há um ensino simultâneo da leitura e da escrita, mas compreendidas como habilidades visuais, auditivas e motoras, sendo muito utilizados imagens, fichas, carimbos, cartazes, cadernos e livros de caligrafia e livros didáticos. Também emergem lutas por mudanças na educação no país em defesa da expansão da escola, da cultura e da participação social; surge o movimento dos intelectuais da Escola Nova, exigindo novas considerações em relação à alfabetização.

Nesse momento histórico, conforme Cagliari (2009), é que a palavra alfabetização tornou-se cada vez mais utilizada, referindo-se ao processo inicial de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, mas, ainda, com a influência da psicologia experimental, as questões referentes ao ensino se sobrepõem à aprendizagem, no que diz respeito às técnicas utilizadas na escola primária, em conjunto com o cálculo. Acerca dessa questão, Mortatti (2004, p. 64-65) observa que:

> A escrita passou a ser entendida não mais como uma questão exclusiva de caligrafia, mas como um meio de comunicação e instrumento de linguagem. Seu ensino deveria ser orientado adequadamente, a fim de despertar o interesse da criança e proporcionar um aprendizado eficiente e funcional, garantindo clareza, legibilidade e rapidez à escrita, tanto para quem escrevia quanto para quem lia. [...] A leitura, por sua vez, passou a ser entendida, não mais como 'processo ou habilidade de interpretar o pensamento de outrem', mas como meio de ampliar as experiências, estimular poderes mentais. Para tanto, foram sendo defendidas e introduzidas nas escolas novas práticas de leitura, que envolviam, dentre outras iniciativas: incentivo

[18] São exemplos de Cartilhas elaboradas utilizando o método "eclético" e com exercícios correspondentes ao período preparatório: Cartilha do Povo, de Lourenço Filho (1ª edição em 1928, e 276ª edição em 1986 e até 1995 estava no catálogo), Cartilha Sodré (1940 até 1996), Cartilha Caminho Suave (1948 até 1994 estava no PNLD), Cartilha Upa! Cavalinho! (1957 até 1970). Nessas cartilhas havia como material de apoio um "Guia do Mestre" ou "Orientação para o professor" que serviam de manuais. (MORTATTI, 2000).

[19] Os Testes ABC, dentre algumas funções, serviam também para verificar a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita (1934), de Lourenço Filho. Vale ressaltar que, em 1937, na 2ª edição de Testes ABC, foram tirados 3.000 exemplares e até 1974, data da última notícia, o conjunto de 12 edições já havia alcançado 62.000 exemplares. (MORTATTI, 2000).

> e utilização intensiva da leitura silenciosa, sem movimentação dos lábios e sem acompanhamento das letras com os dedos; disponibilização de maior quantidade de livros; criação de bibliotecas escolares e de classe; promoção de clubes de leitura. (grifos do autor).

No censo de 1950, de acordo com Mortatti (2004, p. 67), era considerado "alfabetizado aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, no idioma que conhecesse, aquele que soubesse apenas assinar seu nome era considerado analfabeto." Até então, só eram considerados alfabetizados os alunos aprovados no primeiro ano escolar. A partir desse panorama, a palavra alfabetização começou a significar, explicitamente,

> um processo escolarizado e cientificamente fundamentado, entendido como meio e instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo ensino e aprendizagem escolares simultâneos da leitura e da escrita, estas entendidas como habilidades específicas que integravam o conjunto de técnicas de adaptação do indivíduo às necessidades regionais e sociais. (MORTATTI, 2004, p. 67).

Esse entendimento foi institucionalizado tanto nos discursos oficiais quanto nos não oficiais, nas práticas pedagógicas realizadas, principalmente, com o uso das cartilhas de alfabetização.[20] Além disso, mesmo com as mudanças ocorridas na educação e no ensino, na década de 1960, a concepção tecnicista de educação predominou, inclusive no processo de alfabetização. Nessa época, ingressou na escola um número maior de crianças oriundas das diferentes classes sociais e o fracasso escolar, especialmente na alfabetização, também aumentou.

Vale lembrar que entre os anos de 1960 e 1970, como mostra Soares (2011), o sentido da palavra alfabetização se expandiu, sobretudo, com a significativa atuação de Paulo Freire, que passa a referir-se não somente à aquisição do código escrito no mundo escolar, mas também à leitura de mundo que as pessoas devem ter e fazer em decorrência de sua participação mais consciente na transformação da realidade. Ainda em termos educacionais, houve a aprovação do ensino de 1º grau, obrigatório e gratuito para a população, com oito anos de duração, regulamentado em 1971.

---

[20] Em Santa Catarina, a cartilha Caminho Suave, lançada em 1948 por Branca Alves de Lima, que continha toda parte inicial voltada ao período preparatório, foi adotada por muitos anos nas escolas catarinenses nas classes de alfabetização. Em 1972, foi adotado o método de alfabetização 'Barquinho Amarelo', criado pela professora Ieda Dias Silva, era utilizado pelos professores da Rede Estadual, nas séries iniciais. Também, na mesma linha de orientação didática, a proposta catarinense similar: o Método das Experiências Criadoras, elaborado pela professora Míriam Bittencourt, também era utilizado na alfabetização. Ambos alicerçados na concepção do método global. Disponível em: <http://proxy.furb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=503>. Acesso: 04 fev. 2013.

Ao escrever sobre a alfabetização no Brasil, Cagliari (2009) relata que as primeiras cartilhas de alfabetização, até próximo de 1950, davam muita ênfase à leitura, pois se achava de suma importância ensinar o abecedário. Segundo o autor (2009, p. 28), "a leitura era feita através de exercícios de decifração e de identificação de palavras por meio dos quais os alunos aprendiam as relações entre letras e sons, seguindo a ortografia da época. Havia muito cuidado com a fala, voltado para o padrão social."

Porém, a partir da década de 1950, quando a escola começou a se preocupar com a alfabetização dos alunos pobres, a cartilha, que até então era baseada na leitura, modificou-se radicalmente, dando ênfase agora à escrita do aluno, isso porque os alunos oriundos das famílias pobres não usavam a língua culta. "O importante agora, era aprender a escrever palavras. [...] Parecia que ia dar certo, mas não foi bem assim. A cartilha parecia um caminho suave, mas não era. E a escola percebeu logo de início que muitos alunos tinham dificuldade em seguir o processo de alfabetização." (CAGLIARI, 2009, p. 28).

Tanto o fracasso como o sucesso das cartilhas para a alfabetização, de acordo com seus idealizadores, sempre esteve baseado em métodos, seja pela adoção de um e/ou exclusão de outro, chegando até a rotinização da opção pelo eclético, pois tais métodos sempre estiveram presentes em maior ou menor intensidade dentro das salas de aula, como forma de manter uma hegemonia na alfabetização. Entretanto, Cagliari (2009) considera que a alfabetização através de cartilhas foi um desastre no país, uma vez que o problema do fracasso escolar e a evasão persistem, e mais grave, o número de reprovação da primeira para a segunda série ainda amargava a média de 50% das crianças e apenas 10% dos alunos concluíam o ensino fundamental.

A partir da década de 1980, as discussões acerca da alfabetização ficam mais intensas e há uma busca por novas alternativas para tentar resolver o problema da não alfabetização. As discussões voltam-se para *como* os alunos aprendem e não mais focalizando a questão dos métodos de ensino da leitura e da escrita. Segundo Mortatti (2006), adotam-se, no Brasil, as ideias construtivistas sobre alfabetização, resultados das pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Tederosky, a respeito da psicogênese da língua escrita. Essas pesquisadoras apresentam uma proposta, não como um novo método, mas uma revolução conceitual em alfabetização, alicerçada na psicologia de Jean Piaget. Mortatti (2004, p. 75) explica que:

> Essa perspectiva construtivista - ou 'construtivismo', como passou a ser conhecido - *não* se constituiu em um novo método de ensino da leitura e escrita. Ao contrário do que supunham muitos alfabetizadores, o construtivismo veio justamente questionar as concepções até então defendidas e praticadas a respeito desse ensino, em

> particular as que se baseavam na centralidade do *ensino* e, em decorrência, dos métodos, dos testes de maturidade e das cartilhas de alfabetização. (Grifos do autor)

Esse momento histórico é definido, por Mortatti (2006), como *construtivismo e desmetodização,* o qual desloca o eixo dos debates para o processo de aprendizagem da criança. O construtivismo propõe o abandono das teorias e práticas tradicionais e desmetodiza o processo de alfabetização, ao questionar o uso das cartilhas, de métodos prontos. Entretanto, há de se considerar que, mesmo tendo conseguido também certa hegemonia nas práticas de alfabetização e ser adotado oficialmente em documentos educacionais oficiais[21] e nos livros didáticos,[22] o construtivismo promoveu, ainda, muitos embates entre os educadores sobre o fazer pedagógico na sala de aula, onde muitos utilizavam as tradicionais cartilhas por segurança ao método e diziam conciliar com a proposta construtivista.

Conforme Mortatti (2006), o construtivismo, na teoria de Piaget, pressupõe que as crianças elaborem hipóteses sobre o funcionamento da escrita, visando a interpretar informações do ambiente que as rodeia. A psicogênese da língua escrita tende a demonstrar a função do sujeito na construção do conhecimento, enquanto o professor tem seu papel reduzido no processo de aprendizagem dos alunos.

De qualquer maneira, ainda, nesse quarto momento histórico da alfabetização, Mortatti (2004) nos mostra que é necessário destacar que surgiu no Brasil, entre meados de 1980 e a década de 1990, outras pesquisas fundamentadas no interacionismo e na psicologia soviética, a partir da teoria histórico-social proposta por Vygotsky[23] e que, também, é seguida e utilizada em muitas redes de ensino, mesmo que, ainda por falta de compreensão e clareza por parte de muitos professores, essa está mais restrita ao discurso e à teoria do que à sua efetivação na prática pedagógica. Desse ponto de vista interacionista, Mortatti (2004, p. 76) esclarece:

> 'Alfabetização' designa o processo de *ensino-aprendizagem* da leitura e escrita entendidas como atividades lingüísticas, ou seja, quando se ensina e se aprende a ler e a escrever, já se está lendo e produzindo textos escritos, e essas atividades dependem diretamente das 'relações de ensino' que ocorrem na escola, especialmente, entre professor e alunos. Ainda desse ponto de vista, portanto, a palavra 'alfabetizado' designa o estado ou condição daquele indivíduo que sabe ler e

[21] Em 1997, o MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com predomínio da proposta construtivista em sua fundamentação que está ainda em vigor. Como já foi mencionada, mesmo oficializada, esta proposta não se tornou unanimidade nas práticas escolares. Outros documentos publicados pelo MEC estão disponíveis para acesso no site: <www.mec.gov.br/seb/publicacoes>.

[22] Alguns exemplos de livros de alfabetização publicados no início desse período: Livro Psicogênese da Língua Escrita (1985), Coletânea O texto na sala de aula: leitura & produção (4ª edição em 1985).

[23] Dependendo das traduções o nome do autor aparece com grafias diferentes (Vigotsky, Vigotskii, Vygotsky). Optei por utilizar Vygotsky no decorrer deste trabalho.

> produzir *textos*, com finalidades que extrapolem a situação escolar e remetem às práticas sociais de leitura e escrita, algo próximo à leitura e escrita 'do mundo'. (Grifos do autor).

Na concepção sócio-histórica, o professor tem a função de mediador no processo de aprendizagem, uma vez que este pode atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), contribuindo para a apropriação do conhecimento pela criança.

Segundo Vygotsky (1988), o aprendizado adequadamente organizado reverte em desenvolvimento e coloca em movimento vários processos que, de outro modo, não seriam capazes de acontecer. O desenvolvimento do indivíduo está diretamente arraigado à sua relação com o ambiente sociocultural, e o papel social do outro é de extrema importância, uma vez que o indivíduo aprende e se desenvolve a partir do convívio com os outros de sua espécie. Ou melhor, nesta abordagem, o conhecimento começa no âmbito social, nas relações interpessoais, para, depois, tornar-se conhecimento intrapessoal, sendo que a apropriação do conhecimento será demonstrada no decorrer do desenvolvimento real do sujeito.

Ainda sobre este aspecto, o autor ressalta que o homem é um ser histórico-social, ou histórico-cultural, pois ele é moldado pela cultura que ele mesmo cria, e o conhecimento tem suas origens nas relações sociais que o homem mantém com o mundo exterior. Mas, de acordo com Vygotsky (1988, p. 25), "o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio." A ideia central é que o indivíduo é determinado nas interações sociais, isto é, por meio da relação com o outro e pela linguagem, assim como, também, as determina. É uma relação dialética, de constituição do indivíduo *na* e *pela* interação e *na* e *pela* linguagem com os outros, dessa forma se configura numa relação social, dialógica e pedagógica; essa relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada.

O papel atribuído por Vygotsky às interações sociais é de suma importância para entender a relação entre os alunos, e entre alunos e professor no ambiente escolar. Para ele, o desenvolvimento do sujeito começa com as interações sociais, o sujeito é mesmo um resultado das formas de relação que estabelece com seu meio. Não nega o caráter individual da gênese do pensamento humano e da construção das funções psicológicas superiores,[24] mas concebe um caráter amplamente social a esses processos. Segundo Vygotsky (1989, p. 64):

[24] De acordo com Vygotsky, são consideradas funções psicológicas superiores os processos cognitivos de percepção, memória, pensamento, emoções, imaginação, vontade, linguagem, atenção, entre outros, utilizados de maneira consciente e são especificamente humanas.

> Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). [...] Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos de ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Na percepção do autor (1988), o desenvolvimento do ser humano se constitui a partir das constantes interações com o meio social em que vive. Assim, através da mediação - ou seja, de um processo de intervenção em que elementos passam a fazer parte da relação do homem com o meio - os indivíduos vão, aos poucos, se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, ou seja, do patrimônio da história da humanidade e do grupo cultural ao qual pertencem. Somente a partir da internalização[25] destes processos pelo indivíduo é que eles começam a ser realizados sem a mediação de outras pessoas. A importância da interação no processo de aprendizagem das crianças e reafirmada por Vygotsky (1989, p. 99), pois:

> o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam. As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas.

O processo de ensino e de aprendizagem nesta abordagem depende da construção de relações, de um conhecimento do professor em relação a seus alunos em sala de aula, viabilizando a ponte entre conhecimentos prévios trazidos do cotidiano e os do currículo escolar. Dessa maneira, para Vygotsky os conhecimentos não são aprendidos imediatamente, mas por processos de acúmulo, de oposições entre conhecimentos e de complementaridade, que levam às transformações de conceitos e das relações entre os significados. Para aprender algo, é necessário construir esse algo, internalizando-o, tornando-o nosso.

O professor é o mediador entre o sujeito e o objeto de estudo, interferindo no processo de aprendizagem, o aluno aprende nas interações com o outro, o que produz o grupo social, nesta relação, de acordo com Lucci (2006, p. 8), "é pela mediação que o indivíduo se relaciona com o ambiente, pois enquanto sujeito do conhecimento, ele não tem acesso direto aos objetos, mas apenas, a sistemas simbólicos que representam a realidade." Os elementos

[25] Para Vygotsky (1989) internalização é o processo pelo qual ocorre a reconstrução interna de uma operação externa, ou seja, os signos externos de que necessitamos transformam-se em signos internos. É o processo que possibilita a aprendizagem. Alguns autores utilizam o termo "apropriação", neste sentido, é quando o indivíduo se apropria do conhecimento. (1989, p. 63).

mediadores configuram um elo a mais na relação do sujeito com o meio, tornando-a mais complexa. A mediação se processa por meio da utilização dos signos e dos instrumentos[26] que visam à interação social, à transformação histórica do meio e dos sujeitos.

A linguagem é considerada por Vygotsky a principal mediadora na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, está vinculada ao conceito de mediação, que, por sua vez, é um processo sócio-histórico. A linguagem é constituinte do sujeito, assim, ela se materializa pela função comunicativa com que o indivíduo se apropria do mundo externo, uma vez que é pela aquisição da linguagem que ocorre o desenvolvimento cognitivo, e o intercâmbio social possibilita a realização das negociações, as reflexões das informações, dos conceitos e significados. É justamente para se comunicar que o homem cria e usa os sistemas de linguagem. De acordo com Vygotsky (1988, p. 26), "um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem."

A aprendizagem é vista como um processo que antecede o desenvolvimento, porém são inter-relacionados, influenciam-se mutuamente, gerando possibilidades de que quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento, de forma dinâmica e contínua. Os estudos de Vygotsky (1988, p. 109) enfatizam a necessidade de considerar "como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem na escola tem uma pré-história."

No processo do fazer pedagógico, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem ocupam lugar de destaque, mesmo sabendo que o aprendizado da criança inicia muito antes de seu ingresso na escola, pois no seu cotidiano a criança vivencia situações com as quais ela precisa saber lidar, seja falar, rabiscar, gesticular, movimentar-se, brincar e até mesmo imitar o adulto; nesse contexto mantém as relações sociais que a cerca, como, também, vai aprendendo e desenvolvendo suas capacidades. Para Vygotsky (1988, p. 110), "aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na escola, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança."

Quando a criança entra na escola, o professor, principal mediador do processo de aprendizagem das crianças, precisa atuar na ZDP para que seja possível produzir algo, fundamentalmente, novo no desenvolvimento da criança. Vygotsky (1989) considera a existência de dois níveis de desenvolvimento: o real, que compreende tudo que a criança pode

[26] Os instrumentos são meios externos utilizados pelos indivíduos para interferir e, necessariamente, provocar mudanças nos objetos e em si mesmo. Os signos, por outro lado, são mediadores internos (como lembrar, relatar,...) não modificam em nada o objeto da operação psicológica, apenas dirigem e controlam as ações do próprio indivíduo. (VYGOSTSKY, 1989, p. 62).

realizar sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, que abrange as capacidades que estão se construindo, se desenvolvendo, assim é tudo aquilo que a criança poderá fazer com auxílio de outra pessoa que sabe mais.

Entre esses dois níveis existe uma zona de transição a qual o autor pontua como a distância entre o que a criança faz sozinha e o que faz com a ajuda do outro, esta distância é conhecida como ZDP. Sobre esse processo, Vygotsky (1989, p. 97) pondera:

> A zona de desenvolvimento proximal, ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Se considerarmos esta relação na escola, percebemos que os professores precisam dar atenção não somente aos processos já internalizados, mas, principalmente, aos processos que estão em desenvolvimento, aqueles que as crianças só conseguem fazer com a ajuda de outros, seja do professor, dos colegas ou de outros instrumentos mediadores.

Na concepção de Garcia (2003), a realidade na qual a criança vive, aprende, brinca, desenvolve-se, é imersa em contradições e conflitos, tanto sociais quanto afetivos, assim, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem pode ser compreendida como uma descontinuidade, um processo marcado por conflitos que não se engendra a nenhuma progressão e que não é hierarquicamente organizado. Considerando esta percepção, Vygostsky (1988, p. 108) afirma que:

> A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias.

Ao referenciar a tarefa do professor, o autor resgata a função de ensino da escola, onde o professor tem papel essencial à aprendizagem da criança, uma vez que, mediador entre a criança e o conhecimento, ressalta o papel do outro no processo de ensino e aprendizagem. E Vygotsky (1988), ainda, orienta a relação desenvolvimento e aprendizagem ao determinar que o trabalho pedagógico deva ser realizado na ZDP à medida que considera que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.” (p. 114).

O processo de aprendizagem escolar, na perspectiva sócio-histórica, tende a estimular e orientar processos internos de desenvolvimento, assim, rompe-se com a visão tradicional onde a professora apenas transmite ou repassa conhecimentos, e, segundo Perez e

Sampaio (2003, p. 70), direciona a um "papel fundamental como **mediadora** no avançar da criança. Ela organiza a atividade pedagógica de modo que possibilite à criança **superar seus próprios limites**, construindo novos conhecimentos, ao mesmo tempo em que se desenvolve e transforma-se a partir de novas aquisições." (grifos das autoras).

Para Vygotsky (1991), há uma relação entre as concepções do professor sobre o aluno e sua forma de aprender que influenciam as formas de mediação. É imprescindível possibilitar a participação do professor na constituição de uma metodologia que responda às demandas desta nova estrutura do ensino fundamental de nove anos, que perceba as crianças como sujeitos em plena e constante possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento, por meio das diferentes dinâmicas em sala de aula, aprendendo a ler, escrever, desenhar, brincar, cantar, gesticular, imaginar, imitar, enfim, para proporcionar a construção de uma mudança social na sala, na escola e no seu contexto.

As crianças são sujeitos que têm o direito de usufruir da sua infância, e as atividades lúdicas que envolvem diversas formas de linguagem fazem parte do seu mundo real e imaginário. A brincadeira promove o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, conforme Vygotsky (1988, p. 146):

> No brinquedo a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Assim, o brinquedo antecipa o desenvolvimento; com ele a criança começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias para a sua participação social, a qual só pode ser completamente atingida com a assistência de seus companheiros da mesma idade e mais velhos.

A escola é um dos ambientes onde é possível potencializar a vivência da infância pelas crianças, através da participação efetiva em atividades planejadas e específicas, em espaços e tempos adequados a essa fase da vida, em que a experiência de aprender ganha sentido social na perspectiva da constituição da autonomia e da humanização.

As ideias expostas são fundamentais para a educação no direcionamento de transformação, de mudança das práticas pedagógicas nas escolas no tocante à compreensão do como ensinar e para que aprender. Perez e Sampaio (2003, p. 71) explicam que "mudar é um processo. Para mudar é preciso vontade, é preciso **brigar** com nossas próprias defesas e com os conhecimentos anteriores. Para modificá-los é preciso ter coragem, é preciso se sentir segura." (grifo das autoras).

As considerações realizadas nessa abordagem histórica da alfabetização, as quais são vivenciadas nos dias atuais, apontam a necessidade de continuar pensando no processo de ensino e aprendizagem da alfabetização das crianças, especialmente com intervenções

didático-pedagógicas que possibilitem a conciliação da alfabetização e o letramento, para de fato usarmos nas práticas sociais, como designa o conceito de alfabetização na concepção de Vygotsky. Confirmando esse tipo de intervenção, Cagliari (2009, p. 106) enfatiza que:

> A alfabetização é uma das coisas mais importantes que as pessoas fazem na escola e na vida. [...] Alfabetizar é ler e escrever. O segredo da alfabetização é a leitura (decifração). Escrever é uma decorrência do conhecimento que se tem para ler. Portanto, o ponto principal do trabalho é ensinar os alunos a decifrar a escrita e, em seguida, a aplicar esse conhecimento para produzir a sua própria escrita. [...] Aprende-se a ler e a escrever, lendo e escrevendo.

Assim, Cagliari (2009) explica que a escrita tem como objetivo primordial o fato de possibilitar às pessoas ler o que está escrito, enquanto a leitura é uma atividade de interpretação da escrita, de reflexão, de apropriação de conhecimento. Por isso, a escola precisa ler muito e oferecer, também, muitas oportunidades de leitura na escola para que, a partir dela, ocorram muitas aprendizagens. E se a escola, nos dias atuais, não é o único local onde se aprende a ler e a escrever, também se pode afirmar que, diante das condições sociais, culturais e econômicas em que uma elevada parcela da população vive, não ter o acesso a esta instituição dificulta, e muito, tornar-se um cidadão alfabetizado e saber utilizar essas habilidades em suas práticas sociais, sendo também um cidadão letrado.

No início do século XXI, vai se configurando no que corresponde à alfabetização uma hegemonia pelo construtivismo e/ou interacionismo que, muitas vezes, torna-se um "ecletismo" de concepções mal compreendidas e, por que não dizer, com associação até das teorias tradicionais. É nesse contexto que ocorre a implantação do ciclo de alfabetização, que determina os três primeiros anos para que todas as crianças sejam alfabetizadas. Qual é o entendimento dos professores a respeito dessas velhas/novas concepções de aprendizagem? Muda-se método, muda-se organização escolar e muda-se tempo de escolarização. O que isso tem significado na aprendizagem das crianças? Ou não tem?

2.2 DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO

Nas últimas décadas do século XX, especialmente a partir de 1980, estendendo-se até os dias atuais, com o aumento do número de escolas, associado a uma expansão significativa e complexa da sociedade, centrada cada vez mais na escrita, foi inevitável renovar o olhar e o foco nas concepções teóricas sobre os processos de ensino e aprendizagem a respeito da leitura e da escrita, ou melhor, da alfabetização, visando ir

além dos fundamentos que norteiam os métodos tradicionais da alfabetização.

A todo instante, proliferam-se inúmeras práticas de leitura e escrita exigindo do indivíduo uma formação mais completa e consistente, para que o mesmo use a escrita e a leitura nas diversas práticas sociais no contexto em que está inserido. Para viver nas sociedades letradas e experimentar a cultura da escrita e da leitura, não basta ser alfabetizado, é necessário ser, também, uma pessoa letrada.

Hoje, saber ler e escrever, ser alfabetizado (codificar e decodificar sinais gráficos), não é uma condição suficiente para garantir a inserção plena no contexto social e cultural existente. A diversidade de informação e comunicação em diferentes suportes tecnológicos que circulam em nossa sociedade requer uma nova postura de aprendizagem, na qual a pessoa não se limite apenas a aprender o processo inicial da leitura e da escrita, apenas saber codificar e decodificar letras e sons, é necessário ir muito além, pois compreender os significados, o uso das destas capacidades e saber usá-las em diversos contextos é importante. Neste sentido, parece que somente ser um sujeito alfabetizado como, também, somente ser um sujeito letrado, não basta, é necessário associar esses processos. Para Soares (2010, p. 45-46), à medida que

> [...] um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, é à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita.

Segundo a autora, da necessidade de vivenciarmos uma nova realidade social, na qual é oportuno saber usar as aprendizagens da leitura e da escrita de acordo com as novas demandas e situações que a sociedade exige, foi surgindo o termo letramento no Brasil. Referindo-se aos processos de alfabetização e letramento, Soares (2011, p. 15) aponta uma diferenciação entre ambos no decorrer dos fatos. De acordo com a autora,

> [...] etimologicamente, o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de 'levar à aquisição do alfabeto' ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; [...] *alfabetização* em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. (grifos da autora).

A alfabetização é a aprendizagem da codificação e decodificação dos sinais gráficos, mas que tende a ser ampliada para não ficar restrita a uma aprendizagem mecânica,

pois é essencial nesse processo que haja a compreensão dos significados que estão expressos na língua escrita.

A invenção do letramento no Brasil, conforme Soares (2004), acontece simultaneamente com o *illettisme* na França, da *literacia*, em Portugal, mas, nesses lugares, compreendido como a utilização social da leitura e da escrita, enquanto no Brasil, inicialmente, o termo era utilizado e vinculado à aprendizagem inicial da escrita, relacionado ao conceito de alfabetização. "O verbete letramento caracteriza-se como uma palavra antiga, antiquada, e lhe é atribuído o significado de escrita", que é bem distinto do que se atribui atualmente. (SOARES, 2010, p. 17).

Nos Estados Unidos e na Inglaterra, a palavra *literacy* já era dicionarizada. Entretanto, Soares (2004, p. 6) relata que "foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction, beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem", pois houve a compreensão de que ela designa algo mais abrangente do que até então se pensava da palavra alfabetização.

O termo letramento é uma versão da palavra da língua inglesa *literacy* para o português e significa o estado ou condição daquele que aprende a ler e escrever e consegue envolver essas habilidades em práticas sociais.

Embora sejam contextos e sociedades geográfica e economicamente diferentes, havia (e ainda há) a necessidade de discutir e enfrentar os problemas oriundos do nível precário em que se encontrava a aprendizagem da alfabetização, tanto no que se refere ao domínio das habilidades de leitura e escrita como, também, a necessidade de incorporar estas aprendizagens em práticas sociais letradas. Certamente, segundo Soares (2010, p. 21), o aparecimento da palavra *literacy* e o sentido que ela emerge nesse momento para a educação "representa uma mudança histórica das práticas sociais", que somente agora vem ocorrendo com mais ênfase no Brasil.

Na literatura brasileira, a palavra *letramento* aparece pela primeira vez em meados dos anos de 1980, no livro de Mary Kato (1986[27] apud SOARES, 2010, p. 15), que diz que "a língua falada culta é conseqüência do letramento" e Mortatti (2004, p. 88) complementa essa ideia afirmando que:

[27] KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1986. (Série Fundamentos).

> [...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é conseqüência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita.

Logo depois de ser referenciada por Mary Kato, a palavra letramento é utilizada por Tfouni (1988), na introdução de seu livro, mas já como um conceito distinto de alfabetização, situado no âmbito social, sinalizando algo a mais que alfabetização, pertencente ao âmbito individual. De acordo com Tfouni (1997, p. 9-10):

> Apesar de estarem indissoluvelmente e inevitavelmente ligados entre si, escrita, alfabetização e letramento nem sempre têm sido enfocados como um conjunto pelos estudiosos [...]
> A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito individual.
> O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

Na percepção de Soares (2010, p. 15), pode ter sido esse "o momento em que *letramento* ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. Desde então, a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas." (grifo da autora).

Passados alguns anos, Kleiman (1995[28]/2008) organiza um livro no qual diversos autores abordam diferentes aspectos acerca do letramento em seus artigos. Kleiman procura explicar o significado de letramento, embora, ainda, neste momento, essa palavra não estivesse dicionarizada, e mostra como o conceito passou a ser utilizado na academia no sentido de distanciar estudos sobre o impacto social da escrita e estudos sobre alfabetização. Dentro desse contexto, Kleiman (2008, p. 18-19) menciona:

> Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o paramento de prática social segundo a qual o letramento era definido e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e

[28] O ano de publicação da obra é 1995; 2008 é o ano da 10ª reimpressão.

> que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (grifo da autora).

Contribuindo com as reflexões e debates no sentido de possibilitar mais clareza e compreensão acerca dos temas de alfabetização e letramento, Soares (1998) realiza estudos e inicia um trabalho de publicações no Brasil. A autora acredita que não há, especificamente, uma diversidade de conceitos, mas, sim, uma diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno.

No livro Letramento: um tema em três gêneros, Soares reúne três textos diversos, elaborados na década de 1990, nos quais são discutidas questões sobre alfabetização, mas principalmente sobre letramento, em suas diferentes facetas. Sobre o processo de alfabetização, Soares (1998, 2010, p. 31) expõe que "alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. [...] Alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar *alfabeto*." (grifo da autora).

A respeito do letramento, Soares (2010, p. 39) afirma:

> Letramento é o resultado da ação de ensinar e de aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. [...] Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita 'própria', ou seja, é assumi-la como sua 'propriedade'. (grifos da autora).

As discussões sobre o tema são retomadas pela autora em outras publicações específicas na área da educação, que influenciam diretamente nas pesquisas, na formação de professores e nas práticas pedagógicas, como o livro Alfabetização e letramento, publicado em 2003. Nessa obra, Soares propõe uma releitura de artigos já produzidos por ela, desde 1985 a 1998, e enfatiza a questão do alfabetismo centrada na abordagem sociolinguística, a partir de uma análise das dimensões individual e social. Além disso, discute o problema do "neologismo" que, segundo ela, por certo descuido dos educadores acaba se perdendo a especificidade da alfabetização, sendo esse, também, um dos fatores que contribuem para o fracasso no ensino da leitura e da escrita.

Existe um artigo escrito por Soares, intitulado "Letramento e escolarização", organizado e publicado no livro Letramento no Brasil, por Vera Masagão Ribeiro (2003), em que a autora discute as relações entre alfabetização, letramento e escolarização. Na parte introdutória desse livro, Ribeiro (apud MORTATTI, 2004, p. 94-95) chama atenção quando a organizadora explica que foi feita a opção na pesquisa por

> uma nova abordagem sobre alfabetização, leitura e escrita, [...] 'a partir da qual se cunhou o termo letramento [e que] procura compreender a leitura e a escrita como práticas sociais complexas, desvendando sua diversidade, suas dimensões políticas e implicações ideológicas'. Dado o desconhecimento do termo 'letramento' por parte da população envolvida na pesquisa, utilizou-se 'alfabetismo'. No entanto, em vários artigos do livro, os autores utilizaram o termo letramento em referência a '[...] práticas de leitura e escrita, à presença da linguagem escrita na cultura, à relação desse fenômeno com a escolarização.' (grifos do autor).

As obras mencionadas até o momento são apenas algumas referências no campo teórico sobre o tema e que exercem enorme influência na literatura específica, tanto no campo da educação como na linguística. Evidencia-se que, nas últimas quatro décadas, emergem, constantemente, estudos sobre alfabetização e, principalmente, sobre letramento no sentido de redimensionar a compreensão que se tem acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para a população.

Vivemos séculos sem a existência da palavra letramento, e agora precisamos dela, diz Soares. A modificação histórica das práticas sociais provocou novas demandas de uso da leitura e da escrita, e com isso, para Soares (2010, p. 21), precisou-se de um conceito a fim de "considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país – da mera aquisição da tecnologia do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, de que resultou o aparecimento do termo letramento ao lado do termo alfabetização."

Toufni (1997, p. 38) considera o estudo desse tema fundamental para qualquer sociedade, por perceber que ele pode "atuar indiretamente, e influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita. [...] o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, porém intimamente relacionado com a existência e influência de um código escrito."

Em nosso país, Mortatti (2004), bem como outros pesquisadores, menciona que a palavra *alfabetização* ainda continua sendo utilizada constantemente, "ressaltando-se o esforço de um conceito ampliado e diferenciado, sobretudo de acordo com as perspectivas construtivistas e interacionistas. Mas, para designar a nova necessidade, vem-se utilizando *alfabetismo* ou *letramento*." (p. 86) (grifos do autor). Isso visa a dar respostas às intensas demandas sociais pelo uso abrangente e diversificado da oralidade, da leitura e da escrita, que se refere, diretamente, ao uso e às funções da língua escrita nas sociedades letradas.

Um dos fatos que sinalizam bem essa transformação foi a modificação do critério usado pelo Censo, a partir de 1950, para averiguar a quantidade de analfabetos e de alfabetizados. Segundo Soares (2010, p. 21):

> Durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta 'sabe ler e escrever um bilhete simples? que define se o indivíduo é analfabeto ou não. [...] Embora essa prática seja ainda bastante limitada, já se evidencia a busca de um 'estado ou condição de quem sabe ler e escrever', mais que a verificação da simples presença da habilidade de codificar em língua escrita, isto é, já se evidencia a tentativa de avaliação do nível de **letramento**, e não apenas a avaliação da presença ou ausência da 'tecnologia' do ler e escrever. (grifos da autora).

Nos critérios utilizados nos censos populacionais no Brasil, no decorrer dos anos, houve transformações ao verificar o número de analfabetos, bem como a quantidade de analfabetos funcionais, que já fazem parte de outra categoria em termos de educação. De acordo com Mortatti (2004), o IBGE, nas pesquisas, "declara" o indivíduo como *alfabetizado* a pessoa que sabe ler e escrever um simples bilhete, sendo *analfabeto* o contrário desta capacidade, e *analfabeto funcional* a pessoa com mais de 15 anos e com menos de quatro anos de estudos.

Nesse contexto, Mortatti (2004) ressalta que nas últimas pesquisas existe uma correlação entre alfabetização, letramento e o processo de escolarização. Entretanto, ainda, é necessário ficar atento para que a introdução do letramento no ambiente escolar não seja entendida como uma mera substituição das práticas de alfabetização por eventos de letramento, e nem que um seja pré-requisito para que o outro aconteça, equívocos muitas vezes vivenciados no espaço escolar. No meio educacional é muito comum o uso do termo analfabetismo, enquanto o contrário, alfabetismo, é pouco familiar, chegando até a causar certa estranheza nos educadores, mas que deveria ser utilizado, uma vez que este termo designa "o *estado* ou a *condição* que assume aquele que aprende a ler e a escrever." (SOARES, 2011, p. 29). (grifos da autora).

As percepções de Soares (1998, 2010), Toufni (1988, 1997) e kleiman (2008) se coadunam ao considerarem que em sociedades letradas não há condições de afirmar a existência de um nível zero de letramento, nem que exista diferença entre os conceitos letramento e analfabetismo, e muito menos que haja iletrados absolutos. Mortatti (2004, p. 106-107) sintetiza esse pensamento quando diz que:

> Não se pode fazer distinção radical entre usos orais e usos escritos da língua, uma vez que esses usos se interpenetram. Mesmo adultos ou crianças analfabetos ou pertencentes a grupos com cultura predominantemente oral podem ser considerados letrados em certo nível, porque podem utilizar em seu discurso oral características apontadas como exclusivas do discurso escrito, indicando sua imersão no letramento, por meio de práticas orais de socialização do escrito e de aprendizagem não escolar da cultura letrada. Ou, ainda, pode ocorrer que pessoas alfabetizadas tenham um baixo nível de letramento, chegando mesmo a ser consideradas iletradas.

Soares (2010, p. 36) explica que realmente existe uma distinção entre ser alfabetizado e ser letrado:

> Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem saber ler e escrever, ser *letrado.* [...] Ou seja, a pessoa que aprende a ler e escrever – que se torna *alfabetizada* - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (grifos da autora).

Incorporada a essa concepção de letramento está a ideologia de que fazer uso e envolver-se em práticas de leitura e de escrita conduz a pessoa a outro estado ou condição à luz de vários aspectos, entre eles, cultural, social, político e linguístico. Soares (2010, p. 37) argumenta dizendo que:

> Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais, torna-se diferente. [...] Tornando-se letrado traz, também, conseqüências lingüísticas: alguns estudos têm mostrado que o letrado fala de forma diferente do iletrado e do analfabeto.

Segundo Kleimam (2008), o processo de letramento é constituído por práticas e eventos que se relacionam ao uso, à função e aos impactos da escrita na sociedade. Na evolução das discussões sobre o conceito do letramento, Street (1984 apud KLEIMAN, 2008) menciona que existem dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico.

O modelo autônomo identifica letramento como alfabetização, considerando-o como um processo de competência individual de aquisição da escrita, é visto como produto independente de qualquer contexto social ou histórico e "tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas." (KLEIMAN, 2008, p. 37).

Para Tfouni (1997, p. 35) este modelo defende a superioridade da escrita sobre a oralidade, ao tecer distinções entre sociedade moderna/primitiva, pensamento civilizado/não-civilizado, letrado/não-letrado. Essas diferenças estão presentes nas sociedades letradas, discriminando os indivíduos escolarizados e não-escolarizados, reproduzindo mecanismos de exclusão.

Contrapondo ao modelo autônomo, Street (1984 apud KLEIMAN, 2008, p. 39) destaca que há o modelo ideológico, em que "todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade." Esse modelo tem o contexto social e cultural como determinantes das práticas letradas, considera, então, "que as práticas de letramento mudam segundo o contexto." (p. 39).

Resultados de estudos, pesquisas e debates oriundos dos cursos de formação dos professores acerca de práticas de letramento no espaço escolar revelam que:

> O modelo que determina as práticas escolares é o modelo autônomo de letramento, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio. (KLEIMAN, 2008, p. 44).

A autora (2008), ainda, aponta que a concepção de letramento que predomina na escola e na sociedade pressupõe apenas um tipo de letramento que deve ser concebido, em detrimento de tantos outros que circulam nas instituições sociais e se modificam de acordo com o avanço tecnológico. Com isso, a escola não promove oportunidades suficientes para que os alunos possam interagir nos diferentes contextos da escola e fora dos muros dela, na possibilidade de extrapolar o mundo da escrita e da oralidade.

Outras duas dimensões do letramento, também, são apontadas por Soares (2010, p. 66), a individual e a social:

> A dimensão *individual* e a dimensão *social.* Quando o foco é posto na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo *pessoal*, parecendo referir-se [...] à simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever. Quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno *cultural*, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita. Na maioria das definições atuais de letramento, uma ou outra dessas duas dimensões é priorizada. (grifos da autora).

A dimensão individual inclui tanto a escrita quanto a leitura, dois processos diferentes, mas complementares. A leitura, sob este ponto de vista, segundo Soares (2010, p. 68), "se estende desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos." Enquanto a escrita envolve, também, capacidades linguísticas e psicológicas que vão desde a "habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial." (p. 69).

Na dimensão social o letramento é compreendido, conforme Soares (2010, p. 73), como "o uso que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais." (grifo da autora). No contexto social, o domínio da escrita, mesmo para a criança na fase da alfabetização, requer uma experiência social que precede à leitura da palavra, que corresponde à leitura de mundo.

Tendo como referência o ideal proposto por Soares (2010), a escola, hoje, tem a função de alfabetizar letrando, de forma a ensinar a leitura e a escrita dentro de práticas de letramento. Esse ideal envolve diretamente o papel do professor nos processos de produção e compreensão da fala e da escrita na escola em diferentes contextos de letramento, baseado numa concepção que valorize a escrita de maneira contextualizada, tal como propõe a concepção sócio-histórica de desenvolvimento de Vygotsky.

2.3 O DESAFIO DE ALFABETIZAR LETRANDO

Com o aparecimento do termo letramento no Brasil, as escolas, em especial, os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, sentiram a necessidade de repensar o fazer pedagógico na escola. Esse novo olhar dado ao processo de alfabetização deve-se ao consenso e à abrangência que as discussões, estudos e as novas orientações[29] determinadas pelo MEC foram sendo desenvolvidas na perspectiva do letramento.

Tomar a alfabetização como um processo inicial da aprendizagem da leitura e escrita não é algo recente em nosso país, mas a pedagogização do letramento é muito recente, a partir da década de 1980. Portanto, refletir e vivenciar a alfabetização em seus usos sociais na perspectiva do letramento, e articular esses processos é inevitável para uma sociedade que visa a avançar na aprendizagem das crianças. Assim, o desafio das escolas hoje é alfabetizar letrando.

A criança aprendiz, para entrar e viver no mundo de conhecimento, segundo Soares (apud MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 14), precisa

> de dois passaportes: o domínio da tecnologia escrita (o sistema alfabético e ortográfico), que se obtém por meio da alfabetização, e o domínio de competências de uso dessa tecnologia (saber ler e escrever em diferentes situações e contextos), que se obtém por meio do processo de letramento.

[29] Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília, 2004. Disponível em:<www.mec.gov.br/seb>. Acesso em: 14 ago. 2011.

Entretanto, é importante compreender e conviver com a existência e integração desses dois processos. A esse respeito, Mortatti (2004, p. 112) observa que:

> No contexto escolar, vem-se buscando relacionar alfabetização e letramento, o que tem resultado na introdução do termo, e possíveis práticas a ele relacionadas, em documentos oficiais, em livros didáticos e em ações de formação continuada de professores. [...] É importante advertir que a introdução do letramento no âmbito das práticas escolares não se deve entender a mera substituição de 'alfabetização' por 'letramento', nem a alfabetização como pré-requisito para o letramento, equívocos por vezes observados nesses contextos. A relação entre esses termos e os correspondentes processos é bastante complexa e envolve diferentes problemas e preocupações, em especial a relação entre letramento social e letramento escolar e o processo de 'pedagogização do letramento'. (grifos da autora).

É inegável a existência dos dois processos, a alfabetização e o letramento, mas na concepção atual de aprendizagem da leitura e da escrita, alfabetização e letramento são processos interdependentes, simultâneos, indissociáveis, compreendem naturezas diferentes, envolvem capacidades, competências, conhecimentos específicos, implicando em maneiras diferenciadas de ensino e aprendizagem. Para tornar essa ideia mais clara, Soares (2004, p. 14) afirma:

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento.* (grifos da autora).

Considerando essa ideia, não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, segundo Soares (2010, p. 47):

> [...] *alfabetizar* e *letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado* e *letrado*. (grifos da autora).

Cada concepção, tanto a de alfabetização quanto a de letramento, exige um ensino com finalidades bem definidas a serem alcançadas, entretanto, compreender a integração entre esses dois processos sem perder a especificidade de cada um envolve a adoção de uma diversidade de procedimentos para o ensino, exige múltiplas metodologias por parte do professor. Soares (2004, p. 14) apresenta mais argumentos para sustentar essa integração:

> Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Para a autora (2004, p. 11), na concepção tradicional, "tinha-se um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método." Isso não significa que para defender a especificidade do processo de alfabetização é necessário dissociá-lo do processo de letramento. A autora procura esclarecer que, aparentemente, ocorre que as crianças, algumas vezes, estão sendo letradas na escola, mas não estão sendo alfabetizadas, e se os professores não estiverem atentos a esse fato, pode acontecer um retrocesso ao processo autônomo da alfabetização, dissociado do letramento. Como indica Soares (2000, p. 03):

> Alfabetização e letramento se somam. Ou melhor, a alfabetização é um componente do letramento. Considero que é um risco o que se vinha fazendo, ou se vem fazendo, repetindo-se que alfabetização não é apenas ensinar a ler e a escrever, desmerecendo assim, de certa forma, a importância de ensinar a ler e a escrever.

Para a escola, caminhar na direção de alfabetizar letrando é essencial, por parte dos docentes, a apropriação da concepção de letramento e a compreensão das transformações metodológicas em sua prática pedagógica. Sobre o papel da escola, Gontijo (2008, p. 17) acredita que:

> [...] é preciso se ter clara a especificidade da alfabetização, mas como processo de aquisição da escrita, e o papel da escola como principal instituição, na nossa sociedade, responsável por garantir a sua aprendizagem; entretanto, não é possível desintegrá-la do processo de desenvolvimento da linguagem e nem tampouco esquecer os diversos *espaços–tempos* que possibilitam a sua apropriação. (grifos do autor).

A importância dada a essa perspectiva de ensino e aprendizagem, conforme Mortatti (2004, p. 114), faz com que "o letramento passa a integrar uma cultura especificamente escolar", considerando-se que a aquisição da escrita e, posteriormente, a aquisição de novos conhecimentos por meio dela são atividades que constituem a essência da escolarização ocidental. Em decorrência dessa integração do processo de letramento à cultura escolar, ocorre a legitimação à autoridade pedagógica da escola e do professor, referente ao acesso à instrução e ao mundo público da cultura letrada.

Pautada neste contexto, Soares (2010), também, assinala que em nossa sociedade -

contemporânea - o sistema escolar é o responsável por fomentar esses processos, uma vez que "as escolas são instituições às quais a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão." (p. 84).

Nessa compreensão, o letramento é cultural, pois as crianças já ingressam na escola com o conhecimento adquirido no seu dia-a-dia, uma vez que o letramento inicia com o nascimento da criança numa sociedade letrada, cercada de materiais escritos e de pessoas, as quais estão ligadas às crianças, e que fazem uso da leitura e da escrita, consequentemente, as crianças vão aprendendo a descobrir o sistema alfabético. A escola deve continuar esse processo, mas tornando a criança capaz de usar essas habilidades para compreender o sentido de um texto. Como relata Soares (2000, p. 3):

> [...] letramento, é o estado de quem sabe ler e escrever. Ou seja: letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: sabe ler jornais, revistas, livros; sabe ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone; sabe escrever cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, sabe preencher um formulário, sabe redigir um ofício, um requerimento. São exemplos das práticas mais comuns e cotidianas de leitura e escrita; muitas outras poderiam ser citadas.

Os professores têm a possibilidade de criar um ambiente letrado em que a leitura e a escrita façam parte, constantemente, deste contexto, mesmo antes que as crianças saibam ler ou escrever de forma convencional. Essa função defendida por Soares está, também, prescrita nos materiais que fundamentam o trabalho pedagógico do ensino fundamental de nove anos. Na mesma perspectiva de Soares (2000), os pesquisadores Leal, Albuquerque e Morais (2006b, p. 70) explicam que:

> As crianças e os adolescentes observam palavras escritas em diferentes suportes, como placas, outdoors, rótulos de embalagens; escutam histórias lidas por outras pessoas, etc. Nessas experiências culturais com práticas de leitura e escrita, muitas vezes mediada pela oralidade, meninos e meninas vão se constituindo como sujeitos letrados. [...] Disso deriva uma decisão pedagógica fundamental: para reduzir as diferenças sociais, a escola precisa assegurar a todos os estudantes - diariamente - a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos diversificados. Cabe, então, à instituição escolar, responsável pelo ensino da leitura e da escrita, ampliar as experiências das crianças e dos adolescentes de modo que eles possam ler e produzir diferentes textos com autonomia.

Tornar-se alfabetizado e letrado, no sentido de conseguir dominar o uso das diferentes tecnologias de leitura e escrita, não é tarefa simples, pelo contrário, para os professores, ainda, é uma tarefa complexa, pois para possibilitar a alfabetização com

letramento na sala de aula, o próprio professor precisa ser letrado, também ser um bom leitor e um bom produtor de textos. De acordo com Soares (2000, p. 3):

> [...] Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos.

Nesse contexto, é oportuno rever o papel do professor alfabetizador cuja função é alfabetizar letrando os alunos por meio do trabalho com atividades de leitura e escrita, efetivadas no plano da prática social, na qual a alfabetização ocorra a partir de atividades sistematizadas com textos reais, atividades que mantenham as características do texto enquanto objeto sociocultural real a ser estudado. É importante que o professor leve para a sala de aula diferentes gêneros textuais e que estão postos na sociedade..

Como explica Soares (2000), a participação dos alunos em vivências diversificadas com leitura e escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de materiais, a capacidade de se alfabetizar e, simultaneamente, conhecer e reconhecer os processos de tradução da fala sonora para a forma gráfica da escrita exige um olhar minucioso em relação aos procedimentos e aos métodos de ensino, visto que em certos momentos do processo é essencial diversificá-los. O trabalho de alfabetizar letrando usando diversos gêneros textuais é apontado por Maciel e Lúcio (2008, p. 25) como uma necessidade tendo em vista que:

> [...] novas orientações para o ensino enfatizam a necessidade de se trabalhar com os usos e funções sociais da escrita. Nesse contexto, introduzir diferentes gêneros textuais no processo de ensino, refletindo sobre as relações entre as características composicionais e suas funções, passa a ser visto como condição para que o aluno tenha acesso às práticas de produção, uso e consumo de textos que circulam em diferentes esferas sociais.

A maneira como as autoras esclarecem a importância de usar diferentes gêneros textuais está coerente com o pensamento de Soares (2000), bem como de Leal, Albuquerque e Morais (2006b), que sugerem que a escola, como espaço alfabetizador, deva promover atividades para ajudar a criança aprender a ler e escrever, deixando que as mesmas vivenciem situações de experiências diárias do contexto social. Nessas atividades deve haver o contato com cartas, bilhetes, convites, fábulas, livros, revistas, teatro, músicas, jornais escritos e falados, entrevistas, anúncios, *folders*, cartazes, propagandas, quadrinhas, desenhos, enfim, os mais diversos tipos presentes na nossa sociedade.

Ao ter contato e interagir com esses diferentes materiais e tipos de textos, o professor oportuniza à criança conhecê-los e perceber por que e para que as pessoas utilizam a escrita e a leitura na sociedade, na sua vida. No entanto, Leal, Albuquerque e Morais (2006b) chamam a atenção alertando que, em nosso país, nem todas as crianças e adolescentes têm a oportunidade de conviver com livros, jornais, revistas ou outros gêneros textuais, antes e fora da escola, sendo este um dos fatores, também, da importância do professor em incluir na sua rotina pedagógica este tipo de trabalho.

De acordo com Gontijo (2008, p. 7), essa é a "responsabilidade que a escola passa a ter no preparo dos indivíduos ao acesso às informações disponíveis e à organização para sua compreensão", tendo clareza de que a prática do alfabetizar letrando não é um mito, é uma realidade. Nessa direção, Maciel e Lúcio (2008, p. 31) afirmam que "cabe às escolas e aos professores alfabetizadores ter consciência da concepção sobre alfabetização/letramento a ser adotada, para que se tornem mais claros quais procedimentos metodológicos deverão ser utilizados", assim como o entendimento sobre o bloco alfabetizador, no sentido de que um tempo maior para as aprendizagens proporcione às crianças a continuação do processo com mais confiança.

Pensando sobre essa questão, Leal, Albuquerque e Morais (2006b, p. 81) nos fazem lembrar que:

> **Alfabetizar letrando** é um desafio permanente. Implica refletir sobre as práticas e as concepções por nós adotadas ao iniciarmos nossas crianças e adolescentes no mundo da escrita, analisarmos e recriarmos nossas metodologias de ensino, a fim de garantir, o mais cedo e da forma mais eficaz possível, esse duplo direito: de não apenas ler e registrar automaticamente palavras numa escrita alfabética, mas de poder ler-compreender e produzir os textos que compartilhamos socialmente como cidadãos. (grifo dos autores).

A escola é o local onde se ensina e se aprende quais as melhores escolhas a serem feitas para viver em sociedade; será melhor se essa formar mais cedo, e com mais eficiência, indivíduos alfabetizados e letrados. É necessário, então, deslocar o olhar das práticas alfabetizadoras da mera codificação e decodificação individual e compreendê-las como uma prática social mais ampla, existente no contexto histórico da atual sociedade.

2.4 A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

A educação formal no Brasil encontra-se num processo de ajustes a importantes mudanças deflagradas, especialmente a partir da LDB - Lei nº 9.394/96, Lei nº 10.172/01, Lei nº 11.114,/05 e da Lei nº 11.274/06. Uma nova configuração é desenhada no contexto brasileiro a partir das políticas educacionais e determinações legais que procuram dirimir situações observadas no cenário educacional, onde a naturalização da exclusão e do fracasso escolar são marcas históricas e confirmadas pelas taxas de analfabetismo, repetência, evasão, como, também, o baixo nível de escolarização dos alunos das escolas públicas.

Essas mudanças tiveram como um dos fundamentos de sustentação as definições e compromissos assumidos por diversos países durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos[30], realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia em 1990. Um dos objetivos aprovados na Declaração durante a Conferência foi a de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, não medindo esforços e tempo para alcançá-lo. No Brasil, o MEC em seguida lançou uma de suas primeiras ações divulgando o Plano Decenal de Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003 e, posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011, como possibilidades de cumprir o acordo assumido.

Dentre as necessidades básicas e essenciais para a aprendizagem estão as capacidades de leitura e escrita, a expressão oral e o cálculo, subsídios importantes para viver e participar plenamente na sociedade, gerando um compromisso de diminuir ou até eliminar o analfabetismo e concretizando a universalização do acesso à educação, em especial nos países menos desenvolvidos.

A universalização do acesso, praticamente assegurada a todas as crianças no ensino fundamental no Brasil, não tem significado, necessariamente, aprendizagem e inclusão com qualidade nas escolas, visto que o ingresso nas escolas públicas não representa, ainda, a apropriação do processo de alfabetização, sendo este um dos maiores impasses na busca pela qualidade na educação.

Problemas na alfabetização das crianças, ainda, podem ser confirmados, segundo algumas informações. Dados da pesquisa realizada pelo movimento "Todos Pela Educação", por meio de parceria com o INEP e a Fundação Cesgranrio, o Instituto Paulo

[30] Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 26 dez. 2012.

Montenegro/IBOPE, através da aplicação da Prova ABC, revelam a precariedade do ensino público no Brasil. Os resultados divulgados mostraram que a média nacional dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental, o que corresponde à antiga segunda série, nas escolas públicas, não tiveram desempenho satisfatório. Isso porque a média nacional de alunos nas escolas públicas na prova de leitura foi de 48,9% e na prova escrita a média de todo o país chegou a 43,9%. (BRASIL, 2011d).[31]

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (BRASIL, 2011e), divulgada em setembro de 2012, aponta que a taxa de analfabetismo das pessoas com dez anos ou mais de idade é de 7,9% da população. Os números anunciados demonstram que entre os jovens de 10 a 14 anos, 1,9% são analfabetos. Com 15 anos ou mais, a taxa de analfabetismo é de 8,6% - o que representa 12,9 milhões de brasileiros. (BRASIL, 2012a).[32]

Também o MEC quando, por meio da Portaria nº 867 de 04/07/2012, instituiu o PNAIC para ser implementado a partir de 2013, diz que a média nacional de crianças não alfabetizadas aos oito anos (final do terceiro ano) é de 15,2%, sendo que o Estado com a maior taxa de não alfabetização é o Maranhão, com 34%, o Paraná tem a menor taxa do país, de 4,9% e Santa Catarina, 5,1%. (BRASIL, 2012b).[33]

A antecipação da matrícula obrigatória de sete para seis anos na primeira série do ensino fundamental e a ampliação desta etapa da educação básica para nove anos representam, de forma significativa, o marco inicial de mudanças, constituindo-se, historicamente, como uma das oportunidades de amenizar a contradição entre acesso e sucesso escolar, e também possibilitar às camadas pobres da população que a educação escolar faça parte da vida das crianças, predominantemente, quando esta é obrigatória, pública e gratuita. Estas mudanças são, fundamentalmente, significativas na fase inicial, devido ao acréscimo de um (1) ano a mais no tempo de escolarização, e este com ênfase no processo de alfabetização das crianças.

A questão da ampliação dos anos de duração do ensino fundamental tem relação direta com a escolaridade obrigatória nesta etapa de ensino no país. Ambas vêm sendo estabelecidas na legislação educacional brasileira em diversos momentos históricos. A relevância pelo direito à obrigatoriedade do ensino é estabelecida pela primeira vez com a

---

[31] Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/18375/prova-abc-traz-dados-ineditos-sobre-a-alfabetizacao-das-criancas-no-brasil/>. Acesso em: 14 nov. 2012.

[32] Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/09/21/taxa-de-analfabetismo-cai-no-pais-mas-ainda-atinge-91-da-populacao-com-mais-de-18-anos.htm>. Acesso em: 14 nov. 2012.

[33] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18214:governo-promove-pacto-nacional-para-alfabetizar-criancas-ate-oito-anos&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 14 nov. 2012.

aprovação da LDB nº 4.024/1961, que estabelece quatro anos de escolaridade obrigatória. Com o acordo de Punta Del Este e Santiago, em 1970, o tempo do ensino obrigatório é ampliado para seis anos. Logo, em 1971, com a aprovação da LDB nº 5.692/71, o ensino fundamental obrigatório é estendido para oito anos. Tempos depois, em 1996, com a Lei nº 9.394/96, há sinalização para o ensino obrigatório e gratuito passar de oito para nove anos de duração. Além disso, essa lei reafirma, em consonância com a Constituição Federal de 1988, o ensino fundamental obrigatório como direito público subjetivo, conforme consta no artigo 5º (BRASIL, 1996):

> O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

Esta determinação é importante no sentido de garantir a todos, indistintamente, o direito à educação, significando que o Estado tem a obrigação de oferecer e, caso não o faça, o cidadão tem o direito de exigi-lo, mesmo que judicialmente.

A ampliação do ensino fundamental obrigatório para nove anos no Brasil a partir de 2006 se coaduna à prática de vários países que apresentam, em média, 12 anos de escolarização básica, incluindo países da América Latina, como, também, elevar os índices referentes à aprendizagem. Assim, o Brasil busca alinhar-se à tal situação, na expectativa de melhorar o nível da educação no país e atender um percentual maior de crianças, pois, historicamente, a educação brasileira enfrenta desafios ainda não superados.

Embora pareça que o debate sobre as mudanças no ensino fundamental de nove anos de duração seja recente, principalmente a partir de 2006, observa-se que nos documentos legais esta possibilidade vem se constituindo há mais tempo.

Na década de 1990, várias mudanças ocorreram no mundo do trabalho e nas relações sociais; referente à educação, foi aprovada, em 1996, a LDB nº 9.394/96. Esta legislação, ao ser sancionada, admitia, ainda que não obrigatória, a matrícula no ensino fundamental a partir dos seis anos, o que, em seguida, torna-se uma das metas da educação nacional com a aprovação do PNE 2001-2011 pela Lei nº 10.172/01, que em consonância com a sinalização da LDB/96, institui, dentre outras medidas, nos objetivos e metas do Ensino Fundamental, “ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.” (BRASIL, 2001, p. 56).

Legalmente, portanto, a possibilidade do ensino fundamental de nove anos já estava instituída como meta a ser implementada na vigência do PNE. Contudo, como outras questões, essa só alcançou *status* de debate nacional no sentido de contribuir, efetivamente, no processo de mudança, partir do ano de 2004, quando o MEC trouxe o assunto à tona. Segundo o Relatório nº 1 do MEC (2004), a Secretaria de Educação Básica (SEB), em conjunto com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), realizou, em fevereiro de 2004, um trabalho de parceria, promovendo sete encontros regionais pelo país, a fim de debater as implicações da ampliação do ensino fundamental. Esses encontros regionais ocorreram em Campinas (SP), Florianópolis (SC), Rio Branco (AC), Goiânia (GO), Recife (PE), São Luís (MA) e Belo Horizonte (MG), deles participaram representantes de mais de 250 municípios e de 16 secretarias estaduais de educação. (BRASIL, 2004a).

A pauta dos encontros se baseava, principalmente, sobre as orientações da organização pedagógica, a fundamentação legal, avaliação do programa de implantação e as experiências dos municípios e Estados que já tinham crianças de seis anos de idade no ensino obrigatório em suas redes de ensino.

Em agosto de 2004, a SEB/MEC distribui para as secretarias estaduais e municipais de educação o documento "Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais", que explana uma síntese dos debates ocorridos nos encontros regionais e, na ocasião, torna-se referência para as questões pedagógicas e administrativas no que tange ao ingresso das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental. (BRASIL, 2004a).

Ainda no final deste mesmo ano, a SEB/MEC organizou um encontro nacional tendo como tema principal o "Ensino Fundamental de Nove Anos", no qual foram discutidos temas oriundos dos encontros regionais, tais como: políticas públicas da educação básica, políticas de financiamento, o direito à infância na escola, a qualidade social da educação, a elaboração de programas e projetos educacionais e o tempo e o espaço do Ensino Fundamental, além de divulgar informações quantitativas sobre a adesão dos Estados e redes de ensino a esta ampliação. (BRASIL, 2004a).

Em maio de 2005, a Lei nº 11.114 é sancionada e altera os artigos 6º, 32 e 87 da LDB nº 9.394/96 referentes à obrigatoriedade da entrada das crianças aos seis anos de idade no ensino fundamental, sem citar, ainda, a questão da ampliação do ensino fundamental para nove anos. Até a aprovação desta lei, a idade mínima para a matrícula obrigatória no ensino fundamental era de sete anos. (BRASIL, 2005a). Na sequência, a Resolução do CNE/CEB nº 3, de 03 de agosto de 2005, define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental

para nove anos de duração, ressaltando a necessidade de vincular a obrigatoriedade da entrada das crianças aos seis anos de idade com a ampliação do ensino fundamental para nove anos. (BRASIL, 2005b).

É, no entanto, somente com a Lei nº 11.274, aprovada em 06 de fevereiro de 2006, que se materializa a alteração dos artigos 32 e 87 da LDB nº 9.394/96, instituindo sobre a ampliação do ensino fundamental de nove anos de duração, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, além de estabelecer o prazo até 2010 para implementação desta obrigatoriedade nas redes de ensino em âmbito nacional. (BRASIL, 2006a).

A partir da aprovação e publicação dessa lei, outros dispositivos de normatização foram criados para orientar a organização do currículo para esse novo tempo de ensino fundamental. O Parecer CNE/CEB nº 4, aprovado em 20/02/2008, é um deles. Orienta sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos, com ingresso aos seis anos de idade. Através desse parecer, o CNE/CEB procura esclarecer as dúvidas dos profissionais da educação acerca do tratamento pedagógico voltado às crianças que frequentam os três anos iniciais do ensino fundamental, como: reafirmar a criação de um novo ensino fundamental com matrícula obrigatória aos seis anos a ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano de 2010; estabelecer o "ciclo da infância" com três anos de duração[34], sendo o 1º ano parte integrante do mesmo, ratificando que este é um período dedicado à alfabetização e ao letramento, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado das áreas de conhecimento. (BRASIL, 2008b).

Recentemente, com a aprovação da Resolução CNE/CBE nº 7, aprovada em 14/12/2010, são ratificadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos, com orientações específicas às séries iniciais, organizadas em 5 (cinco) anos, e as finais, em 4 (quatro) anos. Quanto às séries iniciais, dá ênfase ao ciclo alfabetizador, esta Resolução (BRASIL, 2010, p. 08) define em seu artigo 30:

> Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:
> I – a alfabetização e o letramento;
> II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

[34] De acordo com Azevedo (2000), contudo, é preciso lembrar que o sistema por ciclos de formação não é uma estrutura "nova", já foi adotado na década de 1990 por algumas redes de ensino, com experiências pioneiras, mas isoladas, em algumas capitais brasileiras como Belo Horizonte, Porto Alegre e São Paulo, e em cidades catarinenses como Blumenau e Chapecó. O ciclo foi adotado nestas redes como tentativa de traduzir na organização escolar os ciclos da vida, é a escola redesenhada, com espaços e tempos que buscam responder ao desenvolvimento dos educandos.

> III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

Diante deste arcabouço legal, o MEC define, em seus documentos, os objetivos da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração:

> a)melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
> b)estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
> c)assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. (BRASIL, 2009, p. 03).

De acordo com esse documento, o intuito do MEC em âmbito nacional, ao estabelecer esses objetivos, é o de proporcionar às crianças de seis anos de idade o ingresso mais cedo e conclusão do ensino fundamental aos catorze anos, uma vez que, baseado em alguns estudos, afirma que as crianças, ao entrarem mais cedo no ambiente escolar, possivelmente, terão melhores resultados na aprendizagem do que as que ingressam com sete anos. Nesse ponto, supõe contribuir para a equidade social e a qualidade da educação, bem como aumentar as oportunidades de aprendizagem à medida que amplia o tempo das crianças na escolarização, a partir dos seis anos. Contudo, ainda que tais mudanças possibilitem o acesso e a permanência de mais crianças das classes populares na escola, a qualidade do ensino encontra-se seriamente comprometida quando se refere ao nível de aprendizagem efetiva das crianças e jovens, à apropriação dos conhecimentos.

O que sustenta a ideia mencionada é que depois de decorridos os dez anos do PNE 2001-2011 e estar em processo de aprovação o novo PNE 2011-2022[35], questões como de efetivar a alfabetização, diminuir o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional ainda continuam presentes como metas a serem alcançadas. O novo PNE propõe, ainda, como uma das metas, "universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos", como, também, "alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade."

O processo de implantação e organização dessa nova estrutura foi estabelecido pelo regime de colaboração entre os entes federados, no caso a União, os Estados e os Municípios, o que possibilitou aos estados e municípios criar seus próprios sistemas de ensino, estabelecendo, então, em esferas públicas, autonomia relativa no que diz respeito às

[35] Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 14 jan. 2013. O documento ainda está em processo de apreciação para futura aprovação parlamentar.

políticas educacionais. Assim, a ampliação do ensino fundamental atribuiu aos sistemas de ensino e às próprias escolas autonomia em sua organização, principalmente a pedagógica, na qual os profissionais, na medida de suas possibilidades e compreensão, foram redesenhando suas práticas, suas condições de trabalho, os tempos e os espaços necessários para a realização da atividade educativa, atendendo, dessa forma, às necessidades mínimas de aprendizagem das crianças.

Embora o CNE tenha afirmado sobre a autonomia dos entes federados, o mesmo estabelece garantias mínimas e coerentes a uma proposta administrativa e pedagógica elucidada na LDB que deve ser cumprida e respeitada. Considerando a autonomia do sistema de ensino, nos estados e municípios, e as especificidades de cada estado e município, até que ponto a implantação do ciclo de alfabetização vem ocorrendo? Da mesma forma, como será que vem acontecendo a articulação vertical entre os três anos que compõem o ciclo?

2.4.1 A implantação do ensino fundamental de nove anos em Santa Catarina

Paralelamente ao contexto nacional, em 1996, o estado de Santa Catarina começa a indicar experiências pioneiras e isoladas da ampliação do ensino fundamental de nove anos em redes públicas municipais, onde ocorrem alguns estudos, entre eles, estão Blumenau e Chapecó. Em 1998, o município de Blumenau efetiva uma nova organização para o ensino fundamental com a proposta de ciclos. Essa etapa do ensino é composta por três ciclos, e cada ciclo é constituído de três anos. A criança terá direito a ingressar no primeiro ciclo a partir dos seis anos. (SANTA CATARINA, 2004).[36]

Neste mesmo ano letivo, 1998, a rede municipal de Chapecó organiza seu sistema de ensino fundamental com nove anos duração, também compreendendo três ciclos de três anos cada, baseados em estudos e experiências de outros estados. (SANTA CATARINA, 2000).[37]

---

[36] Prefeitura Municipal de Blumenau, Secretaria Municipal de Educação. Ensino fundamental: vivenciando tempos e espaços. **Revista do Ensino fundamental**, Blumenau, jun. 2004. Projeto "Escola sem fronteiras". A Prefeitura Municipal de Blumenau organizou sua política educacional por Ciclo, tomando como principal objetivo a Reorientação Curricular, que ficou conhecida como Escola Sem Fronteiras. De 1997 a 2004, gestão PT.

[37] Lei Complementar 67/1998/PMC/SME – (Prefeitura Municipal de Chapecó, 2000). Essa Lei afirma no artigo 44: "Art. 44, § 2º Nas escolas da Rede Municipal de Ensino, o Ensino Fundamental poderá ser organizado e oferecido em 9 (nove) anos, distribuídos em 3 (três) ciclos de 3 (três) anos, com base no ensino aprendizagem e no ciclo de formação, compreendendo: I - 1º ciclo: 6, 7 e 8 anos; II - 2º ciclo: 9, 10 e 11 anos; III - 3º ciclo: 12, 13 e 14 anos."

Em 2004, o MEC/SEB divulga um documento[38] demonstrando o número de Estados e o número de redes municipais de ensino que já adotavam a política de ampliação do ensino fundamental. De acordo com este relatório, em Santa Catarina, 16 (dezesseis) redes municipais de ensino já haviam implementado alguma organização do ensino fundamental de nove anos. (BRASIL, 2004b).

A implantação do ensino fundamental de nove anos em algumas redes municipais em Santa Catarina, anterior à determinação da Lei nº 11.274/06, com exceção dos municípios já mencionados, tem relação com o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental apresentado pelo MEC em 2004, uma vez que, nesse ano, houve os encontros regionais por todo o Brasil promovidos pelo MEC, inclusive um destes aconteceu em Florianópolis (SC) e contou a participação dos estados e de muitos municípios da região sul do país.

Conforme informações no referido relatório, em 2005, Santa Catarina promoveu encontros pelas regiões do estado em parceria com as redes municipais para discutir a adoção do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos do MEC. Em setembro de 2005 é realizado um encontro estadual no município de São José (SC). Esses encontros das redes públicas, estadual e municipais se estenderam até novembro de 2006, devido à aprovação da Lei nº 11.274, em fevereiro de 2006, em âmbito nacional, que exigia um mínimo de entendimento por parte das redes. No sentido de contribuir nesta tarefa, agora oficializada, o MEC (BRASIL, 2006b, p. 07) divulga, neste mesmo ano, um novo documento para orientar as redes sobre a inclusão das crianças de seis anos nesta etapa do ensino, e elucida que:

> Em se tratando dos aspectos administrativos, vale esclarecer que a organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de ampliação do ensino fundamental, como também é responsável por desenvolver estudos com vistas à democratização do debate, o qual deve envolver todos os segmentos interessados em assegurar o padrão de qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a política de ampliação do ensino fundamental vai se estruturando nas diferentes redes de ensino e levando esses sistemas a se adequar, conforme suas possibilidades e condições financeiras, administrativas, físicas e pedagógicas, a uma nova organização curricular.

---

[38] Ensino Fundamental de Nove Anos 2º Relatório/MEC/SEB. Disponível em: <http:// portal.mec.gov.br/seb/ arquivos/pdf/efrelatoria2.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2012.

A rede pública estadual de Santa Catarina atende um contingente grande de alunos desta etapa do ensino, e a Secretaria de Estado da Educação (SED) elaborou um texto intitulado "Ensino Fundamental de nove anos na rede pública estadual",[39] que foi encaminhado às unidades escolares no início do ano letivo de 2008 através das Gerências Regionais de Educação, como documento final dos debates realizados anteriormente entre as redes públicas. Esse documento tinha como finalidade traçar diretrizes e orientações para subsidiar o trabalho educativo nas escolas e, assim, contribuir para sua melhor organização. A rede estadual oficializou, a partir do ano letivo de 2007, a implantação da nova estrutura de ensino fundamental, seguindo a determinação em nível federal da Lei nº 11.274/06 e do Decreto Estadual nº 4.804, de 25 de outubro de 2006 (SANTA CATARINA, 2006), conforme afirma em seus artigos:

> Art. 1º A implantação do Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos na rede pública estadual de Santa Catarina dar-se-á, de forma gradativa, a partir do ano de 2007, com ingresso na 1ª série, de crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade completos.
> Parágrafo único. Aplica-se o "caput" deste artigo à criança que completar 6 (seis) anos de idade até 1º de março do ano de ingresso.

Observamos que a rede pública estadual implantou a reorganização desta nova etapa de ensino em consonância com as orientações legais, assim como as redes municipais. O Conselho Estadual de Educação (CEE) procurou, dentro das atribuições que lhe compete, emitir pareceres para todas as redes de ensino do estado de acordo com o CNE, orientando sobre questões fundamentais para a implementação, dentre as quais destacamos o Parecer nº 433/2006 e a Resolução nº 064/2010, ambos dispõem sobre o ensino fundamental de nove anos.

Uma das questões mais polêmicas enfrentadas pelo CNE e CEE diz respeito à data limite para a criança completar seis anos e ingressar na 1ª série. Foram várias as determinações tomadas nas diferentes redes de ensino, cada uma a partir de sua interpretação da legislação, o que no dia-a-dia da escola representou e, ainda representa, consequências e desafios administrativos e pedagógicos a serem superados pelas redes. Após muitos embates, para auxiliar na compreensão do que significam seis anos completos, é determinada uma data limite nacional para as redes terem mais clareza sobre o assunto, de acordo com a Resolução (BRASIL, 2010):

[39] Texto disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/educadores/publicacoes>.

> Art. 8º O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.
> § 1º É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes.
> § 2º As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola).

Em âmbito estadual essa determinação é reafirmada através da aprovação da Resolução 064/2010/CEE/SC, a qual relata, no artigo 1º, § 1º, que "para o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental, a criança deverá ter 6 (seis) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ingressar no ensino fundamental." (SANTA CATARINA, 2010).

Outro fator que também interfere na ação pedagógica nesse processo de reorganização do ensino fundamental é a questão do **Ciclo Alfabetizador**, proposta no Parecer CNE/CEB nº 4/2008, que dá ênfase a uma aprendizagem continuada, considerando o tempo/espaço mais longo para a apropriação dos conhecimentos pela criança. Para Azevedo (2000), no ciclo os tempos educativos da escola se propõem a respeitar os tempos da vida, tempos sociais, mentais, culturais dos educandos, e é nesse sentido que a escola precisa organizar o trabalho pedagógico oportunizando a continuidade desses processos. Tal parecer também determina que o novo primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de "**ciclo da infância**". (BRASIL, 2008b).

Ainda há redes que atendem parcialmente a esta proposta, fazendo um ciclo somente com o 1º e 2º ano, enquanto em um número expressivo de redes municipais e na rede estadual a constituição deste ciclo ocorre com os três primeiros anos, no sentido de assegurar um tempo maior à alfabetização das crianças. Em relação às redes públicas de ensino nas quais as seis escolas campo de pesquisa integram o projeto do Observatório da Educação, uma rede municipal, a do município de Tubarão, não segue a orientação do MEC sobre o ciclo de três anos de continuidade, sendo que nesta pode haver reprovação no 2º ano.

Considerando o panorama do movimento de implantação do ensino fundamental de nove anos com ingresso das crianças aos seis anos de idade no ensino obrigatório, público e gratuito, observa-se que algumas redes municipais, em Santa Catarina, anteciparam a implantação desta nova estrutura organizacional de ensino à sanção da legislação nacional em 2006, enquanto a rede pública estadual e a maioria das redes municipais só iniciou o processo de implantação após a aprovação da lei.

No entanto, nas escolas das redes públicas de ensino em Santa Catarina,

independente do momento da implementação desta nova estrutura curricular, percebe-se que há preocupações e grandes desafios, ainda, a serem vencidos, tanto no que diz respeito a aspectos materiais como de entendimento da proposta por parte dos profissionais que nela atuam. Algumas redes, pela rapidez no processo administrativo de implantação, não tiveram tempo de compreender, de fato, a organização desta nova realidade, as reais condições que este novo ensino exige das escolas e dos seus profissionais. Ou melhor, precisam de estruturas físicas e pedagógicas, com a finalidade de possibilitar que crianças de seis anos ingressem no ensino fundamental e aprendam num processo contínuo. Embora essas implementações sejam efetivadas dentro da legalidade proferida e da autonomia de cada rede de ensino, as ações políticas, administrativas e pedagógicas do estado e municípios interferem e influenciam diretamente na vida escolar.

Houve, por parte das secretarias estadual e municipais de ensino, uma preocupação em aderir ao Programa de Ampliação do Ensino Fundamental no sentido de atender a um número maior de crianças, motivadas por aspectos quantitativos, especialmente o financeiro, pois o retorno de recursos repassados pelo MEC às redes está relacionado ao número de alunos matriculados. Entretanto, tão atrativo quanto estes números deveriam ser, logo no início deste processo, ou anterior à sua adesão, o entendimento, a compreensão por todos que seriam responsáveis em concretizá-la, em relação à função da escola e de toda ação pedagógica na vida das crianças de seis anos que nela ingressam. O que parece não ter sido o foco principal e a consequência foi a insegurança e até resistência por parte dos profissionais da educação nos primeiros anos de sua implantação. Aos poucos vêm sendo atenuadas e assimiladas as mudanças curriculares pelos profissionais da educação que atuam na escola, assim como pelas crianças e famílias.

Atualmente, todas as redes de ensino de Santa Catarina já implantaram a nova estrutura curricular do ensino fundamental de nove anos e, com o passar do tempo, entre tentativas, erros e acertos, a efetivação de novas e velhas práticas vão se consolidando. Porém, na rede estadual, muitas das crianças que iniciaram esta etapa em 2007 não acompanharam o processo de ensino e aprendizagem dos anos cursados e em 2012, não estavam na 7ª série, como deveriam em um processo de um ano para cada série.

Essa defasagem na aprendizagem das crianças pode estar relacionada à não compreensão do processo de ensino e aprendizagem por parte das redes e das escolas. E, no intuito de recuperar os anos de atraso desses alunos e de outros que cursam o currículo de oito anos que também foram excluídos do processo de aprendizagem na escola, a rede estadual de

Santa Catarina implantou o Programa de Correção de Fluxo. De acordo com a SED/SC[40], o Programa Correção de Fluxo objetiva oportunizar o atendimento aos alunos em defasagem idade/série, ou seja, que têm em seu currículo escolar várias repetências entre as séries e que estavam com idade superior à que deveriam ter para a série, incluindo estudantes com mais de 13 anos que frequentam os quintos e sextos anos (séries) no ano de 2011. Essa correção na aprendizagem deve ocorrer em um ano escolar, e em 2013 os alunos que frequentaram essa turma foram matriculados no ensino médio. (SANTA CATARINA, 2012). Há de se questionar se essa ação governamental tem a finalidade de incluir e fazer valer o direito ao aprender ou continuará perpetuando a histórica exclusão à aprendizagem de uma parcela significativa de crianças e adolescentes, quase sempre oriundos das classes baixas da população.

Nos documentos constituídos pelo Estado - sejam as legislações ou os materiais do MEC que orientam ao longo desse processo a implementação do currículo de nove anos -, há evidências de uma preocupação em atenuar o baixo índice de alfabetização e letramento dos alunos no país. Tais documentos propõem uma nova organização administrativa e pedagógica para esta etapa do ensino, com notável prioridade para a fase da alfabetização dos alunos.

Nessa perspectiva, a expansão dos anos de escolaridade obrigatória é uma medida muito bem-vinda, desde que o Estado não considere, simplesmente, a antecipação do ingresso para crianças de seis anos sem os devidos investimentos nas condições de trabalho, na formação docente e sem viabilizar um projeto didático e pedagógico coerente às necessidades de aprendizagem das crianças nessa etapa de ensino. Do contrário, as medidas que visam a superar os entraves na melhoria da aprendizagem e condições de alfabetização se restringirão a intervenções legais e normativas que não favorecem a maior parte da população.

2.5 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO BLOCO ALFABETIZADOR

O movimento de implantação de uma nova estrutura curricular do ensino fundamental obrigatório - a ampliação do tempo de duração de oito para nove anos aliada ao

[40] Instrução Normativa/SED n°10/2011/2012. Disponível em: <www.sed.sc.gov.br/secretaria/.../doc.../1892-ingeral2012digpdieb>. Acesso em: 14 nov. 2012.

ingresso das crianças aos seis anos de idade - agora esgotado o prazo final[41] exigiu, necessariamente, um tratamento político, administrativo e pedagógico diferenciado, correspondente às suas reais necessidades, uma vez que as mudanças ocorridas foram relevantes e com ênfase na fase inicial desta etapa.

De acordo com o MEC, mais oportunidades de acesso à escola para um número maior de crianças exigiu modificações no ensino e na aprendizagem, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, que trouxe à tona a possibilidade de discussão sobre elementos significativos para a efetivação com qualidade dessa nova etapa como, também, objetiva a diminuição da evasão e repetência, maior possibilidade de acesso e inclusão de grupos marginalizados, universalização do ensino e a garantia da aprendizagem. Conforme relata o documento elaborado pelo MEC:

> A inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental amplia a escolarização para uma parcela significativa da população brasileira que se encontrava, até então, privada da educação escolar ou sem garantia de vagas nas instituições públicas de ensino. Como único nível de ensino de matrícula obrigatória no País, o Ensino Fundamental, ao ter sua duração ampliada de oito para nove anos, traz para a escola um grupo de crianças, que ao serem introduzidas nessas instituições, entram em contato com uma cultura da qual devem se apropriar. (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009, p. 7).

O cenário apresentado no decorrer desta implantação, que, em muitos casos, considerava o aspecto quantitativo em detrimento ao qualitativo, não privilegiando, na fase de implantação, aspetos referentes a efetivar o ensino e a aprendizagem de qualidade, fez com que as redes públicas e suas escolas percebessem a necessidade de haver um equilíbrio entre os aspectos da organização da escola (espaços, tempos, materiais), formação e condições de trabalho para professores e condições de estudo e aprendizagem para as crianças.

Com relação à aprendizagem dos alunos, há outro documento do MEC onde consta a seguinte observação: "A aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa." (BRASIL, 2006b, p. 7).

Esse mesmo documento enfatiza que a necessidade e urgência de elevar o nível de aprendizagem dos alunos no ensino fundamental requer, em especial, orientações e práticas pedagógicas que visam a respeitar as crianças como sujeitos da aprendizagem. Na intenção de

[41] De acordo com a Lei nº 11.274/2006, os sistemas de ensino tinham como data limite para implantação o ano de 2010.

sanar as dificuldades apresentadas na realidade das escolas, ao implantar o ensino fundamental de nove anos, alguns documentos elaborados pelo MEC[42] propõem orientar o fazer pedagógico nas redes públicas de ensino de acordo com a legislação nacional.

Diante das inúmeras dúvidas por parte dos sistemas de ensino sobre a reorganização do tempo e espaço educativo, do currículo, do planejamento e realização da prática pedagógica, dos materiais didáticos, do mobiliário, dos recursos humanos, bem como de outras questões pertinentes para atender as crianças e assegurar-lhes condições de aprendizagem nesta nova realidade, o MEC definiu que:

> Os sistemas, neste momento, terão a oportunidade de rever currículos, conteúdos, práticas não somente para o primeiro ano, mas para todo o ensino fundamental. A criança de seis anos que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino. (BRASIL, 2006b, p. 8).

As orientações demonstram a importância e a necessidade de repensar todo o ensino fundamental e, ao mesmo tempo, apresentam uma ênfase às crianças de seis anos e ao processo de aprendizagem referente à alfabetização e letramento, considerando as características próprias dessa faixa etária.

Nesses documentos, a focalização nos anos iniciais visando à melhoria do nível da aprendizagem das crianças é expressiva no processo de implantação do ensino fundamental de nove anos, que direciona uma atenção especial aos três primeiros anos da escolaridade obrigatória. No Parecer nº 4/2008 do CNE/CEB (BRASIL, 2008b, p. 2), o Relator procura afirmar alguns princípios, com o propósito de esclarecer às redes de ensino e aos educadores "aspectos sobre os quais ocorrem controvérsias ou inadequação dos procedimentos pedagógicos recomendados para a faixa etária dos seis aos oito anos":

> 4- O antigo **terceiro período da Pré-Escola** não pode se confundir com o **primeiro ano do Ensino Fundamental**, pois esse primeiro ano é agora **parte integrante de um ciclo de três anos de duração**, que poderíamos denominar de **'ciclo da infância'.**
> 5- Mesmo que o sistema de ensino ou a escola, desde que goze desta autonomia, faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo seqüencial de ensino. [...]

[42] Entre os documentos estão Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade (2006) e o que traz orientações sobre a criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove anos (2009). Esses e outros documentos podem ser encontrados no site: <www.mec.gov.br/publicações/ensinofundamental>.

> 7- Os **três anos iniciais** são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a **ação pedagógica** assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. (grifos no original).

De acordo com esse parecer, percebe-se uma relevância pedagógica à ação educativa a ser desenvolvida nos três anos iniciais, indicando a adoção do bloco alfabetizador[43] pelos sistemas, evidenciando a necessidade de assegurar que o processo da alfabetização e letramento ocorra nesse bloco de três anos, como, também, destaca que todo trabalho a ser realizado com as crianças deve levar em consideração, efetivamente, os aspectos pertinentes à infância, o que direciona a um novo tipo de proposta pedagógica a ser desenvolvida pelas redes e suas escolas. Além disso, as orientações do MEC ressaltam que "no que concerne ao ensino fundamental, as crianças de seis, assim como as demais de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda às suas características, potencialidades e necessidades específicas." (BRASIL, 2006b, p. 8).

Diante disso, é necessário compreender o significado abrangente do ciclo da infância, do currículo e das especificidades que a escola deve considerar no trabalho pedagógico com as crianças, "portanto, um novo Ensino Fundamental requer um currículo novo" (BRASIL, 2009, p. 14). É justamente na organização pedagógica do bloco ou ciclo que certos aspectos precisam de muita atenção, uma vez que se trata de um novo trabalho, de uma nova organização, direcionado a um novo perfil de aluno e a um novo currículo para a escola. Para Freitas (2004, p. 15) é preciso compreender que o "ciclo vê a escola como um espaço transformador", pois sua organização oferece condições de trabalhar de forma diferenciada num tempo maior, destacando que na constituição desse trabalho pedagógico, esta nova estrutura deverá contribuir para assegurar maiores condições de ensino e aprendizagem.

Seguindo este pensamento sobre a necessidade de um olhar diferenciado para a organização escolar do ciclo, o 3º Relatório do MEC (BRASIL, 2006c, p. 9) mostra que:

> É importante lembrar que o conteúdo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos não deve ser o conteúdo trabalhado no 1º ano/1ª série do ensino fundamental de oito anos, pois não se trata de realizar uma adequação dos conteúdos da 1ª série do ensino fundamental de oito anos. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de 6 anos, mas também das demais crianças de 7, 8, 9 e 10 anos, que constituem os cinco anos iniciais do ensino fundamental.

[43] A expressão *bloco alfabetizador*, nesta pesquisa, refere-se de forma equivalente ao bloco pedagógico e/ou ao ciclo sequencial proposto nos documentos oficiais, com três anos de duração e é um período dedicado à alfabetização e ao letramento no "ciclo da infância".

A visibilidade dada às especificidades para a aprendizagem das crianças que ingressam no ensino fundamental de nove anos, bem como questões que assegurem seu bom desenvolvimento e a continuidade da trajetória escolar são reafirmadas, recentemente, na Resolução CNE/CBE nº 7/2010 (BRASIL, 2010, p. 8-9), que define em seu artigo 30:

> Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:
> I – a alfabetização e o letramento;
> II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
> III – **a continuidade da aprendizagem**, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.
> § 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar **os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção**, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.
> § 2º Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades.

Percebe-se, portanto, a necessidade de compreender a alfabetização como um processo contínuo, ou seja, nessa organização curricular a criança tem três anos para se apropriar, de fato, da leitura e da escrita. Como, também, propõe uma nova maneira de trabalhar com a diversidade de alunos, permitindo que todos tenham oportunidades de aprender.

Segundo apontamentos do próprio MEC (BRASIL, 2004c, p. 10), "via de regra, os currículos têm sido tratados como um programa, considerado, de modo geral, como uma organização de conteúdos numa determinada sequência e utilizando um determinado critério", como se essa fosse a única possibilidade de se conceber o currículo. E, ainda, ressaltam que "os currículos e os programas têm sido trabalhados em unidades de tempo e com horários definidos, que são interrompidos pelo toque de uma campainha. Assim, a escola acaba reproduzindo a organização do tempo advinda da organização fabril da sociedade." (p. 10).

Nesse sentido, é preciso questionar o que se tem aprendido com um currículo que fragmenta a realidade, seus espaços concretos e seus tempos vividos? É dessa maneira que a instituição escola pretende melhorar o nível de aprendizagem das crianças? Esse modelo de currículo tem assegurado aprendizagem às crianças e adolescentes?

A concepção linear de aprendizagem que gerou uma fragmentação do currículo e vem sendo, historicamente, utilizada pela escola e professores para justificar a reprovação das crianças parece que dificulta a compreensão e implementação de uma proposta em ciclos, que oportunize a continuidade.

A organização do currículo para o ensino fundamental de nove anos, em suas orientações da matriz curricular e nas áreas de conhecimento obrigatórias e diversificada estabelecidas pelas legislações[44], procura assegurar a apropriação da leitura e da escrita por parte de todas as crianças, concomitantemente contemplando a perspectiva que valorize a infância: o brincar, o jogo, as diversas formas da linguagem, seja através da música, da dança, do desenho, das artes, entre outras, de maneira lúdica para concretizar o objetivo de alfabetizar letrando.

Todo processo de educação escolar, segundo Vasconcellos (1995), tem uma intencionalidade, é sistematizado, propõe a construção de um programa com ações pedagógicas ou conjunto de atividades a serem vivenciadas na sala de aula e na escola. O currículo envolve uma série de elementos culturais e sociais que foram e são constituídos, historicamente, pela humanidade. Ainda retomando Vasconcellos (1995, p. 56), é preciso entender que:

> O currículo não pode ser pensado apenas como um rol de conteúdos a ser transmitido para um sujeito passivo. Temos que levar em conta que as habilidades mentais, por exemplo, também fazem parte dele. Neste sentido, o currículo que nos interessa é aquele em que o educando tem a oportunidade de entrar no movimento do conceito.

Dentro dessa perspectiva, o currículo deve contemplar o conhecimento acumulado pela humanidade. Numa concepção dialética, deve ser pensado em sua totalidade, uma vez que se refere a um projeto amplo de escolarização, assim, pensando nos currículos escolares, acredita-se que os professores e os demais profissionais da escola sejam capazes de incorporar no currículo escolar os diversos saberes que os diferentes grupos sociais e culturais trazem de suas experiências históricas. Uma organização curricular que leve em consideração o envolvimento de diferentes linguagens e contextos, a formação de sujeitos que compreendam a realidade e a possibilidade da transformação e que, nesse movimento, sejam capazes de

[44] Resolução nº 4/2010, do CNE/CEB, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e Resolução 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

estar em sintonia com a complexidade da sociedade em que vivemos. Tarefa nada fácil, mas extremamente necessária.

Será que as orientações curriculares sugeridas pelo MEC somadas às condições das escolas e do trabalho docente vão ao encontro dessa proposta?

No início, principalmente do processo de ampliação, e ainda no momento presente, existem muitas dúvidas sobre o que trabalhar com as crianças de seis anos: Qual currículo? Quais conteúdos? De que forma trabalhar? Quais metodologias utilizar? E nos anos seguintes, o que continuar? Como reorganizar o trabalho da escola não mais em série, e sim num bloco? Que espaços[45] e tempos[46] precisam ser priorizados neste processo? É lamentável, que, mesmo com o decorrer de alguns anos, as inquietações, as inseguranças, as dúvidas das redes e de muitos professores, ainda, persistem neste estágio elementar da implementação desse currículo.

Entretanto, tendo em vista a amplitude e a complexidade dessas questões, e pela diversidade e autonomia das redes públicas de ensino, o ensino fundamental de nove anos requer, ainda, muito estudo e reflexão para o desenvolvimento de ações, no sentido de assegurar a aprendizagem como resultado de um processo. Mas como fazer isso frente às condições de trabalho, remuneração e formação dos docentes que atuam nas escolas? É possível viabilizar? Por que o Estado, que é responsável pelas políticas públicas para a educação, não propõe alterações significativas referentes a essas questões?

2.5.1 Espaço e tempo nas práticas escolares

Implantar o ensino fundamental de nove anos, sobretudo, implica em repensá-lo numa dinâmica de continuidade e ampliação de aprendizagem, onde os espaços da escola ou de aprendizagens sejam aconchegantes e que tenham significado para as crianças, que potencializem as possibilidades de apropriação e produção de diferentes conhecimentos. Segundo Borba e Goulart (2006b, p. 51), "é uma realidade em que o tempo, o espaço e as lógicas da realidade cotidiana se transformam e assumem outra dinâmica, ajudando-nos a ver

[45] É necessário entender o significado que as palavras *espaço* e *tempo* emergem no texto, em virtude de que não é possível um aprofundamento mais consistente. Quando utilizo a palavra espaço, ela é constituída como sendo lugar, um espaço construído historicamente, socialmente e culturalmente pelos homens, possui marcas deste processo e se configura como o lugar das relações sociais entre os homens, como também o espaço físico, arquitetura da escola, o ambiente. (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 1998).

[46] Em relação ao tempo, este significa os momentos determinados e organizados nas inter-relações num dado período histórico para que algo seja materializado, sabendo que a unidade do tempo é marcada historicamente pela regulação, pela normatização e controle dos sujeitos. (VINÃO FRAGO; ESCOLANO, 1998).

o mundo sob outra ótica, outros meios de conhecimento" e não de rupturas e de fracassos, caracterizando a homogeneização, o controle, o silêncio, marcas históricas da educação brasileira.

Para alcançar esse entendimento, é preciso romper com ideologias já cristalizadas, pois, de acordo com os próprios documentos elaborados pelo MEC, antes da implantação oficial desta nova estrutura, já era visível que a organização escolar, no seu todo, encontrava dificuldades de organizar-se em função de qual tipo de aluno pretende formar. Conforme relatos do documento (BRASIL, 2004b, p. 09-10):

> Existem questões sobre a estrutura, seja ela espacial, dos currículos, dos programas e do tempo escolar, que se põem como uma infinidade de situações e procedimentos cristalizados pela rotina, pela burocracia, pelas repetições. Raramente se indaga sobre seu sentido para a educação das crianças e adolescentes. [...] A organização espacial das escolas (assim como qualquer espaço social) tem levado a determinadas formas de agrupamento em seu interior, seja de alunos, seja de professores, que mais dificultam do que favorecem uma ação comunicativa construtiva. Assim, põe-se uma questão de fundo: qual a finalidade dessa organização? Será que esse espaço escolar, da forma como usualmente tem sido organizado, promove um agrupamento dos alunos favorável à dinamização das ações pedagógicas?

Assim, questionar sobre a organização dos tempos e espaços escolares que vem se construindo no decorrer da história pode vir a ser uma valiosa oportunidade para que os professores direcionem seu trabalho por uma prática que possibilite enfrentar os desafios vivenciados, mas tornando a escola um ambiente mais acolhedor, confiante e dinâmico, enfim, mais vivo para as crianças, de modo a respeitá-las como sujeitos do processo de aprendizagem. Sobre essa questão, Nascimento (2006b, p. 30) afirma:

> Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo da história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos, as brincadeiras como prioridade. [...] Nosso convite, e desafio, é aprender sobre e com as crianças por meio das diferentes linguagens. [...] Faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro com a cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia.

Para que isso aconteça, é importante que o trabalho pedagógico seja organizado de forma que os tempos e os espaços da escola favoreçam o envolvimento das crianças nas diversas atividades no sentido de possibilitar a formação integral, respeitando o tempo-espaço da infância e de aprender. Conforme Azevedo (2000, p. 125), "a escola por ciclos procura

articular os seus tempos/espaços com o desenvolvimento biológico, o contexto cultural das crianças e adolescentes, procurando, desta forma, democratizar o ensino."

Freitas (2004) também aborda a questão de como a organização dos ciclos altera os tempos/espaços da escola, visto que parte de uma proposta pedagógica diferente. Segundo o autor (2004, p. 10-11), "os ciclos propõem alterar os tempos e os espaços da escola de maneira mais globais, procurando ter uma visão crítica das finalidades educacionais da escola, o ciclo é um tempo contínuo."

A questão que se coloca para a escola, como para toda instituição educativa, é de como organizar o tempo, os espaços, as práticas educativas, os conteúdos, os horários, os trabalhos dos professores, de tal maneira que a escola ao realizar um projeto coletivo dê conta do desenvolvimento e formação plena do educando, respeitando cada tempo. Para Freitas (2004) isso é uma prática concreta, que vai desde como organizar as turmas entre os que sabem ler e os que não sabem, respeitando os tempos da vida, como, também, exige uma nova postura pedagógica do professor frente ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao considerar que o ensino fundamental de nove anos exige uma nova estrutura curricular voltada à melhoria da qualidade na aprendizagem, isso remete a pensar que no dia-a-dia, no cotidiano[47] da escola, das suas atividades e, propriamente, no que acontece na sala de aula. O fato de o dia-a-dia e os tempos escolares serem constituídos de momentos diversificados possibilita aos professores e às crianças organizarem-se para a compreensão e realização das diferentes atividades, construindo, assim, os sentidos do tempo e os sentidos de seus aprendizados.

Mas será que isto é possível dentro da estrutura escolar existente no Brasil? Durante os duzentos dias letivos de trabalho escolar, distribuídos em quatro horas diárias ou mais, há tempo/espaço suficiente para outras atividades além do copiar, escrever, calcular, repetir, memorizar? As condições de trabalho e formação docente dão conta dessa nova realidade? As redes de ensino possibilitam condições para que isso seja efetivado pelas escolas?

É indispensável compreender que estes espaços e tempos do ambiente escolar são muito significativos na vida da criança para sua aprendizagem e formação, pois são elementos presentes e que determinam suas vivências, concomitantemente entre as etapas de

[47] Cotidiano entendido como "o chão das escolas", o lugar onde o currículo se manifesta através das inúmeras práticas pedagógicas, onde os processos se realizam no dia-a-dia escolar. Para compreender a realidade do cotidiano, em qualquer dos espaços/tempos em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nele se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não. (GARCIA; ALVES, 2012) (Grifo das autoras)

aprendizagem escolar e sua história de vida. Os desafios que envolvem esta organização são imensos, mas essenciais, como afirma Nascimento (2006b, p. 31):

> As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. A nós, professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola.

Na busca desse entendimento é imprescindível um olhar direcionado a um currículo escolar que esteja em consonância com as mudanças sociais, para que a escola possa ser "um espaço e um tempo de aprendizados de socialização, de vivências culturais, de investimento na autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões." (BRASIL, 2004c, p. 11).

À escola cabe organizar o trabalho pedagógico de forma que viabilize a aprendizagem para todos. De acordo com o pensamento de Azevedo (2000), a proposta da educação por ciclos é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos, porém isso não significa dar mais tempo para os mais fracos, mas antes disso, é dar o tempo adequado para todos. Entretanto, é preciso que a escola pública tenha condições para realizar esta tarefa e, assim também, oferecer condições adequadas e suficientes aos que nela trabalham e estudam.

Para isso é necessário que o tempo destinado às crianças seja utilizado de forma eficaz e que venha contribuir para que as mesmas aprendam mais. Caso contrário, sem um trabalho que vá além do aumento de número de salas, de vagas e de conteúdos mecânicos a ser esgotados, continuaremos contribuindo para o fracasso escolar, ou seja, segundo Freitas (2004, p. 15), "oferecendo ensino pobre para o pobre."

2.5.2 Prática pedagógica: permanências e inovações

Compreender o significado da prática pedagógica que caracteriza o comprometimento com a mudança, com a melhoria da qualidade do processo ensino e aprendizagem das crianças é entender que ela não se constitui por uma simples ação, mas sim ações guiadas e imersas por intenções, em virtude de que nenhuma prática é neutra. Conforme Veiga (1994, p. 16-17), a prática pedagógica é entendida como:

> Uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como

> educadores, a busca de condições necessárias à sua realização. [...] A prática pedagógica é, na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente a subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo.

A autora (1994), ao elucidar acerca das práticas, enfatiza que é preciso considerar o aspecto teórico, referente ao conjunto de ideias, teorias, que sistematizam a prática e o aspecto objetivo, prático, constituído pelo conjunto de meios, a maneira pela qual as teorias pedagógicas são colocadas na ação do professor. Nessa perspectiva, nos faz compreender que a prática pedagógica deve levar em consideração a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam, uma vez que teoria e prática não existem isoladamente, e sim estão justapostas, ambas dependem uma da outra e exercem influências sobre si.

Nessa mesma linha de pensamento, Garcia (2004) observa que a teoria se atualiza a partir do momento em que se enriquece com as explicações que emergem da prática, enquanto a prática se modifica com a incorporação das teorias, neste processo de desvelamento da realidade, senso comum e ciência se articulam para o surgimento de novos conhecimentos, isto é, a prática pedagógica é compreendida "como um lócus de teoria em movimento, uma teoria que se atualiza a cada dia pelos desafios que o cotidiano coloca." (p. 26).

Contribuindo, também, para um melhor entendimento a respeito da prática, Saviani (2008, p. 107) argumenta que:

> Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas também é preciso fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento depende da prática.

No embate com as certezas e incertezas, acertos e erros, a prática compreendida como objeto permanente de reflexão, de indagação, é permeada pelo processo de compreender a teoria que está subjacente à prática, confrontando novas teorias, no movimento de voltar à prática, no intuito de melhor compreendê-la. Dessa forma, Veiga (1994, p. 21), ainda, salienta que "a prática pedagógica crítica se traduz por um trabalho realizado pelo professor e pelo aluno, atuando de acordo com um objetivo comum", objetivo este que se

traduz na aprendizagem dos alunos, contribuindo para a formação de sua consciência crítica e criativa. Esse processo não linear possibilita compreender a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, e conhecer novas maneiras de interpretar, questionar e organizar o cotidiano escolar.

A escola é uma instituição social, e um espaço que possibilita discutir e investigar sobre os elementos que a constituem. No decorrer dos tempos, esta instituição, em suas práticas de ensino e aprendizagem, passou por várias transformações, mas ainda é marcada pelo dilema do enfrentamento entre práticas inovadoras e tradicionais, quando se relaciona à sua função. Uma das funções da escola é assegurar aos alunos a apropriação dos conhecimentos de forma organizada e sistematizada. Segundo Saviani (2008, p. 98):

> A escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

Ainda sobre a escola, Vasconcellos (2002, p. 39) afirma que uma das mais específicas funções da escola "é propiciar às novas gerações uma compreensão científica, filosófica, estética da realidade em que vivem. Trata-se da **construção do conhecimento**." (grifo do autor).

O acesso das crianças ao espaço escolar deve representar a possibilidade, no mínimo, ao acesso e à apropriação do conhecimento. Neste estudo, pensar na prática pedagógica é pensar na abrangência das atividades do processo de ensino e de aprendizagem que se constitui no espaço escolar, nas ações desenvolvidas na sala de aula, espaço físico onde haja interação entre os sujeitos envolvidos, professores e alunos, sendo que o enfoque principal é a aprendizagem das crianças, e que nesta dinâmica seja considerada a realidade do contexto histórico-social das crianças. Conforme Vasconcellos (2002, p. 12):

> Por sala de aula estamos compreendendo qualquer espaço físico onde haja interação direta entre professor-alunos. Entendemos que a atenção deve estar em torno da sala de aula, onde todo dia o professor tem sua prática, seleciona conteúdos, passa posições políticas, ideológicas, transmite e recebe afetos e valores. A sala de aula é o centro do acontecimento da educação escolar, pois a formação básica do educando se dá neste espaço de interação entre os sujeitos, mediados pela realidade.

Na escola, o espaço de maior convivência entre professor e alunos é a sala de aula, mas não único, pois os professores devem articular e ampliar as experiências vividas pelas crianças por meio de novos conhecimentos através de práticas pedagógicas alfabetizadoras

que oportunizem às mesmas ler e escrever com qualidade, fazer uso desses conhecimentos com autonomia em suas atividades e relações sociais, para que, ao longo do processo, emancipem-se como cidadãos. Assim, a sala de aula deve ser entendida como expressão da realidade submetida ao processo histórico de conhecimento humano, e, portanto, uma realidade em constante construção.

No processo do conhecimento, o entendimento da realidade da escola e da sala de aula implica na inserção do/em seu dia-a-dia, em sua dinâmica, na construção histórica da prática escolar e nas relações com os sujeitos que a constituem. Ao desvelar estas particularidades, é possível compreender melhor o desenvolvimento deste processo. Para Vasconcellos (2002, p. 49), "na perspectiva dialética, o conhecimento de um objeto se dá por um sujeito concreto, numa realidade também concreta, portanto localizada, datada, histórica."

Ao entrar na escola, aumentam as possibilidades de a criança participar e intervir no seu contexto social. Afinal, a escola, ainda, é um espaço privilegiado para a busca dos conhecimentos, historicamente, produzidos, mas não é o único. E neste espaço ocorre a intervenção pedagógica, onde a função do professor é ser um mediador do conhecimento e, a partir desta mediação, aluno e professor podem constituir um processo de ensino e aprendizagem significativo.

De acordo com Veiga (1995, p. 84), "ensino e aprendizagem são dois componentes de um mesmo processo", isso significa que é uma via de mão dupla e que há uma relação de interdependência entre ambos.

Em relação à aprendizagem das crianças, esta também se caracteriza como um processo organizado, dirigido e intencional e, segundo Libâneo (1994, p. 82), "que tem por finalidade específica aprender determinados conhecimentos, habilidades, normas de convivência social."

O professor precisa articular os conhecimentos construídos historicamente com os conhecimentos prévios que o aluno já sabe, de forma a oportunizar o desenvolvimento da criticidade e autonomia, considerando seu contexto histórico-social, suas fragilidades e suas peculiaridades, sua realidade, pois, muitas vezes, com a preocupação de cumprir um currículo determinado e determinante, em trabalhar uma gama de conteúdos, não organiza o tempo para conhecer e ouvir seus alunos.

Conforme Garcia e Alves (2012), é preciso compreender que a criança vive numa sociedade letrada, que seu processo de alfabetização começa muito antes de entrar na escola, e esse continuará por toda sua vida, por isso, nesse momento, "o grande desafio do Brasil é conseguir o que tantas sociedades alcançaram – alfabetizar toda a população." (p. 507).

Então, é preciso romper com a dinâmica na qual o fazer pedagógico se constitui por meio de práticas prontas, como verdades absolutas, como uma prática em que o professor dá aulas a partir de conteúdos selecionados para um tipo de aluno ideal, seguindo uma lógica de sociedade excludente e dominante. Para compreender o mundo real da criança é necessário saber quem é a criança para a qual organiza seu trabalho. Como lembra Vasconcellos (2002, p. 70),

> o aluno real, concreto que efetivamente está na sala de aula é um ser que tem suas necessidades, interesses, nível de desenvolvimento cognitivo, quadro de significações, experiências anteriores, sendo bem distinto daquele aluno ideal, dos manuais pedagógicos (marcados pelos valores de classe) ou do sonho do professor.

É preciso, sim, refletir para qual tipo de aluno estamos organizando a escola. Ter clareza a respeito dos conhecimentos que as crianças devem se apropriar e as mudanças que ainda precisam acontecer. Hoje, se a escola não é o único local de apropriação e produção de conhecimento na sociedade, no entanto, ela foi criada para ser um espaço de socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, portanto é a partir da relação escola-conhecimento que precisamos pensar no processo de alfabetização das crianças.

3 A MATERIALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

"Eu gosto de catar o mínimo e o escondido. Onde ninguém mete o nariz, aí entra o meu, com uma curiosidade estreita e aguda que descobre o encoberto."
(Lygia Fagundes Telles)

3.1 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA AS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

As orientações do MEC a respeito do trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos, apontam, em especial, para que o currículo nos três anos iniciais esteja concentrado nos processos de alfabetização e letramento, como já foi mencionado no capítulo anterior, ao mesmo tempo, colocam sob responsabilidade da escola assegurar em seu projeto pedagógico as áreas de conhecimento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão, favorecendo a abrangência dos contextos e linguagens. Sobre esse trabalho, Goulart (2006b, p. 89) diz que:

> A organização do trabalho pedagógico, então, deve ser pensada em função do que as crianças sabem, dos seus universos de conhecimentos, em relação aos conhecimentos e conteúdos que consideramos importantes que elas aprendam. No caso das séries/anos iniciais do ensino fundamental, a aprendizagem da língua escrita; o desenvolvimento do raciocínio matemático e a sua expressão em linguagem matemática; a ampliação de experiências com temáticas ligadas a muitas áreas do conhecimento; a compreensão de aspectos da realidade com a utilização de diversas formas de expressão e registro - tudo deve ser trabalhado de forma que as crianças possam, ludicamente, ir construindo outros modos de entender a realidade, estabelecendo novas condições de vida e ação.

A maneira como é organizado o trabalho pedagógico na escola reflete o sentido que os sujeitos que a constituem atribuem a ela, à criança, aos significados dados à infância e à adolescência, ao entendimento de ensino e aprendizagem, ou seja, à compreensão da função social da escola. E toda essa organização está relacionada também aos espaços físicos, ao tempo da aprendizagem das atividades e de outras peculiaridades que adentram este trabalho. Reconhecendo esta necessidade, Corsino (2006b, p. 67) observa que:

> Um trabalho de qualidade para as crianças nas diferentes áreas do currículo exige ambientes aconchegantes, seguros, encorajadores, desafiadores, criativos, alegres e divertidos nos quais as atividades elevem sua auto-estima, valorizem e ampliem as suas leituras de mundo e seu universo cultural, agucem a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar, nos quais os jogos, brincadeiras, elementos da natureza, artes, expressão corporal, histórias contadas, imaginadas, dramatizadas, lidas, etc. estejam presentes. Os espaços disponíveis para as atividades precisam ser compreendidos como espaço social, onde nós, professores, temos papel decisivo, não só na organização e disposição dos recursos, mas também na distribuição do tempo, na forma de mediar as relações, de se relacionar com as crianças e de instigá-las na busca de conhecimento.

Com o ingresso das crianças mais cedo no ensino obrigatório, questões favoráveis à educação das crianças no bloco alfabetizador ou ciclo da infância vieram à tona, pois se começou a falar sobre a infância e sua singularidade e, ao mesmo tempo, em sua abrangência, assim como compreender que espaços e tempos são destinados a elas na escola. Estas questões requerem uma tomada de consciência dos professores no sentido de assegurar um mínimo de condições para que as crianças possam vivenciar novas oportunidades de aprendizagens, uma vez que, na organização no trabalho pedagógico, questões relacionadas à organização e distribuição dos tempos e espaços escolares têm a ver com as finalidades educativas que atribuímos a tais tempos e espaços.

De acordo com as orientações do MEC para o ensino fundamental de nove anos, o trabalho educativo desenvolvido na escola com e para as crianças procura assegurar a permanência das crianças e o acesso aos conhecimentos científicos a partir de diferentes linguagens. Portanto, esta nova organização curricular com ingresso das crianças aos seis anos de idade no ensino fundamental traz grandes desafios pedagógicos para os sistemas educacionais e, segundo Maciel, Baptista e Monteiro (2009, p. 7), "é no âmbito das práticas pedagógicas que a instituição educativa pode tornar-se ela mesma expressão ou não desse direito."

A maneira como é compreendida a prática pedagógica ou educativa pelos educadores é que determina o trabalho educativo realizado na escola, em sua totalidade. De acordo com Libâneo (1984, p. 121):

> A prática educativa como uma atividade humana assentada na interação social tendo em vista a transformação do homem em homem. [...] pretende formar um tipo de homem socialmente definido, para inserir-se no projeto coletivo de transformação da sociedade. O processo educativo, assim pela medição do pedagógico, associa-se aos interesses e necessidades dos homens, assim como de suas contradições. A teoria pedagógica concebe a educação vinculada à prática social, na medida em que está inserida no projeto histórico-social de emancipação humana. Mas tal teoria somente pode ser uma diretriz para prática educativa enquanto resultar do conhecimento dessa mesma prática, ou seja, a prática é o ponto de partida para teoria que, revista,

> retorna à prática na forma de objetivos pedagógico-didáticos conscientemente orientados.

A prática pedagógica, como ação mediadora do processo de alfabetização e letramento, é abrangente, complexa e interfere, de forma significativa, na maneira como as crianças se apropriam dos conhecimentos. Saber ler e escrever com eficiência é essencial para viver numa sociedade letrada, bem como saber usar os conhecimentos nas diferentes práticas sociais, pois são questões fundamentais que envolvem o processo de ensino e aprendizagem nesta sociedade. A partir de suas pesquisas, Garcia e Alves (2012, p. 491) reforçam ainda mais essa ideia quando dizem que "fomos compreendendo ser a prática, a teoria em movimento e a teoria, o resultado da reflexão sobre a prática. Ou seja, fomos descobrindo não haver prática despida de teoria e tampouco teoria que não resulte da prática."

O desafio de elevar o nível do processo de ensino e de aprendizagem, em especial nos primeiros anos do ensino fundamental de nove anos, para assegurar a apropriação da leitura e da escrita exige articular a teoria com a prática, mediante as indagações, inquietações que possibilitem mudanças em benefício da aprendizagem.

Vasconcellos (2002) explica que a ação do educador deve propiciar a ação consciente e voluntária do educando, mas para isso é necessário que o educador conheça a realidade do grupo, para que a prática pedagógica e social leve em conta a realidade a qual está inserida; tenha clareza dos objetivos e busque as mediações apropriadas, uma vez que é preciso estabelecer uma prática pedagógica para o grupo que possibilite mudanças e interação. O autor (2002, p. 75) define que o específico do educador, sua tarefa fundamental,

> não se restringe à informação que oferece, mas exige sua inserção num projeto social, a partir do qual desenvolva a capacidade de **desafiar**, de **provocar**, de **contagiar**, de **despertar** o desejo, o interesse, a vida no educando, a fim de que possa se dar a interação educativa e a construção do conhecimento, bem como a instrumentalização, de forma que o educando possa continuar autonomamente a elaboração do conhecimento. (grifos do autor).

Ensinar, então, não significa simplesmente transmitir conteúdos, repassar informações num espaço restrito às paredes da sala de aula. Ensinar é uma tarefa muito mais complexa, comprometida, que exige responsabilidade, pois envolve um processo de organização sistemática, intencional e flexível cuja finalidade é a aprendizagem dos alunos.

O ideal seria que o professor alfabetizador conhecesse tão bem o processo de alfabetização que, a partir do momento em que fosse identificado o nível em que a criança se encontra ou os conhecimentos prévios já internalizados, pudesse promover situações que

possibilitem internalizar novos conhecimentos, ampliando a complexidade de novos conceitos.

O ensino fundamental de nove anos, com ênfase na alfabetização e letramento das crianças no ciclo da infância, busca favorecer a mediação do professor a partir de práticas pedagógicas alfabetizadoras que entendam o aluno como sujeito histórico, objetivando sua formação como cidadão. De acordo com as ideias de Leal, Albuquerque e Morais (2006b, p. 99), isso significa:

> Pensar em como ajudá-los a interagir na sociedade de modo confiante e crítico; implica fazer com que eles tomem consciência das contradições sociais e desenvolvam valores para construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática; implica fazer com que eles adquiram autoconfiança quanto a si próprios, reconhecendo que suas histórias estão inseridas na história dos grupos sociais dos quais participam; significa instrumentá-los para que tenham acesso a uma ampla gama de situações sociais e entendam os processos históricos que os excluem de outras situações e possam intervir nessa realidade; implica ajudá-los a dominar os instrumentos de participação nessas diferentes situações, como, por exemplo, ler e escrever com autonomia; significa ajudá-los a se apropriar dos conhecimentos construídos pela humanidade; implica possibilitar que eles exerçam o direito de vivenciar as experiências próprias da faixa etária a que pertencem, como por exemplo, brincar e interagir de modo lúdico.

Perceber e compreender a dinâmica que objetiva o ensino fundamental de nove anos é indispensável. Mas, para isso, é essencial que as práticas realizadas no cotidiano das escolas, a partir do lugar que o currículo escolar ocupa, dos espaços e tempos organizados para a aprendizagem das crianças, aconteçam, efetivamente, envolvendo todos e não apenas alguns**.** E é a partir desse entendimento que foi realizada a pesquisa sobre as práticas pedagógicas efetivadas nas turmas do bloco alfabetizador nas escolas públicas da região sul de Santa Catarina.

3.1.1 Trabalho pedagógico: organização dos afazeres diários

Ao levar em consideração a organização diária das escolas e a interferência que essa organização reflete na sala de aula, compreende-se que muitas ações realizadas pelas professoras com os alunos seguem algumas determinações que são gerais nas redes de ensino.

Nas escolas campo da pesquisa, E.B.M. D. Anselmo Pietrulla e E.B.M. Profª Dalcy Ávila de Souza, observei que há uma rotina na organização escolar e nas salas de aula. Em relação ao tempo, as escolas têm horário para iniciar suas atividades, o intervalo para o lanche e horário para terminar a aula. A diferença, nesse aspecto, está em 15 minutos entre o

horário inicial e final das escolas, sendo que uma inicia as atividades às 13h15min e termina às 17h15min e a outra é das 13h30min às 17h30min. Em ambas o recreio tem duração de 20 minutos. Como cada escola possui autonomia em sua organização interna, as duas escolas possuem particularidades em relação ao recreio. Na E.B.M. D. Anselmo Pietrulla, devido à grande quantidade de crianças, os intervalos para o lanche ocorrem em horários diferenciados, sendo para 1º e 2º ano das 15h10min até às 15h30min e para o 3º, 4º e 5º ano das 15h30min até às 15h50min. Na E.B.M. Profª Dalcy Ávila de Souza todas as crianças do 1º ao 5º ano fazem o recreio juntas, porém um dia por semana a escola tem seu horário distribuído em seis aulas diárias e não cinco aulas como nos outros dias; assim, altera o horário do início e término do recreio, mas continuam os 20 minutos.

Nesse aspecto referente ao tempo escolar diário, percebi que as escolas cumprem o tempo mínimo que determina a LDB nº 9394/96 no artigo 34, que estabelece a jornada escolar no ensino fundamental de, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula.

Na organização do tempo, em ambas as escolas, as turmas do bloco alfabetizador incluem rotinas como formação de fila para entrar ou sair da sala, oração aleatória de agradecimento ou orações católicas e a indicação do aluno ajudante da semana, bem como a distribuição das aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia e algumas ainda trabalham Ensino Religioso. Dependendo da necessidade da turma, há momentos ou dias em que o trabalho se concentra, num tempo maior, em atividades de uma determinada disciplina; essa organização interna cada professora tem autonomia para fazê-la.

Além desses, também são determinadas, semanalmente em ambas as escolas, os horários de aulas de áreas específicas, sendo duas aulas de Arte, duas de Inglês e três de Educação Física. Essa forma de organização permite que os professores dos anos iniciais tenham hora-atividade[48] para planejamento e estudo, conforme a Lei nº 11.738/2008. Referente às aulas de áreas específicas, há uma diferença no modo de organizá-las e distribuí-las. A E.B.M. D. Anselmo Pietrulla concentra estas aulas de áreas específicas num único período de cinco aulas e as duas restantes são distribuídas em outros dois dias da semana. Com isso, cada professora do ensino fundamental tem um dia por semana sem aula com sua turma.

[48] A hora-atividade é determinada pela Lei Federal nº 11.738/2008, que estabelece que 1/3 da jornada de trabalho será dedicado à preparação de aulas e às demais atividades fora da sala. No caso do professor dos Anos Iniciais do ensino fundamental, do total de 25 horas-aulas, 8 horas-aulas deverão ser dedicadas à hora-atividade, o que significa que ambas as redes estão quase atendendo, em sua totalidade, essa determinação. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 14 mar. 2013.

Em relação à essa organização escolar e a respeito da utilização desse tempo na hora-atividade pelas professoras regentes, a professora Rosa do 1º ano comenta: "*Cada professora sabe o que deve trabalhar e planeja conforme sua turma. Assim cada professora usa a estratégia e metodologia que melhor se adapta. Sobre o planejamento existe um acerto interno escolar que aquele dia, período de hora-atividade, cada professora faz seu planejamento onde lhe convém, desde que tenha um planejamento semanal feito, então faço em casa."* (Entrevista concedida à pesquisadora em 05/09/2011).

Da mesma forma a professora Margarida diz que: *"O planejamento semanal faço em casa - e a maioria das professoras também - porque na hora-atividade ninguém quer ficar na escola, como não é exigido cumprir na escola, então se aproveita para fazer coisas particulares, pois trabalho 40h."* E completa: *"Cada uma faz o seu próprio planejamento, ocorrem algumas trocas de ideias e informações durante os recreios e nos corredores, mas como a maioria dos professores das 1ªs e 2ªs séries é ACT, o trabalho normalmente não tem uma sequência. Os efetivos, a maioria escolhe primeiro suas turmas e quer alunos maiores, e não a alfabetização. E, também, muitos professores não querem usar a hora-atividade para estudo, reuniões e trocas de ideias."*

A professora Dália também comentou: *"Aproveito o meu tempo de hora-atividade para fazer o planejamento em casa, até costumo fazer coisas (referindo-se às atividades) diferentes e passo para as outras professoras, sempre trabalhei neste ritmo, mas as outras professoras não repassam nada, cada uma faz suas atividades e planejamento semanal como achar melhor. Como fico apenas duas aulas com hora-atividade na escola, continuo corrigindo cadernos ou avaliações, normalmente é isso que faço nesse tempo sem aluno."*

Ao observar os comentários feitos acima, percebi que há, por parte da escola, uma organização do tempo para que as professoras possam organizar sua prática pedagógica, seja planejando, corrigindo, estudando, pesquisando, trocando ideias, dentre outras ações relacionadas à função docente. Ao mesmo tempo, as falas destacadas evidenciam que nenhuma das professoras permanece na escola nos horários de hora-atividade, o que significa que não há nesse tempo trabalhos coletivos sobre a prática pedagógica. Cada uma, individualmente, em local e horário por ela definido, planeja suas aulas de alfabetização.

Na E.B.M. Profª Dalcy Ávila de Souza, as aulas de áreas específicas não se concentram em um único dia. As mesmas são distribuídas nos cinco dias da semana. As professoras do 1º ano têm duas aulas específicas num mesmo horário em um dia. Elas ocupam o tempo na própria escola para fazer o planejamento integrado, correção de cadernos, avaliações e até auxiliar os alunos com dificuldade. As professoras das demais turmas,

geralmente, utilizam esse tempo de hora-atividade na escola para fazer o planejamento e outros afazeres, mas sozinhas.

Sobre esse tempo, a professora Azaléia comenta: *"Eu gosto de fazer o planejamento na escola, normalmente fizemos nas terças-feiras à tarde, porque eu tenho as três últimas aulas livres, a outra professora tem as duas últimas e a professora do 1º ano da manhã sempre vem fazer conosco. Não é muito tempo, mas dá para organizarmos o geral, as sílabas que vamos trabalhar, como vamos iniciar, se com a leitura de um livro, uma dobradura ou outra sugestão. Aí também distribuímos algumas atividades que cada uma fará e depois repassa para as outras, como avaliação, folhas mimeografadas, entre outros. Nesse momento cada uma diz o que está dando certo ou não com a sua turma, é muito bom. Mas são só as professoras."* (Entrevista concedida à pesquisadora em 19/09/2011)

A professora Violeta disse: *"Aproveito meu tempo na escola para planejar avaliações, montar algumas matrizes, fazer "xerox" e, às vezes, quando preciso fazer uma atividade com um aluno sozinho. Para o planejamento diário ou semanal não tem como ser feito na hora-atividade, pois são duas professoras com duas turmas de 2º ano no período matutino, mas cada uma tem sua hora diferente da outra e, mais, as ideias são diferentes, assim cada uma faz o seu, raramente trocamos atividades ou avaliações, apenas seguimos a silabação, trabalhando com as sílabas complexas.* (Entrevista concedida à pesquisadora em 28/10/2011).

Já a professora Gérbera diz: "*Normalmente planejo em casa, assim como cada professora do 3º ano faz o seu. Meu caderno de planejamento é muito detalhado, dia-a-dia. Somos em quatro professoras do 3º ano, uma no matutino e três no vespertino, trocamos alguns materiais durante o recreio como avaliações, textos, matrizes prontas ou uma vai na sala da outra. Aqui na escola aproveito o tempo que tenho para fazer alguns materiais."* (Entrevista concedida à pesquisadora em 28/11/2011).

As falas das professoras demonstram que não há uma única determinação sobre a utilização do tempo da hora-atividade, algumas ocupam esse tempo na própria escola, outras não. O que há é uma organização no horário que possibilita a todas as professoras ter tempo em serviço para além do trabalho direto com as crianças em sala e que este pode ser utilizado para diversas finalidades, desde confecção de materiais, correção de atividades, planejamento de aulas ou avaliações, mesmo que a professora faça sozinha.

É possível observar que cada escola tem sua organização orientada pelos documentos oficiais e pela rede oficial de ensino a qual está vinculada, nesse caso, ambas as

escolas públicas municipais seguem a grade curricular[49] dos anos iniciais composta por 25 aulas semanais. Destas, 18 aulas são ministradas pela professora regente que trabalha conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, com o foco sempre na alfabetização das crianças, e as outras sete aulas são ministradas por professores de áreas específicas como Arte, Inglês e Educação Física, porém cada unidade escolar distribui estas aulas de acordo com as possibilidades e disponibilidade dos professores da escola ou a partir de acordos internos com os docentes.

Na organização e utilização do espaço, foi possível perceber a relação entre o espaço e os sujeitos que o ocupam, pois, além do espaço físico, material, é também um local de interação, de vivências, de trocas entre os alunos e entre estes e a professora, espaço de apropriação do conhecimento, ou melhor, de ensino e aprendizagem.

Quadro 3 - Número de alunos e tamanho da sala de aula

Escola	**Turma**	**Professora**	**Nº de alunos**	**Tamanho da sala de aula**	**Tamanho mínimo necessário: m² total s/cir. e equip. e m² total c/cir. e equip.**
EBMDAP	1º ano	Rosa	22	7m comp X 9 m larg = 63 m² (-banheiro 3,51m²) = 59,49 m²	31,1 m² / 35,2 m²
EBMDAP	2º ano	Margarida	21	5m comp X 5m larg = 25 m²	29,8 m² / 33,6 m²
EBMDAP	3º ano	Dália	25	7,50 m comp X 5m larg = 37,50 m²	35 m² / 40 m²
EBMPDAS	1º ano	Azaléia	21	8,60 m comp X 6 m larg = 51,60 m²	29,8m² / 33,6 m²
EBMPDAS	2º ano	Violeta	25	8,60 m comp X 6 m larg = 51,60 m²	35m² / 40 m²
EBMPDAS	3º ano	Gérbera	24	8,60 m comp X 6 m larg = 51,60 m²	33,7m² / 38,4 m²

Fonte: Pesquisa de Campo realizada pela pesquisadora de Agosto a Dezembro/2011.

A Lei Complementar nº 170, de 1998, do Governo do Estado de Santa Catarina,[50] no seu "Art. 67, VI - estabelece que os espaços de salas de aulas devem corresponder no

[49] A grade curricular com 25 horas-aulas semanais deve ser cumprida por todas as redes de ensino, ainda em muitas redes públicas, municipal e estadual, o professor regente ministra 20 horas-aulas, pois são poucas as que incluem outras áreas específicas nos anos iniciais.

[50] Lei Complementar nº 170, de 1998, do Governo do Estado de Santa Catarina, dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação em Santa Catarina. Disponível em: <http://secon.udesc.br/leis/lei_170-1998.htm>. Acesso em: 12 nov. 2012.

mínimo a 1,30 m² a cada aluno e 2,50 m² ao professor, **excluídas** áreas de circulação interna e as ocupadas com equipamentos didáticos." (grifo nosso). Além disso, a Portaria do Governo do Estado[51] de Santa Catarina, posterior à Lei Complementar nº 170/1998, orienta em seu "Art.2º - que a organização ou desdobramento de turmas deverá respeitar o mínimo de 1,6 m² por aluno, considerando a área total da sala de aula, **incluídos**, neste índice, o espaço de circulação, mesa e espaço para o professor e espaço para armários." (grifo nosso). Dessa forma, o resultado final já indica o espaço total mínimo e suficiente para a realização do trabalho pedagógico, e facilita que as pessoas responsáveis na organização das turmas já façam os cálculos. Considerando estes dispositivos legais, foi possível perceber que as salas de aula de EBMDAP pouco atendem o que está estabelecido, pois apenas a sala que era até pouco tempo a secretaria da escola, e agora funciona a turma do 1º ano, está de acordo, as demais salas de aula possuem uma medida inferior. No entanto, a EBMPDAS atende em todas as suas salas de aula a determinação legal em relação às medidas da sala.

Tão importante quanto as condições físicas e espaciais do ambiente alfabetizador, outros elementos merecem atenção para que as crianças tenham reais condições de aprendizagem; um ambiente alfabetizador tende a ser colorido, aconchegante, com vários materiais à disposição das crianças, preferencialmente, mais amplo para as atividades de leituras e lúdicas, entre outras que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento. Um espaço em que as ações se processem em interações e que cultivem a vontade de aprender. Nas palavras de Araújo (2004, p. 144), criar um ambiente alfabetizador significa organizar a sala de aula de forma que esta seja capaz de oportunizar à criança desenvolver a leitura, a escrita e a oralidade, e assim compreender que

> incorporar apenas a idéia de um ambiente alfabetizador sem a compreensão mais profunda do que isso significa tem feito com que algumas professoras tragam para sala de aula toda sorte de textos – rótulos, revistas, embalagens, jornais, bulas, receitas-, sem saber bem o que poderiam fazer com estes materiais. O desafio para as professoras continua a ser o que fazer *pedagogicamente* [...] É pouco colocar os materiais num canto da sala de aula. É preciso transformar a sala num ambiente alfabetizador, onde se incluem 'os materiais de leitura' [...] e, mais do que tudo, propondo situações de uso da linguagem escrita. (grifos do autor).

Com base nos elementos mencionados, em relação aos espaços-ambientes adequados e suas condições mínimas ao desenvolvimento do processo educativo, apresento os espaços das salas de aula onde as crianças pesquisadas estudam. No decorrer das análises dos

[51] Portaria nº 068 de 01/10/2010/ SED/SC orienta sobre a constituição de turmas nas escolas, o espaço mínimo e as condições suficientes para o todos em sala de aula. Disponível em: <www.sed.sc.gov.br/secretaria/.../doc.../1511-diretrizes-dieb-2011>. Acesso em: 12 nov. 2012.

dados, posteriormente, será mais detalhada a articulação entre organização do espaço físico, estrutural com a organização pedagógica e o uso didático desse espaço.

Há salas que têm livros, gibis à disposição, materiais lúdicos, brinquedos, jogos, mas o uso desses suportes ocorre de forma descontextualizada das práticas sociais, ou quando ocorre é para ocupação do tempo. Em outros casos, encontrei salas com poucos recursos disponíveis, mas que a professora traz em seu planejamento muitas oportunidades e cria com as crianças um ambiente alfabetizador rico com várias linguagens favorecendo a aprendizagem. Isso demonstra uma contradição entre o que se tem e o que se faz. Num primeiro olhar, poderia acreditar que, pedagogicamente, um local bem equipado seria bem explorado e vivenciado pelos alunos juntamente com os professores, o que, de fato, nem sempre ocorre.

Na Escola Básica Municipal Dom Anselmo Pietrulla - EBMDAP, em geral, as salas de aulas são de tamanho inferior do que o estabelecido na legislação se compararmos o número de alunos x m^2 total, incluindo área de circulação e equipamentos materiais. No quadro 3, essa informação fica evidente nas salas em que as turmas do 2º e 3º ano estudam, tais espaços são considerados insuficientes para comportar adequadamente as crianças. Já a sala utilizada pela turma do 1º ano é ampla e tem espaço suficiente para acolher todas as crianças, não era assim no início do ano letivo, essa turma veio para esta sala há pouco tempo devido às reformas feitas na escola. Antes as crianças estudavam numa sala menor, que é proporcional ao tamanho das demais salas de aula desta escola, esta é maior que as demais em tamanho porque foi projetada para o funcionamento do setor administrativo.

Os espaços são decorados com cartazes do aniversariante ou alfabetos coloridos, os locais são aconchegantes e arejados, pois possuem janelas grandes e as professoras procuram, na medida do possível, valorizar o que é feito pelas crianças, geralmente nas paredes há trabalhos feitos pelas crianças em exposição. As carteiras utilizadas na escola são as carteiras tamanho padrão distribuídas pela rede de ensino, o que para as crianças menores, como as que estudam no 1º ano, não é adequado, em geral entre seis e sete anos, pois normalmente os pés ficam suspensos e não se acomodam confortavelmente, enquanto para as crianças maiores, das turmas do 2º e 3º ano, estas conseguem, dentro de suas possibilidades, se acomodar bem durante o período escolar. Essas carteiras são organizadas na turma do 1º ano, geralmente em filas individuais, um atrás do outro e nas demais turmas são distribuídas, normalmente em duplas durante as atividades e, no momento em que ocorre avaliação, organizam as carteiras em filas individuais. As professoras organizam como podem o espaço

físico, procuram oferecer às crianças um espaço agradável, mas é tudo organizado no seu devido lugar, para não prejudicar a circulação.

Em relação à constituição do ambiente alfabetizador, há duas situações distintas: nas turmas do 1º e 3º ano são práticas muitos semelhantes, e a sala do 2º ano é diferente. Na sala do 1º ano há em cima de uma mesa grande caixas com revistas e alguns materiais didáticos, mas as crianças não interagiram com as revistas infantis que ali estão ou alguns livros de literatura, elas não manuseiam, não pegam para folhear, ler ou ver as figuras durante a observação. Em alguns momentos de leitura, a professora lê o livro e mostra as gravuras. Mesmo com os poucos jogos didáticos que há nessa mesa, as crianças não têm tempo para brincar e interagir com esses materiais lúdicos, ou seja, para conhecê-los e usá-los em favor da aprendizagem. E na sala do 3º ano não há materiais disponíveis em caixas, estantes ou cestos para as crianças na sala, que pouco ou dificilmente interagem com revistas infantis ou livros de literatura. Contudo há dentro do armário da professora vários livros infantis ou gibis, mas que são utilizados poucas vezes, ou melhor, no decorrer da pesquisa foram utilizados uma única vez, como forma de ocupação do tempo das crianças que, ao terminarem outra avaliação, a ajudante do dia entregava os gibis e, passados alguns minutos, todos terminaram a avaliação, então os gibis foram recolhidos. Esses materiais são utilizados como passatempo para quem vai terminando uma avaliação ficar entretido com alguma coisa que não seja conversa com colegas. Não é um suporte a ser trabalhado pedagogicamente. Um fato surpreendente ocorreu no dia 04/11/2011, conforme relato da observação:

De repente, a professora levanta-se para falar sobre a biblioteca. Alguém veio na porta da sala e fala algo para a professora. Ao retornar, ela explica que hoje eles farão "algo diferente", irão até a biblioteca com a professora auxiliar Hortênsia, aos poucos, vão pegar um livrinho de história, levarão para casa neste final de semana e a tarefa será deste livro. Terão que devolver na biblioteca segunda-feira.

Ao se referir à *atividade diferente*, a professora quer dizer que irão fazer algo novo, pois até então, mês de novembro, eles nunca haviam pegado livrinhos na biblioteca para ler e, ainda, a leitura será feita em casa.

Diferente da constituição do ambiente alfabetizador destas duas salas, na sala do 2º ano há materiais pedagógicos e lúdicos – jogos e brinquedos - disponíveis para as crianças, eles estão em cima dos armários em caixas grandes e na estante onde também tem caixas com livros de literatura infantil e outros gêneros, as crianças tinham acesso às revistas infantis que ali estão ou alguns livros de literatura, manusearam, fizeram leitura silenciosa em sala e levaram para casa como tarefa para ler ou alguém ler. Já em relação aos jogos didáticos

existentes na sala de aula, as crianças têm mais oportunidades de contato ou manuseio. Em vários momentos a professora utilizou diversos jogos ou brincadeiras em sala, aproveitando esses materiais na sua prática pedagógica em favor da aprendizagem, socialização e interação das crianças. Entretanto, há alguns momentos em que os jogos servem como um passatempo para as crianças ocuparem o tempo, sem a intervenção do professor ou com uma função pedagógica para que, após ou durante a brincadeira, estejam articulados com outras atividades de leitura, escrita, interpretação, oralidade e uso social.

Considerando a quantidade de livros infantis, jogos e materiais didáticos que há na biblioteca da escola, as crianças têm poucas ou raras oportunidades de aprendizagem com esses materiais. O ambiente alfabetizador é prejudicado quando na escola há materiais disponíveis, como nesse caso, muitos livros infantis, jogos didáticos e lúdicos enviados pelo MEC e guardados na biblioteca, mas não são usados no planejamento de atividades pedagógicas como suportes na apropriação, ampliação ou consolidação da alfabetização e letramento das crianças. As crianças recebem muitas folhas com atividades, desenhos e textos impressos geralmente.

As figuras a seguir ilustram um pouco da descrição realizada das três salas de aula da EBM Dom Anselmo Pietrulla.

Figura 1 - Espaço físico da sala de aula da turma do 1º ano - EBMDAP - professora Rosa

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2011.

Figura 2 - Espaço físico da sala de aula da turma do 2º ano - EBMDAP- professora Margarida

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2011.

Figura 3 - Espaço físico da sala de aula turma do 3º ano - EBMDAP- professora Dália

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2011.

Na Escola Básica Municipal Profª. Dalcy Ávila de Souza – EBMPDAS, diferente da anterior, todas as salas de aulas são de um único tamanho, e este pode ser considerado suficiente de acordo com o que está estabelecido na legislação se compararmos número de alunos x m^2 total, incluindo área de circulação e equipamentos materiais para comportar adequadamente as crianças. Entretanto, a respeito dos equipamentos materiais e da

apresentação decorativa das salas, há duas situações. As salas ocupadas pelas turmas do 1º e 2º ano são construções novas, e são apenas essas duas na escola. São arejadas, espaçosas, iluminadas, são locais muito atrativos e aconchegantes, não só pelo tamanho, mas pelo colorido. As carteiras das crianças são organizadas em filas individuais, uma atrás da outra, organização que predomina em todas as salas, são cinco filas com cinco carteiras cada. Essas carteiras pré-fabricadas são diferentes, e só existem nestas duas salas da escola, as demais são as carteiras padronizadas distribuídas pela rede. Para essas crianças, em geral entre seis e oito anos, o tamanho das carteiras parece não ser adequado, os móveis são pesados, de madeira e altos, normalmente os pés das crianças menores ficam suspensos, sempre balançando. São móveis de muita presença, mas pouco confortáveis para esses alunos que ficam praticamente quatro horas sentados. As salas são atrativas, com cores alegres e chamam a atenção de quem entra, há diversos materiais nas paredes, têm cartazes com o desenho, a palavra e as famílias silábicas, um cartaz com o calendário que é organizado diariamente pelos alunos junto com as professoras, o mural dos aniversariantes e das estrelinhas do comportamento, mesas disponíveis para brincar, armários para guardar vários jogos, brinquedos, livros infantis e outros materiais lúdicos. Na parede tem um mural com as regras de convivência e, normalmente, são expostos os trabalhos feitos pelos alunos. Estes espaços são adequados o suficiente, amplos e em ótimas condições para o desenvolvimento das diversas atividades didáticas.

A respeito da sala de aula do 3º ano, é espaçosa, bem ventilada e iluminada, o espaço físico oferece condições suficientes para o desenvolvimento de diversas atividades didáticas. Todavia, sua aparência mostra uma sala com a estrutura física mais antiga, mas é bem conservada na pintura, forro e taco. Há um quadro de giz muito pequeno, o que dificulta quando a professora está passando atividades, porque sempre tem que esperar para copiarem. Tem um mural de aniversariantes e sempre colocam no varal trabalhos feitos pelas crianças. As carteiras organizadas em filas individuais são do tipo padrão distribuído pela rede para essa faixa etária, de oito a dez anos, é um bom tamanho no qual as crianças conseguem se acomodar. Os móveis da sala, em geral, estão mal conservados, deixando a sala com uma aparência nada agradável, mas o que alegra e enche esse espaço de vida são realmente as atitudes das crianças e da professora, que são acolhedoras e motivadas a aprender.

Em relação à constituição do ambiente alfabetizador, há uma contradição entre o que é visto em sala e o que é realizado com os materiais disponibilizados às crianças. Assim como há diferença nas condições físicas e nos equipamentos entre as turmas, o ambiente alfabetizador também se constitui por meio de atividades e encaminhamentos didáticos

distintos. Nas turmas do 1º e 2º ano as crianças manuseiam e brincam com jogos didáticos, brinquedos e livros infantis, mas são momentos rápidos, normalmente nos finais do período ou após terminar alguma atividade, sem a mediação das professoras. Mesmo sendo momentos rápidos, as crianças gostavam muito, sabiam estabelecer regras de socialização e manuseio dos objetos entre si, além de interagir com os colegas.

Na biblioteca da escola há muitos livros infantis e todas as crianças da escola têm um horário semanal para trocá-los, a leitura é para ser feita em casa, mas como as crianças gostam de manusear os livros e ler, muitos fazem isso entre uma atividade e outra, silenciosamente. Considerando a quantidade de livros infantis que há nas salas e na biblioteca, as crianças dessas turmas têm poucas oportunidades de aprendizagem com esses materiais, acontecem, porém, como tarefa. Em sala, as professoras oferecem oportunidades para que as crianças manuseiem, tenham contato e façam a leitura de gibis e livros, mas o tempo destinado a essas atividades é pequeno e, assim como as atividades lúdicas, a leitura nesses suportes também serve como ocupação do tempo para alguns. Não há um planejamento pedagógico envolvendo atividades de leitura, escrita, interpretação, oralidade e uso social a partir desses materiais didáticos, e que não são poucos. Há momentos em que os jogos servem como um passatempo para as crianças ocuparem o tempo, sem a intervenção das professoras ou com uma função pedagógica planejada, para que após ou durante a brincadeira esta esteja articulada com outras atividades de leitura, escrita, interpretação, oralidade e uso social.

O ambiente disponibilizado para as turmas do bloco alfabetizador na escola são, por um lado, espaços apropriados para a prática pedagógica alfabetizadora se considerar as condições materiais disponíveis, mas no dia-a-dia este ambiente se constitui pela vivência da repetição de folhas com textos e palavras mimeografadas, perdendo-se, então, uma rica oportunidade de trabalhar com essas crianças a partir dos diversos gêneros textuais e materiais disponíveis.

Entretanto, na sala do 3º ano, que não conta com materiais disponíveis em caixas, estantes ou cestos, com exceção de alguns livros de literatura que a professora guarda num dos lados de seu armário, tal fato não impede que realize um trabalho pedagógico diversificado com as crianças. Elas têm contato e trabalham com fichas de leitura feitas pela professora e com os livros, gibis e outros materiais do gênero literário que a professora traz constantemente. Essa turma também tem o horário semanal para pegar livros na biblioteca, há semanas em que a professora alterna atividades com a apresentação das fichas de leitura em classe com a apresentação da história do livro lido em casa. Ela planeja e usa diversas estratégias de leitura e escrita em diversos suportes. Porém, mesmo com o trabalho realizado

pela professora trazendo para sala outros tipos e gêneros textuais, ou ainda utilizando outros suportes, é constante a realização de atividades em folhas mimeografadas.

As figuras abaixo ilustram um pouco da descrição realizada das três salas de aula da EBM Profª. Dalcy Ávila de Souza.

Figura 4 - Espaço físico da sala da turma do 1º ano - EBMPDAS - Professora Azaléia

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2011.

Figura 5 - Espaço físico da sala da turma do 2º ano - EBMPDAS - professora Violeta

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2011.

Figura 6 - Espaço físico da sala da turma do 3º ano - EBMPDAS - professora Gérbera

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2011.

As evidências indicam, além do que já foi apontado na caracterização das salas de aulas, regra geral as crianças ficam as quatro horas do período escolar no mesmo espaço, em sala, com pouca mobilidade e possibilidade de interagir com outros ambientes da escola. Assim as crianças aproveitam muito o tempo do recreio para brincar em outros espaços. Ambas as escolas possuem biblioteca bem equipada com uma diversidade de livros literários e outros materiais para todas as faixas etárias. Na E.B.M. Profª Dalcy Ávila de Souza, as crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental têm, em seu horário semanal, uma aula num dia determinado para fazer a troca do livro literário na biblioteca, o que não ocorre na outra escola. No decorrer das análises será possível perceber como ocorrem as leituras e as interações com esse material.

Os demais espaços, como biblioteca e a sala de informática, não são ocupados para a prática de alfabetização. Quando passam filmes para as crianças, em ambas as escolas, as professoras buscam a TV e o DVD e assistem em sala de aula.

Em relação às práticas e estratégias de ensino realizadas nas salas de aula, a maioria das professoras observadas parece ter a concepção tradicional de ensino e aprendizagem como base norteadora de sua prática pedagógica e, às vezes, mesclada com estratégias contemporâneas, com enfoque interacionista ou sócio-histórico. Isso porque o foco principal está na aprendizagem do código alfabético sem relação com o contexto e a estratégia predominante é a cópia.

As estratégias utilizadas pelas professoras, comumente, estão centralizadas na fala, nas explicações coletivas e na transmissão dos conteúdos e, em alguns casos ou momentos, oscila com outras estratégias buscando a participação das crianças, valorizando as relações interpessoais.

Há professoras, entre as observadas, que buscam, tentam com os conhecimentos que possuem, leituras ou troca de algumas experiências, utilizar diferentes estratégias de ensino, na tentativa de possibilitar a aprendizagem das crianças. Segundo Bizzotto (2010, p. 42), "o professor precisa entender o processo de construção pessoal do aluno", ou seja, é importante compreender como se dá a construção do conhecimento da leitura e da escrita. A prática cotidiana torna-se, dessa forma, uma possibilidade de aprendizagem para o professor, na perspectiva que é na reflexão crítica e consciente sobre sua ação que pode tornar a relação teoria e prática um movimento de atuação.

Para isso, Bizzotto (2010, p. 43) diz que é indispensável que o professor "conheça as teorias e estabeleça um constante intercâmbio entre conhecimento teórico e prática pedagógica." O trabalho com crianças em fase de alfabetização requer conhecimento do conteúdo a ser trabalhado, das teorias que fundamentam esse trabalho, para que o professor adote em sua prática ações que tenham credibilidade.

Ao fazer uma análise das práticas pedagógicas realizadas nas seis turmas que compõem o bloco/ciclo alfabetizador das duas escolas, percebi que há semelhanças e diferenças nas ações realizadas, mas todas as professoras possuem uma preocupação que é alfabetizar as crianças, seja utilizando-se de estratégias de ensino e de aprendizagem tradicionais ou interacionistas, mas esse é o objetivo. Embora nem sempre todas as crianças aprendam e acabam por deixar as professoras se sentindo impotentes, e, sem saber o que mais podem fazer e a quem recorrer, desistem dessas crianças. Essa angústia percebida nas professoras vai ao encontro do que Garcia (2004, p. 23) afirma:

> No cotidiano das escolas, o inconformismo das professoras com o fracasso escolar de seus alunos e alunas, a busca permanente de soluções para os desafios que a realidade cruel lhes coloca e o número crescente de professoras que adoecem pela impossibilidade de realizar a promessa por elas incorporada de uma escola pública de qualidade. Sobretudo uma escola para todos – nenhum a menos. [...]

Na busca de solução para assegurar que as crianças aprendam, as professoras utilizam as metodologias que sentem segurança, algumas técnicas, aquilo que aprenderam na sua formação inicial, nas poucas oportunidades de formação continuada e, em alguns casos, durante sua vida escolar, primeiro nas suas vivências como alunas e depois na prática como

professoras, assim continuam repetindo os mesmos tipos de atividades e realizando a intervenção na aprendizagem das crianças conforme sentem necessidade. Garcia (2004, p. 25) ainda comenta:

> A professora sabe que é importante que todos os seus alunos e alunas aprendam a ler e escrever, sabe o destino dos iletrados em nossa sociedade, mas ela intui que algo está errado com que lhe ensinaram sobre como atuar para que seus alunos e alunos se alfabetizem. E vai buscar auxílio – nas conversas pedagógicas com as também inconformadas colegas, nas reservas teóricas que dispõe, nos cursos que são oferecidos em alguma universidade, nas leituras às quais tem acesso, nas diferentes redes de convivência, de afinidades, de preocupações comuns de que participa. Na busca, vai encontrando pistas, algumas que dão certo, outras não.

Nas escolas observadas, a busca por ajuda entre colegas acontece em determinados momentos, como pôde ser observado em algumas falas citadas anteriormente, onde relatam suas conversas sobre o cotidiano, a troca de atividades, de avaliações, enfim, o que cada uma faz. Parece que muitas professoras, por se sentirem seguras seguindo um método, tentam transformar as leituras realizadas sobre a teoria proposta por Vygotsky em um método de ensino. Nem sempre percebem que esse autor oferece subsídios para refletir as práticas de ensino, a maneira como o aluno aprende e, consequentemente, se desenvolve, e não uma técnica ou um método.

Na organização do trabalho escolar, especificamente nas atividades voltadas ao processo de alfabetização das crianças nas turmas dos três primeiros anos do ensino fundamental, os documentos elaborados oficialmente pelo MEC, bem como a legislação vigente, deixam clara a adoção do ciclo da infância, ou seja, oportunizar às crianças nesse período inicial da educação básica a continuidade do processo de forma a assegurar a não reprovação no final do 1º e do 2º ano.

Todavia, por meio da observação do trabalho realizado nas turmas do bloco alfabetizador e pelas falas das professoras, pareceu-me que estas continuam solitárias em seus afazeres, uma vez que não há uma participação dos demais profissionais da educação que atuam nas escolas, como diretor, diretor-adjunto, supervisor escolar, orientador educacional e assistente pedagógico, para um trabalho de grupo planejado para a escola. Quando muito são dois ou três professores que trabalham juntos.

Ao pensar, planejar e efetivar sozinho as atividades e as estratégias de ensino para sua turma - ou mesmo no caso quando dois professores planejam juntos - o professor acaba não articulando seu trabalho a um projeto de continuidade entre turmas e séries. Por melhor que realiza, será um trabalho desarticulado. Essas ações isoladas refletem como as escolas

entendem e conduzem o processo de continuidade entre os anos iniciais. Pude perceber que não há, por parte das escolas, um projeto de articulação entre um ano e outro.

A respeito da continuidade do trabalho pedagógico nas escolas com as turmas do bloco alfabetizador, que requer atenção, estudo e planejamento, os depoimentos das professoras são bastante ilustrativos:

Professora Rosa: "*Sobre o processo de continuidade ainda é muito isolado, cada professora planeja as atividades diárias para sua turma. Há um planejamento geral para o trimestre onde é definido para a escola tema e objetivo geral. Exemplo: Respeito, mas o planejamento de conteúdo segue o currículo já pronto. Cada professora sabe o que deve trabalhar e planeja conforme sua turma. Assim cada professora usa a estratégia e metodologia que melhor se adapta. Não temos auxílio de uma coordenação pedagógica, os professores trabalham sozinhos. Na escola não têm acontecido momentos de trocas, só no recreio, horas vagas, no conselho de classe se fala apenas dos alunos da sua sala, e não há reuniões pedagógicas onde se encontram as professoras da 1ª 2ª e 3ª série para trocas de ideias."* (Entrevista concedida à pesquisadora em 05/09/2011).

Na fala dessa professora transparece a ideia de que cada um deve saber o que fazer para dar conta da alfabetização de todas as crianças de sua turma, o trabalho é isolado, solitário, não há troca de experiência, de metodologias e até mesmo de planejamento de atividades pensando no processo de alfabetização como projeto coletivo de escola. Quando se refere que cada professora usa a metodologia que melhor se adapta, significa que cada professora do 1º ano trabalha seguindo um método e utilizando as estratégias em que sente segurança, umas trabalham com silabação, outras partindo do texto para palavras e sílabas e há ainda aquelas que usam materiais lúdicos constantemente. Mas evidencia que o professor trabalha sozinho, sem compartilhar experiências com seus colegas ou estudos em serviço.

Professora Margarida*: "Não há interação entre as professoras do 1º, 2º e 3º anos. Acho que teria que ter, seja nos conselhos de classe, no final do ano, para ficar com o portfólio e as fichas descritivas, mas aqui não há. Sobre a continuidade do aluno neste bloco alfabetizador, não sei muito o que fazer, não tenho segurança muitas vezes, principalmente sobre o aluno que vai do 2º para 3º ano e que não está alfabetizado, não sabe ler e escrever, este dificilmente acompanhará o 3º ano, talvez se reprovasse no 2º conseguiria aprender mais. Mas em relação à continuidade do 1º para 2º ano, acho que tem mais lógica."* E ainda continua*: "Não há uma equipe pedagógica que ajude no trabalho docente. É só a professora na sala. A escola tem duas diretoras, mas que se detêm no trabalho administrativo. Tudo fica para o professor sozinho resolver."* (Entrevista concedida à pesquisadora em 11/11/2011).

Nessa fala a professora revela que não são oportunizados momentos de interação entre os professores do bloco alfabetizador, aliás, para nenhum professor. Ela sugere o momento do conselho de classe como uma das possibilidades, pois nos dias destinados ao conselho há momentos de reflexão entre os professores. Ainda expressa sua insegurança, mesmo com tantos anos de trabalho, com aqueles alunos não alfabetizados e acredita que a reprovação seria uma possibilidade de recuperar a aprendizagem dessas crianças. Reforça a falta de apoio pedagógico por parte da direção, sendo que há duas diretoras na escola.

Professora Dália*: "Interação e trocas entre os professores do 1º, 2º e 3º anos não há. Não há estudo ou conversas também. Só houve os encontros sobre o currículo para definir melhor o que cada série vai trabalhar. O conselho de classe é separado, cada professor faz o seu com a direção. Parece que a direção está pensando em fazer o conselho de dezembro juntos, não sei como. Aqui na escola não temos apoio pedagógico para nada, nem planejamento, projetos, para resolver problemas de alunos, tudo fica a cargo do professor. As diretoras são de gabinete.* (Entrevista concedida à pesquisadora em 21/11/2011).

Em seu relato a professora Dália afirma o que suas colegas já mencionaram, a não interação entre o trabalho realizado por uma professora e outra, ou seja, mesmo entre professores que lecionam para o mesmo ano, como, também, entre os que já trabalharam ou que irão trabalhar com as crianças em outro ano letivo. O fato de não haver reuniões com esta finalidade e o momento do conselho de classe não disponibilizar trocas de ideias, estratégias de ensino, entre outros, parece refletir que a escola não possua um projeto pedagógico voltado à alfabetização, envolvendo gestores e professores.

Professora Azaléia: "*A minha troca de experiência com colegas acontece mesmo é nas terças-feiras, no nosso planejamento, porque com as professoras das turmas do bloco alfabetizador não há interação ou uma preocupação com a continuidade, pois cada série/ano faz o seu planejamento separado. Temos especialistas e diretores na escola, mas não há participação de outros profissionais nesse trabalho, até o conselho de classe e mesmo no começo ou final do ano letivo não há momentos para esta reflexão, só alguns repasses."* (Entrevista concedida à pesquisadora em 19/09/2011).

A fala da professora Azaléia mostra que há poucas oportunidades de troca de experiência, de ajuda, de realizar um trabalho mais articulado, só acontece com as turmas do 1º ano porque as professoras fazem acontecer, todas sentem necessidade desse momento, por isso uma delas vem à escola no período oposto de trabalho. Mas deixa claro, a escola conta

com vários gestores, mas nenhum acompanha ou auxilia no planejamento, na continuidade do processo de alfabetização e até de promover espaço e tempo na escola para que isso aconteça.

Professora Violeta: *"No início deste ano (2011) foi a primeira vez que tivemos um espaço para conversar no planejamento de fevereiro sobre a continuidade das turmas no bloco alfabetizador, onde cada professor do 1º ao 5º ano repassou algumas coisas para os demais sobre a turma que trabalhou em 2010 e sobre o que o colega deveria continuar ou reforçar no currículo, mas foi rápido, só informação. Ainda por nossa conta, há mais interação entre as professoras dos primeiros e segundos anos, que são mais amigas e conversam mais sobre isso, às vezes no recreio ou na sala dos professores, mas nas outras turmas não há interação e essa troca de ideias não é feita."* E continua*: "Não há tempo para estudo ou para falar sobre a alfabetização dos alunos nas reuniões, bem, nem foi programada nenhuma pela direção. E as especialistas não ajudam no planejamento, nem no trabalho entre as turmas, a orientadora fala muito com os alunos com dificuldades ou com as crianças com necessidades especiais e a supervisora ajuda a procurar textos, poemas e, principalmente na informática, quando alguém solicita."* (Entrevista concedida à pesquisadora em 31/10/2011).

Em consonância com suas colegas de trabalho, o relato da professora Violeta expressa como é organizado - ou não - o trabalho pedagógico nos três primeiros anos do bloco alfabetizador em sua escola, onde não há um trabalho coletivo, integrado entre os professores com apoio da equipe gestora da escola. Parece que deixa transparecer a falta de apoio ou o pouco acompanhamento e ajuda da equipe gestora, pois além do trabalho de conversar ou de procurar textos, o estar junto, o pensar, o discutir e buscar alternativas no coletivo seria uma boa oportunidade para todos na escola.

Professora Gérbera: *"Os professores do bloco alfabetizador aqui na escola se reuniram no início do ano letivo para uma troca de informações e depois em dois conselhos de classe, que integraram todos os primeiros, segundos e terceiros anos para saber o todo do processo. Depois parou. Mas esse trabalho teria que ser sempre, semanalmente, o planejamento semanal das professoras deveria ser conversado e acompanhado por alguém, para ver o que está sendo feito e de que forma. Por exemplo: não dá para uma professora só trabalhar com lúdico e outra só as sílabas, e quando vão para o ano seguinte uns sabem e outros não. Para o bloco alfabetizador dar certo, os três primeiros anos precisam estar integrados e precisam ser acompanhados por alguém da escola, senão muitos alunos chegam ao 3º ano quase sem saber nada, daí a reprovação vai ser cada vez maior."* E continua: *"Aqui na escola existe o auxílio da supervisora e da orientadora, elas ajudam com as datas*

comemorativas, lembrancinhas, ajudam também com materiais, tem uma pasta junto ao livro ponto com textos e atividades diversas sobre as datas do mês, que são sugestões a serem trabalhadas. A assessoria é muito boa." (Entrevista concedida à pesquisadora em 28/11/2011).

Ao revelar o trabalho organizado na escola, a professora Gérbera enfatiza como o trabalho do professor é solitário, onde cada um trabalha da melhor maneira que lhe convém e se sente seguro, independente da concepção de ensino que fundamenta tais ações e ainda sugere como deveria ser efetivado um trabalho que vise à continuidade, o ciclo de alfabetização das crianças. Comenta que no início até houve oportunidades para conversar, mas parou. E a equipe gestora, que poderia estar acompanhando o pedagógico, o currículo, as metodologias e as atividades para pensar juntos, não o fazem conforme a necessidade dos professores ou, pelo menos, a partir das suas falas. Lembrando que na EBM Profª. Dalcy Ávila de Souza há duas diretoras, supervisora escolar e orientadora educacional.

Todas as falas descritas revelam que não há ainda uma proposta materializada de um trabalho coletivo na escola, pensando num projeto para a escola no qual a tarefa primordial, em sua essência, seja com o pedagógico.

Como é possível o trabalho pedagógico dar certo, acontecer realmente, quando a escola não se organiza de forma ampla, no seu todo, para que a aprendizagem das crianças seja a sua principal função? De acordo com Vasconcellos (1995, p. 131), "nem sempre o tempo que se tem é bem utilizado pela escola e pelo professor. Perde-se muito tempo com uma série de coisas que não são relevantes, e acaba faltando tempo para o essencial: o processo de construção do conhecimento."

O fato é que não há um trabalho, um projeto pedagógico que oportunize a interação entre os próprios professores da escola, nem os dos anos iniciais ou das mesmas turmas, na prática cotidiana.

O sistema de continuidade ou de ciclo, de acordo com Freitas (2004), oportuniza aos professores e a toda comunidade escolar pensar, discutir e definir metas coletivas para a aprendizagem das crianças, ou seja, o que se quer ao final do ciclo. Mas, à medida que a escola não possui um projeto pedagógico definido, entendido e claro por todos, cada professor tende a organizar, planejar e conduzir suas aulas com estratégias, métodos, conteúdos, enfim, com práticas pedagógicas que mais sejam adequadas à sua própria experiência no magistério, com aquilo que sente segurança. E dessa forma se configura um quadro diversificado de ações e situações nas salas de aulas, todas com a finalidade de alfabetizar as crianças.

Mesmo com todos os problemas enfrentados pelas escolas públicas e por parte dos professores e demais educadores em entender e efetivar o sistema de ciclo, na concepção de Freitas (2004), ainda é preciso considerá-lo um avanço em relação à proposta conservadora da seriação, pois possibilita a continuidade numa determinada fase de desenvolvimento humano, que permite combinar no currículo essa fase com características pessoais e suas vivências socioculturais. Contudo, para que isso ocorra, é preciso que professores e demais educadores compreendam a concepção de ciclo, seu fundamento e suas finalidades. E da forma como vem sendo desenvolvido o trabalho no bloco alfabetizador está muito longe de se concretizar.

A partir da organização do currículo em ciclos ou seriado, a questão é que as crianças das escolas públicas precisam ser, de fato, alfabetizadas. Conforme mostra Vygotsky (1988), em sua concepção, é indispensável compreender como o sujeito aprende e como se desenvolve. E como vendo sendo compreendida esta questão nas escolas, sobretudo pelos professores do bloco alfabetizador?

3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O QUE OCORRE NA SALA DE AULA?

Ao iniciar a coleta de dados a respeito das práticas pedagógicas sobre a alfabetização e o letramento nas turmas dos três primeiros anos do ensino fundamental de nove anos, o foco era: a rotina em sala, as atividades de escrita e leitura realizadas e o uso social que as crianças faziam destas habilidades, os suportes e gêneros em que circulavam estas atividades e as interações pedagógicas existentes entre professor-aluno e aluno-aluno.

De posse dos dados e realizada a primeira organização, percebi que cada um desses aspectos se constituía num objeto de estudo dada a quantidade de informações que continham. Ao mesmo tempo, compreendi que as interações permeavam cada um dos referidos aspectos e, dentro de uma perspectiva sócio-histórica, configura-se como uma das possibilidades para o alcance do letramento. Nesse sentido, a interação foi definida como categoria base para análise dos dados.

De acordo com Davis, Silva e Espósito (1989), interações sociais contribuem para a construção de saber e que, por esta razão, são consideradas educativas e se referem a situações bem específicas, ou seja, aquelas que exigem coordenação de conhecimentos, articulação da ação e superação das contradições, nas quais os alunos constroem significados a partir das interações estabelecidas com o professor, em atividades conjuntas, proporcionando, assim, o transpasse no controle e execução da atividade. Essas interações, ainda segundo os referidos autores, ocorrerão apenas à medida que houver conexão entre os

objetivos do professor e do aluno (conhecimentos a serem construídos, apropriados e ampliados) e o universo vivido entre os participantes, entendidos como sujeitos que possuem interesses, motivos e formas próprias de organizar as ações. A implantação ou constituição de interações pedagógicas em sala de aula exige um conjunto de habilidades interpessoais do professor para conceber e participar das interações com e entre os alunos, com a finalidade de proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos.

Historicamente, a preocupação dos professores em sala de aula era, simplesmente, com o ato de ensinar, mais precisamente em ser o detentor do conhecimento e, por consequência, sua função central era apenas transmitir os conteúdos. Isso significa que a prática da alfabetização era compreendida como um ato mecânico de ler e escrever, onde o aluno copiava, memorizava e repetia os conteúdos sem entender o que estava aprendendo.

A partir da entrada dos pressupostos de Vygotsky nas discussões sobre a educação, o processo de ensino e de aprendizagem vem sendo questionado e alterado. A escola e os sujeitos que a constituem tem uma possibilidade de compreender através dessa teoria como o aluno se apropria do conhecimento. As interações são resultado da interação entre os fatores biológicos (elementares) e os culturais que se transformaram no decorrer da história humana, por isso, segundo Lucci (2006, p. 7), "são consideradas de origem sociocultural, uma vez que originaram da interação do indivíduo com seu contexto cultural e social." Considerando o processo da linguagem e desenvolvimento do indivíduo, este ocorre, inicialmente, por meio da linguagem oral, verbalizada e, posteriormente, num salto qualitativo do seu desenvolvimento o sujeito internaliza a linguagem escrita. Neste sentido, Vygotsky (1988, p. 114) assinala que "a linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que as rodeiam. Só depois, convertida em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece meios fundamentais ao pensamento da criança."

Para Vygostsky (1989), a linguagem é o instrumento simbólico mais importante para a transformação de cada um de nós. Corroborando essa ideia, Lucci (2006) também afirma que a mediação é uma maneira específica de um ser humano interagir com o outro, e a linguagem é o principal instrumento de mediação. Nessa ótica, cabe ao professor alternar atividades incluindo diversas formas de expressão da linguagem, seja musical, gestual, matemática, artística, entre outras, que proporcionem diferentes formas de aprender e praticar a oralidade, a leitura, a escrita, o desenho, os jogos, as brincadeiras, construindo com o grupo um suporte que se estenda a cada aluno, incentivando a atuação consciente sobre os conhecimentos em processo de aprendizagem.

Entretanto, sendo a escola um dos locais socialmente destinados à elaboração e socialização do saber científico, é necessário considerar outras relações que as crianças fazem, pois estas relações tanto se constituem dentro do espaço escolar como fora dele, e influenciam suas vivências e aprendizagens.

Assim, portanto, percebe-se a importância das situações de interações existentes na prática pedagógica. A ZDP não é construída apenas pela vontade e o desejo do professor, mas pelas vontades e desejos das crianças, esse é o espaço de negociação, responsabilidade e sensibilidade em relação ao outro. Vygotsky (1991, p. 89) observa que:

> [...] O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em andamento [...] o aprendizado deve ser orientado para o futuro, não para o passado.

A partir desse entendimento, o professor, como mediador do aprendizado da criança, percebe que o desafio que Vygotsky propõe é o de intervir nos conhecimentos prospectivos, onde a criança em seus processos de aprendizagem poderá contar com a colaboração de outros, como, também, neste movimento, colabora com a aprendizagem de seus colegas. Esta dependência é provisória, parcial e transitória, uma vez que internalizados os conhecimentos, tornam-se independentes nesses, mas como a construção do conhecimento é constante, este processo cria condições para a apropriação de outros conhecimentos, continuamente.

Nesse sentido, o planejamento do professor precisa contemplar situações que provoquem a aprendizagem e evitem que a criança fique em situação de não saber resolver as atividades propostas, pelo fato de não conseguir realizá-las sozinha. Para Vygotsky (1988, p. 113), "criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolutiva de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nesta direção, para desenvolver o que lhe falta."

É fundamental que a criança, no espaço escolar, explore e acumule conhecimentos, para que possa conhecer e compreender o mundo que a rodeia. E isso só é possível se forem criadas condições nas quais ela consiga estabelecer relação entre o conteúdo curricular e o conhecimento prévio do aluno. O contexto onde os alunos estão inseridos fornece à professora dados importantes que podem ser aproveitados no momento de planejar as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas sobre as diversas áreas do conhecimento, isso porque os processos de desenvolvimento e aprendizagem não são soltos, mas mediados.

Com a leitura, descrição e análise das aulas observadas nas turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental das duas escolas campo da pesquisa, percebi que, na maioria das atividades[52] realizadas, a interação entre professor-aluno e aluno-aluno pouco foca na zona de desenvolvimento proximal das crianças, contribuindo para aprendizagem e desenvolvimento das mesmas.

Nos quadros 4 a 9 são apresentadas sínteses das aulas observadas, dando visibilidade da prática pedagógica materializada em sala de aula nas turmas de alfabetização, as formas de interação entre os sujeitos ali envolvidos, em especial nas situações em que ocorrem a escrita/cópia, leitura e a utilização de outras linguagens ou expressões que possibilitem a alfabetização com letramento das crianças.

Quadro 4 - Síntese das atividades realizadas na prática pedagógica na EBM D. Anselmo Pietrulla, na turma do 1º ano, professora Rosa. (continua)

D[53] \ O	**Atividades**	**Suportes/gêneros**	**Estratégia de ensino**	**Atendimento aos alunos**
1º dia 22/ 08/ 11	- Leitura das sílabas do "D" e escrita de silabas do "D". - Leitura feita pela professora das palavras. - Pintura de desenhos. - Cópia do cabeçalho e oralidade. - Lista de palavras com sílaba "N" para leitura com auxílio. - Leitura coletiva das palavras. - Localização e pintura no caça- palavras. - Leitura da história pela professora.	- Folha mimeografada com palavras para serem completadas com sílabas e desenhos relacionados. - Cópia, no caderno de uso diário, do cabeçalho que está escrito no quadro. - Conversa sobre o que é cabeçalho. - Professora escreve no quadro uma lista de palavras com "N" e "D" para leitura com auxílio e leitura coletiva. - Folha mimeografada com caça-palavras, localizar palavras. - Leitura do livro: Desvendando a Natureza pela professora	- Geralmente a professora posiciona-se em frente à turma para explicações gerais, caminha entre as carteiras e auxilia os alunos, faz alguns questionamentos sobre a compreensão das palavras, explica oralmente como realizar as atividades para todos, lê e as crianças falam o que sabem, às vezes faz no quadro exemplos, enfatiza a oralidade e a grafia das letras e sílabas. - Apresenta breves questionamentos	- Dialoga com os alunos, caminha entre as carteiras, verifica a folha e os cadernos da maioria dos alunos, dá maior atenção àqueles que apresentam mais dificuldades, atendendo individualmente e procura, na medida do possível, incentivar a participação de todos, embora escolha aqueles que acompanham melhor o processo para participar de atividades individuais como leitura e escrita.
2º dia 23/ 08/ 11	- Apresentação do teatro do SESC. - Cópia da tarefa para casa. - Oralidade. - Desenho e escrita de palavras sobre o teatro. - Cópia do cabeçalho. - Escrita/cópia de palavra no quadro.	- Assistem à peça teatral sobre "Poemas de Mário Quintana". - No caderno de tarefa colam folha mimeografada de palavras com "D" e "N" para copiar da letra caixa alta para cursiva. - Diálogo sobre o teatro. - Na folha sulfite desenham e montam um mural. - Copiam o cabeçalho no caderno de uso diário. - Lista de palavras no quadro para copiar e ler. - Leitura pela professora do livro: Desvendando a Natureza (continuação).		

[52] Atividade neste texto está sendo usada como sinônimo de exercício, execução de uma ação e não no sentido que Lúria define atividade (como a capacidade consciente de formular e perseguir objetivos, sendo a ação que distingue o homem dos outros animais). Também Vygotsky utiliza o conceito de atividade e sugere que a atividade socialmente significativa é o princípio explicativo da consciência, ou seja, a consciência é construída de fora para dentro por meio das relações sociais.

[53] Nos quadros são mencionados, os Descritores (D) e os dias de Observação (O).

(continuação)

D[54] / O	Atividades	Suportes/gêneros	Estratégia de ensino	Atendimento aos alunos
	- Leitura coletiva e individual de palavras com auxílio. - Leitura de história pela professora (continuação).		do contexto com as ideias da história, poema ou música trabalhada.- Pede para as crianças pensarem em como se lê ou escreve, na maioria dos casos, escreve no quadro e elas copiam, também lê para as crianças repetirem em voz alta. - A professora escreve com letra cursiva e caixa alta, os alunos copiam e escrevem como sentem segurança. - Usa o alfabeto na sala como apoio para as crianças, mostra as letras ou consulta para escrita. - A tarefa para casa não é uma atividade diária, e geralmente ocorre em folhas mimeografadas. - A correção da tarefa geralmente é feita pela professora no próprio caderno, e no caderno de uso diário, às vezes verifica como os alunos estão escrevendo, em outras ocasiões as próprias crianças olham no quadro e colocam o "C" de certo, poucas vezes este caderno é observado e corrigido atentamente pela professora para que a criança perceba o que precisa ser melhorado. - Há dias em que	- Pouco incentiva a colaboração entre seus pares para ajuda mútua, troca de ideias e trabalhos coletivos e controla os movimentos de levantar, andar pela sala e conversar com a contagem de 1-2-3. - Geralmente as crianças sentam em carteiras individuais.
3º dia 24/ 08/ 11	- Leitura coletiva com auxílio. - Cópia do cabeçalho. - Desenho das palavras. - Sistema de numeração decimal: unidade, dezena e centena.	-Lista de palavras escritas no quadro. - Copiam o cabeçalho no caderno de uso diário. - Folha mimeografada com palavras para desenhar e falar os nomes. - Atividades orais e com manuseio do material dourado e escrita no caderno de uso diário: subtração e adição.		
4º dia 29/ 08/ 11	- Oralidade. - Assistir ao filme "Nem que a vaca tussa". - Cópia do cabeçalho. - Identificação de sílabas. - Cópia de atividades e desenho. - Leitura pela professora.	- Diálogo sobre o tempo chuvoso. - DVD, TV. - Copiam o cabeçalho no caderno de uso diário. - Folha mimeografada com sílabas: colorir para formar palavras. - No caderno de uso diário copiam do quadro um enunciado e uma frase para desenhar. - Professora lê o enunciado.		
5º dia 30/ 08/ 11	- Cópia do enunciado e a frase para desenhar. - Leitura coletiva com auxílio. - Leitura feita pela professora. - Oralidade. - Leitura feita pela professora. - Cópia de frases. - Pintura de desenhos. - Tarefa para casa: organizar as palavras das frases.	- Continuação do dia anterior, copiam no caderno de uso diário mais frases e desenham. - A turma lê cada frase junto com a professora. - Sentados no tapete escutam a história do livro: "Casamento da Cuca". - Diálogo sobre a história lida. - Texto informativo sobre o que é o folclore e outro livro do Saci-Pererê. - Frases escritas no quadro para copiar no caderno de uso diário sobre folclore. - Folha mimeografada com desenhos de personagens para colorir. - Tarefa: folhinha mimeografada com três frases.		
6º dia 05/ 09/ 11	- Oralidade. - Cópia do cabeçalho - Produção oral de texto coletivo. - Leitura pela professora do texto. - Leitura coletiva com auxílio. - Cópia do texto. - Identificação de palavra. - Sílabas do C e do S: oralmente e cópia, palavras e desenho.	- Diálogo sobre as frases sobre folclore (continuação). - Escrito no quadro para copiar no caderno de uso diário. - Falam frases e a professora escreve no quadro sobre o Saci-Pererê. - Texto escrito no quadro. - Copiam no caderno de uso diário. - Circular a palavra Saci. - Falam as famílias silábicas e depois copiam no caderno, logo continuam a copiar e desenhar palavras.		
7º dia 06/ 09/ 11	- Tarefa para casa. - Contação aleatória de história pela professora. - Identificação de palavra e colorir desenhos.	- Folha de *xerox* com desenhos e palavras com as sílabas do Saci. - Escutam a história do Descobrimento do Brasil. - Folha mimeografada com poema sobre a independência, circular a palavra e colorir o desenho.		

[54] Nos quadros são mencionados, os Descritores (D) e os dias de Observação (O).

(conclusão)

D[55] / O	Atividades	Suportes/gêneros	Estratégia de ensino	Atendimento aos alunos
	- Cópia do cabeçalho. - Escrita de palavras. - Leitura individual. - Cantam a música. - Leitura feita pela professora. - Desenho e pintura.	- Cabeçalho escrito no quadro para copiar no caderno de uso diário. - Folha de *xerox* com a letra de uma música, há palavras faltando nas frases, irão completar. - Uma aluna lê o título da música. - Todos cantam a música "Marcha soldado". - Escutam a leitura da letra da música feita pela professora. - Desenham e colorem sobre a música na folha.	algumas crianças não terminam de copiar ou resolver as atividades trabalhadas e fica assim.	
8º dia 13/ 09/ 11	- Cópia do cabeçalho e tarefa para casa. - Leitura feita pela professora. - Oralidade sobre alimentação. - Cópia de informações.	- Copiam no caderno de tarefas atividades sobre numerais e folha para pesquisa sobre alimentação. - Folha mimeografada com texto. - Dialogam sobre o cardápio da merenda - Folha mimeografada com cardápio da merenda escolar. - Copiam no caderno palavras sobre a origem dos alimentos.		
9º dia 14/ 09/ 11	- Produção oral coletiva de lista de palavras. - Cópia de palavras. - Desenho: ida ao mercado. - Produção Escrita de palavras. -Leitura individual com auxílio. - Cópia de palavras e desenho. -Repetição oral das sílabas do "L", "V", "FR". - Cópia das famílias silábicas do "L" e "FR". - Tarefa para casa: palavra cruzada.	- Os alunos falam palavras e professora escreve no quadro. - Copiam no caderno as palavras escritas no quadro. - Desenham no caderno de uso diário o que gostam de comprar. - Escrevem nomes de produtos no caderno. - Algumas crianças leem as palavras da pesquisa de casa feita na folha mimeografada. - Copiam no caderno as palavras escritas no quadro sobre a tarefa e produzem desenhos correspondentes. - Oralmente repetem as famílias silábicas escritas pela professora no quadro, logo copiam no caderno. - Folha mimeografada com palavra cruzada.		
10º dia 15/ 09/ 11	- Oralidade sobre o cardápio. - Cópia da família silábica do "V", palavras e desenhos. - Leitura feita pela professora. - Palavra cruzada. - Cópia do cabeçalho. - Cópia de palavras. - Leitura feita pela professora. - Leitura com auxílio. - Tarefa para casa: montar palavras.	- Dialogam para relembrar o cardápio da merenda. - Copiam no caderno de uso diário as sílabas escritas no quadro, palavras e seus desenhos. - Professora lê no quadro palavras e as crianças repetem. - Folha mimeografada com palavra cruzada para formar palavras. - Copiam no caderno de uso diário o cabeçalho. - Copiam no caderno de uso diário palavras para trocar/completar letras. - Leitura de palavras escritas no quadro. - Folha mimeografada com sílabas já estudadas para montar palavras.		

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

[55] Nos quadros são mencionados, os Descritores (D) e os dias de Observação (O).

O quadro 4 revela que na turma do 1º ano, a professora Rosa utiliza todos os dias o caderno de atividades diárias, denominado de "uso diário" e, às vezes, o caderno de tarefa. No caderno de uso diário, copiam atividades escritas no quadro, normalmente estas com letra caixa alta (é assim que a maioria das crianças escreve), em determinados momentos usa dois tipos de letra (caixa alta e cursiva) para que as crianças comecem a identificar e sentir segurança ao escrever a letra. Em relação aos materiais escritos que circulam na sala de aula, há uma ênfase em utilizar folhas mimeografadas com atividades envolvendo palavras escritas para desenhar, caça-palavras, sílabas para formar palavras, textos para circular sílaba e desenhar. Também há cartazes com o alfabeto expostos na sala que servem para mediar a aprendizagem através de consultas. É possível perceber uma preocupação acentuada com a aprendizagem do código da escrita. A ênfase ainda está na cópia, no trabalho com sílabas e no desenho das palavras, caracterizando o predomínio de práticas alicerçadas na concepção tradicional, seja da palavração e/ou silabação para apropriação do código. Um maior detalhamento sobre esta ênfase no código pode ser percebida na descrição de parte da aula observada dia 22/08/11:

13h35min- A professora Rosa pede para que tirem o caderno de atividades, para continuar o estudo do último texto, sobre "o dia e a noite".

Neste mesmo texto a professora aproveita para explorar as letras "d" e "n", em seguida as sílabas "da, de, di, do, du, dão".

A professora leu o texto no dia anterior, hoje é a atividade do texto. Professora explica no quadro as sílabas do "d" (da, de, di, do, du), e diz que eles irão receber uma folha mimeografada com desenhos e ao lado do desenho a escrita das palavras, onde eles vão completar com as sílabas corretamente.

Professora distribui a folha para cada aluno, eles ficam interessados, ela começa a ler as palavras que representa os desenhos, muitos alunos já vão lendo com a professora; bem, eles falam os nomes dos desenhos. A professora explica que quem sabe fazer sozinho pode fazer, e quem tem dúvidas, ela vai fazer em grupo com todos.

Ela lê cada desenho e pergunta para os alunos qual o pedacinho que falta, eles vão dizendo coletivamente a sílaba para completar.

A professora percebe que dois alunos não estão escrevendo, pois não sabem fazer a letra cursiva, ela pede que escreva em caixa alta, mostra no quadro como se escreve. Atende estes alunos individualmente em suas carteiras, para observar se vão escrever. Eles completam, pois ela acaba mostrando ou dizendo.

Em cada palavra completada pelos alunos, a professora anda pelo meio das carteiras, para olhar como os alunos escrevem. A professora sempre fala e mostra no quadro o tipo de letra, maiúscula, minúscula, cursiva e "script".

Um aluno procura ajudar o colega do lado quando este não sabe, mostra qual letra o colega deve escrever.

Alguns alunos que já percebem como completar todas as sílabas, logo terminam. A maioria levanta o dedo para pedir para falar. Estes pedem para começar a pintar os desenhos. Professora diz que sim. Ela continua a falar cada palavra, repetindo muitas vezes cada uma e perguntando qual pedacinho os alunos vão escrever.

Alguns se levantam para conversar, a professora os chama pelo nome e pede para sentar. Durante a explicação, a professora repete as palavras para que os alunos percebam o "som" de cada silaba: da, de, di, do, du.

Cada aluno que chama para a correção para completar também no quadro, a professora sempre procura ajudá-lo como escrever, muitas vezes dizendo as letras ou as sílabas.

Ex.: Ca <u>de</u> ira

A professora passa nas carteiras para ver os cadernos novamente. Enquanto ela termina de olhar todos, se estiverem faltando letras, folhas para colar, ela já vai deixando tudo organizado, alguns alunos se levantam e vão até a carteira do colega para conversar, apontar lápis, ver o que os outros escrevem.

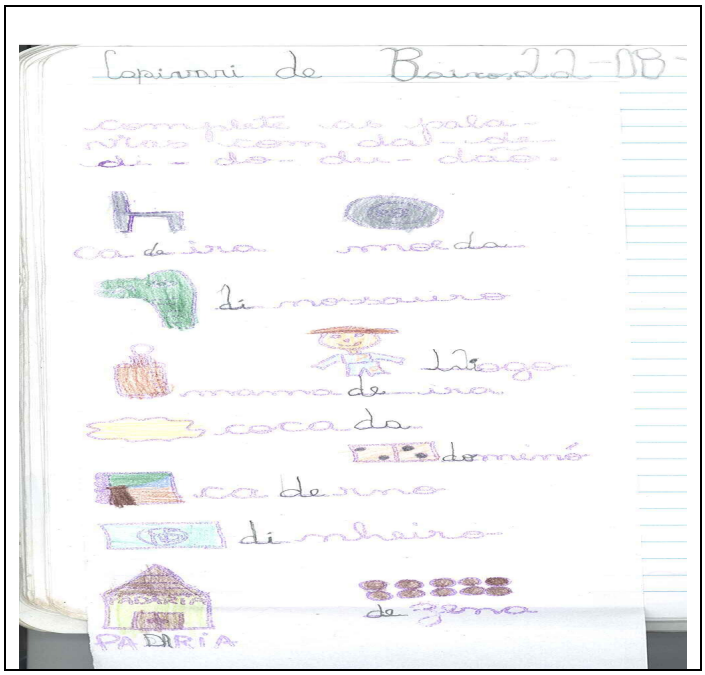
A professora dá tempo para todos escreverem e pintarem os desenhos.

14h05min- Depois de algum tempo, todos já haviam escritos as sílabas, eles pegam o caderno para copiar a data. A professora escreve o nome da cidade e o dia no quadro, com letra cursiva. Ela conversa bastante com os alunos sobre o que ela escreveu: Capivari de Baixo, 22/08/2011, questiona com a turma as informações: nome da cidade, dia do mês, qual mês representa 08, e o ano. Nesta conversa eles entendem o que consta no cabeçalho. Após este questionamento os alunos copiam no caderno. Em seguida cada um cola a folha com as atividades no caderno.

14h15min- Professora passa em cada caderno para ver e/ou ajudar na colagem.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 7 - Completar palavras com sílabas



Fonte: Autora da pesquisa. 2011.

Na atividade descrita, a professora procurou enfatizar a relação fonema-grafema, ao falar muitas vezes cada palavra e realçando em seu tom de voz a sílaba que deveria ser escrita, bem como nos momentos em que repete oralmente várias vezes as sílabas que estão escritas no quadro. O objetivo maior ao utilizar esta estratégia era que as crianças conseguissem identificar e escrever cada sílaba formada com as letras "D". Mas é importante lembrar, conforme anuncia a professora no início da aula, que o estudo dessa sílaba teve como suporte inicial o texto Dia e Noite lido por ela no dia anterior.

Existem momentos em que são alternadas ações da concepção tradicional envolvendo o método analítico, que parte da palavra ou da sentença para chegar às sílabas e letras, e ações a partir de uma proposta interacionista, que valoriza o contexto social e a utilização de gêneros textuais em que as crianças ficam mais motivadas, dando abertura para outras possibilidades de aprendizagem. Estas ações podem ser observadas na descrição de parte de uma aula realizada numa atividade no dia 06/09/11:

15h05min- A professora distribui uma folha mimeografada com a letra de uma música. Explica que há escritas oito frases e que há letras faltando nas palavras e que cada um deverá fazer sozinho, as crianças devem tentar ler as palavras e descobrir a música e as palavras, mas em silêncio. Percebi que uns cinco alunos conseguiram descobrir algumas

palavras da música e descobriram como cantar. Os demais ficaram olhando, soletrando algumas letras, mas não leram as palavras.

A professora Rosa pede para levantar o dedo quem descobriu o título da música. Quatro alunos apontam. Ela pede para a uma aluna ler. A menina leu: "Marcha soldado".

Ao ouvir a leitura da colega muitos disseram:

- "Ah! Eu conheço esta música!"

A professora então convida todos para cantar a música com ela. Cantam uma vez. A professora explica que, quando era pequena, cantava algumas partes diferentes. Em seguida explica que ela vai ler cada frase e eles vão preencher onde está o risquinho vazio, para escrever a palavra que esteja faltando, como eles sabem. Muitos não escreveram, pois não lembravam, alguns escreveram, mas percebi que as sílabas estão trocadas e poucos souberam escrever corretamente, até porque há sílabas complexas e outras que pouco usam.

A professora pede para uma aluna escrever no quadro a palavra, como ela fez no caderno. Ela escreve SODADO. A professora então escreveu ao lado SOLDADO, lendo para a turma a palavra para escutarem o som e perceber o que faltava o "l".

Um aluno foi ao quadro e escreveu CABEÇA. A professora leu e fez lembrar o som do "ÇA" e "SA".

Outro aluno foi ao quadro e escreveu DIREITO.

Passei olhando todas as folhas dos alunos nas carteiras, percebi que a maioria dos alunos não havia escrito, esperavam para copiar do quadro ou escreveram alguma sílaba e achavam que estava correto.

Outros alunos foram ao quadro e escreveram QUARTEL- a professora foi falando as letras, lendo a palavra várias vezes para a turma escrever; FOGO- a maioria não soube escrever sozinha, a professora usou da mesma estratégia de quartel, ia falando as letras para as crianças.

A POLÍCIA - ACODE – BADEIRA - a professora ajuda alguns alunos em suas carteiras, lendo e repetindo várias vezes a palavra e a sílaba, para ver se eles descobriam as sílabas já estudadas, muitos descobriram e outros não.

A maioria das crianças procurou olhar o que o colega fez ou esperar para copiar do quadro, a professora também ajuda dizendo as letras.

Após cada aluno solicitado escrever a palavra no quadro e feita a correção pela professora, ela lê a música e diz que agora eles vão ilustrá-la. Uma menina pergunta:

- "O que é quartel?"

A professora diz que é um prédio onde moram os soldados. E pergunta:

- "Tu nunca viste o quartel em Tubarão?"

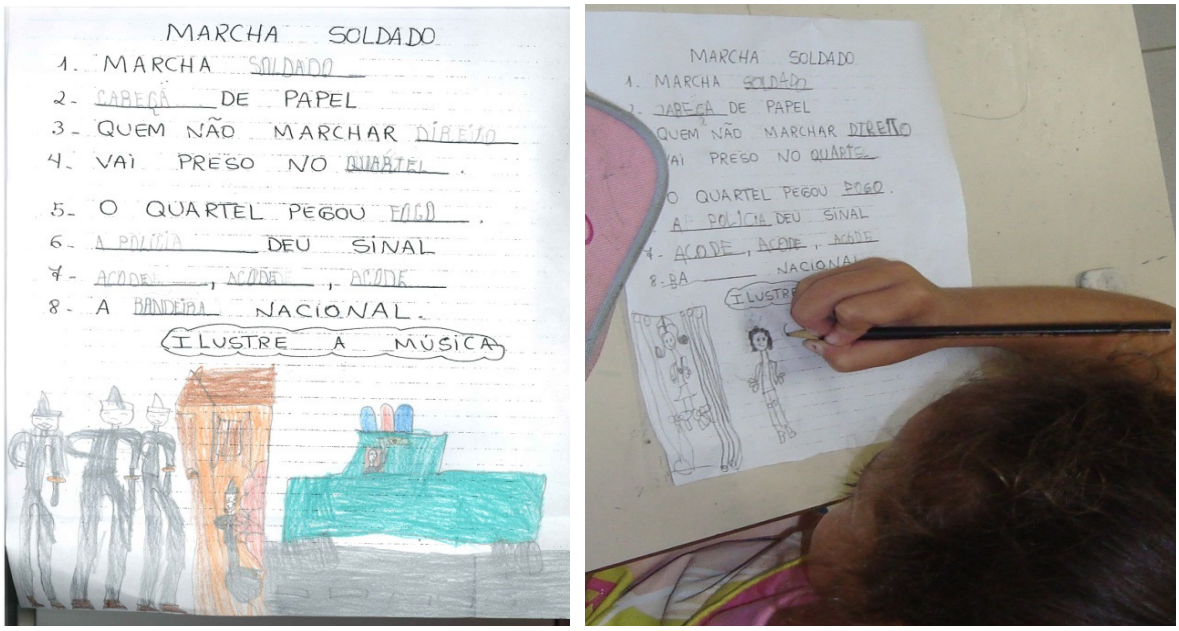
A menina respondeu que não! (E o assunto encerrou aí)

16h25min- Agora todos vão desenhar e pintar [...] enquanto isso ela passa nas carteiras para ver como está a escrita das palavras na folha. Para na carteira de um menino para ajudá-lo, porque ainda não havia nem copiado as palavras escritas e corrigidas no quadro. Uma aluna desenhou meninas. Quando a professora passa na carteira dela, pergunta se a música fala de meninas ou se fala de soldado, quartel, fogo, bandeira. Pede para ela apagar e fazer o desenho correspondente à música. Ela começa a refazer o desenho.

16h55min- Neste momento a professora começa a colar as folhas no caderno e pede para guardar o material.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 8 - Completar as frases com palavras



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Na segunda aula descrita, é possível perceber que a professora encaminha a atividade de forma que as crianças se obriguem a pensar e descobrir a palavra que está faltando. Deixar a criança fazer tentativas de leitura e de escrita é fundamental no processo de alfabetização. No entanto, observando o nível de apropriação da leitura e da escrita da maioria das crianças da turma, o encaminhamento proposto não contribui para que elas façam tais tentativas. O potencial dessas crianças precisaria de outras mediações. Para descobrirem a

palavra que está faltando, precisam, primeiro, saber ler e, depois, saber escrever e identificar as letras que formam a palavra. Não significa que não possa ser trabalhada a letra da música, pelo contrário, foi justamente por ser uma música conhecida pelas crianças, que elas, depois que souberam do que se tratava, motivaram-se a cantar com a professora e logo a desenhar.

Nas duas situações apresentadas, nos momentos em que a professora caminha entre as carteiras para olhar a escrita, procura de alguma forma fazer algum tipo de intervenção para ajudar as crianças a escrever, porém neste processo pouco contribui para que a criança descubra, reflita sobre a escrita, pois logo fala como deve fazer para escrever, fala as letras ou as sílabas e, a maioria das crianças, espera para copiar do quadro ou dos colegas. Assim, não basta que as crianças decorem o alfabeto, sílabas ou palavras, se elas não conseguirem refletir sobre a escrita e como se escreve determinada palavra. As crianças precisam de tempo e desafios para pensar sobre.

É justamente a reflexão, o questionamento sobre o que e como escrever, que possibilita o avanço na aprendizagem. Dessa forma, segundo Barbato (2008), as interações sociais no contexto escolar passam a ser entendidas como condição necessária para a apropriação e produção dos conhecimentos por parte dos alunos. Quando o professor estimula o diálogo, a cooperação entre pares, a troca de informações, o confronto de ideias, a divisão de tarefas e a ajuda mútua, está atuando de forma a propiciar a construção de conhecimentos numa ação partilhada, pois, conforme Vygotsky, as relações entre sujeito e objeto do conhecimento são estabelecidas através dos outros.

Como pode ser observado nos recortes das aulas da professora Rosa, demonstrados anteriormente, há alguns momentos de intervenção, como na correção no quadro, quando ajuda as crianças a escrever corretamente dizendo a letra que falta. Parece que se limita às intervenções desse tipo, quando estas poderiam ser mediações. De acordo com Nadal (2007, p. 21), a mediação está presente "quando o professor faz perguntas, dá devoluções sobre suas colocações e produções, problematiza o conteúdo com a finalidade de colocar o pensamento do aluno em movimento e também quando possibilita os alunos a dialogarem entre si sobre suas atividades." A interação no sentido de mediar a aprendizagem, de intervenção pedagógica, acaba sendo limitada nas duas situações**.**

As atividades planejadas pela professora Rosa a partir da letra de uma música foram interessantes para as crianças, quando algumas perceberam que conheciam, ficaram motivadas a cantar. Outra questão a ser destacada é que incentiva algumas crianças a ir ao quadro escrever ou falar como escreverem. Esta estratégia é importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, principalmente se a professora dá

oportunidade para a criança explicar por que fez daquele jeito, saber como a criança pensa, para então intervir nas suas dificuldades. De acordo com Bizzotto (2010, p. 40):

> Para que a exploração e experimentação aconteçam de forma positiva, torna-se necessário passar pelos 'erros' próprios do processo de construção do conhecimento. Esses erros construtivos, que são as formas de ler e escrever criadas pela própria criança, quando confrontados com as experiências convencionais, darão origem aos conflitos cognitivos que funcionam como motor da aprendizagem, isso se a criança for tratada pelo professor como capaz de pensar e fazer as atividades de leitura e escrita. (grifo da autora).

Assim, não é a intervenção do professor ao falar para o aluno como se faz que possibilita a aprendizagem da escrita, mas sim as intervenções da professora mediando através do diálogo e questionamentos a respeito das palavras, do texto e os contextos sociais. Como habilidades e conhecimentos individuais, a leitura e a escrita precisam ser ensinadas e aprendidas, e a escola continua sendo uma das agências para o processo de aquisição dessa tecnologia, como, também, para a promoção do letramento. Nesse sentido, Soares (2000, p. 3) diz:

> Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada (tomando este adjetivo no campo semântico de letramento e de letrar, e não com o sentido que tem tradicionalmente na língua, este dicionarizado) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias.

Cabe à escola, então, na sociedade atual, não apenas reconhecer a centralidade da leitura e da escrita para aquisição de conhecimento, mas, ainda, é necessário reconhecer que não basta somente alfabetizar, é indispensável alfabetizar e possibilitar a incorporação desse processo em práticas sociais de escrita, proporcionando aos alunos utilizarem em seus contextos sociais a leitura e a escrita.

Para a criança se apropriar da escrita e da leitura, assim como sua função social, o trabalho com textos diversificados e/ou diferentes materiais que são usados na sociedade, sobretudo neste momento inicial, aqueles que as crianças conhecem ou que possam ter acesso, pode ser significativo.

Durante as aulas observadas, o uso de recursos ou suportes materiais para mediar a aprendizagem na fase de alfabetização é em menor quantidade ou era quase inexistente. Observei que as crianças têm pouco acesso a livros de literatura ou histórias infantis para que

possam manusear, ler ou olhar as gravuras em sala, ou em outros espaços da escola. Os momentos de leitura ou contato com esses suportes foram por intermédio da professora que, por três vezes durante o período observado, leu uma história para as crianças. Na situação descrita a seguir é possível perceber como isso ocorreu numa atividade realizada no dia 22/08/11**:**

Por volta das 16h40min, a professora convida as crianças para sentar no tapete que tem no chão da sala. Enquanto estão no tapete esperando a professora, estão eufóricos, falantes. Logo a professora pega um livro: "Desvendando a Natureza", e começa a ler, ela explica que vai ler algumas páginas, pois o livro é extenso e continuará no outro dia. À medida que lê cada página, mostra as gravuras e faz vários questionamentos, relacionados com a realidade: o que eles conhecem, o que tem no ambiente que aparece nas gravuras do livro, quem conhece lugares assim [...] Muitos estão atentos e respondem, mas alguns alunos estão tão dispersos que nem sabem qual é o assunto.

Um aluno não para sentado, levanta várias vezes, está ansioso, inquieto, senta na cadeira, no chão, se mexe, tudo enquanto a professora lê. Outro está com dor de barriga e sai da sala, foi na secretaria. Tem mais uns três que só se cutucam, riem e brincam. A professora parou algumas vezes a leitura. Diz que está difícil ler, eles estão muito agitados e conversando demais.

Passaram-se alguns minutos e os pais começam a bater na porta, interrompendo a leitura, mais um motivo para eles não prestarem atenção. Depois de ser interrompida duas vezes, ela parou de ler e disse que continuará no outro dia. Logo os pais vão chegando por volta das 17h para pegar as crianças.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 9 - Leitura feita pela professora

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Nesse recorte da aula, a professora lê páginas de um livro de história para as crianças. Sobre este tipo de leitura, Carvalho e Mendonça (2006, p. 36) afirmam:

> A leitura compartilhada tem sido uma das estratégias mais eficientes para favorecer esse processo, para aproximar os alunos do mundo letrado, mesmo quando ainda não sabem ler. A leitura contribui para ampliar a visão de mundo, estimular o desejo de outras leituras, exercitar a fantasia e a imaginação, compreender o funcionamento comunicativo da escrita, compreender a relação fala/escrita, desenvolver estratégias de leitura, ampliar a familiaridade com textos [...] conhecer as especificidades dos diferentes tipos de textos, favorecer a aprendizagem das convenções da escrita, isso são algumas possibilidades. Para experimentá-las, não é preciso ler por si mesmo. É possível ler 'através' do professor.

Ler para as crianças é muito importante na fase inicial de alfabetização, pois possibilita a imaginação, a fantasia, a ampliação do vocabulário, observar as imagens e estabelecer articulações com outros conhecimentos, estabelecer relações entre diferentes realidades. Na atividade de leitura destacada para esta análise, pude perceber que a maioria das crianças interage com a história, escuta, reage com alegria, respeito, medo e lembra de fatos relacionados a história. No entanto, umas cinco crianças ficaram alheias ao que acontecia, falavam e riam com colegas e, talvez, este distanciamento da história esteja relacionado ao fato de ser final de aula e estarem cansados. Esta é uma questão que chama atenção, o tempo que ocupa e as condições em que é realizada. A esse respeito, Guedes-Pinto (2008, p. 08) explica que:

> Muitos professores resolvem ler nos últimos minutos que ainda têm para estar em sala de aula com os alunos, por considerarem que seu dever, ao final do dia, já foi cumprido. E, nesse caso, talvez esperando que essa possa ser uma maneira mais descontraída de encerrar o dia, acabam demonstrando, com sua atitude, que a leitura de histórias em voz alta é algo pouco importante, que não merece atenção já que pode ser realizada mesmo em condições adversas, como as interrupções, a dispersão e o esvaziamento da classe.

Nos últimos momentos de aula, geralmente tanto professora quanto as crianças estão cansadas e, por esse motivo, a leitura pode não interessar à parte do grupo. Acredito que se realizada no início do período terá outro resultado, pelo simples fato de as crianças não estarem ansiosas pela proximidade do final da aula. Para Maciel, Baptista e Monteiro (2009, p. 73) este tipo de atividade é necessário e afirmam que "antes de saber ler, a criança já pode conhecer – se lhe são contadas histórias, recitados poemas, cantadas cantigas – alguns gêneros da literatura. Este é um dado importante quando se pensa na formação de leitores", principalmente nos anos iniciais, quando se constitui o processo de alfabetização propriamente dito.

A mesma importância que tem a leitura de livros realizada pela professora é também a feita pelas próprias crianças com o incentivo da professora, mesmo que seja, inicialmente, a leitura de imagens. As crianças dessa turma de 1º ano estavam num processo inicial de alfabetização, sendo que a maioria só lia as palavras estudadas com ajuda da professora, poucas conseguiam ler palavras sem a mediação da professora e algumas, ainda, não liam e nem escreviam. No recorte da aula com uma atividade realizada no dia 23/08/11, é possível perceber como ocorreu a leitura feita pelas crianças:

16h35min- a professora pede para tirar o caderno de atividades e apenas copiar o cabeçalho, cidade e data. Depois pede para olhar para o quadro que vão fazer um jogo no quadro entre meninos e meninas. Ela escreve oito palavras no quadro com letra cursiva e vai chamando um de cada vez (ora uma menina, ora um menino) para ler e trocar o tipo de letra, exemplo: mala = MALA. Um menino diz assim:

- "Professora, eu não vou nunca, pois não sei ler."

- "Todos virão, não te preocupes." Responde a professora.

Na hora da leitura, ela pede para o aluno solicitado ler individualmente, para reconhecer a palavra e decodificar as sílabas, quando este tem dificuldade, ela faz ler por sílabas, ou letras mais sílabas, depois lê tudo, para depois escrever novamente no quadro. Sílabas envolvidas nas palavras: "ma", "la", "da", "na". O aluno que disse que não sabia ler, quando solicitado, leu com ajuda da professora a palavra DADO. A professora perguntava cada letra, depois o ajudava a formar sílabas e lia com a criança toda a palavra.

Outro aluno não sabe ler, a professora pede para alguém ajudá-lo, todos os colegas querem ajudar. A professora indica um colega para ler com ele, depois ele foi ao quadro, a professora foi perguntando para ele e vai trocando o tipo de letra (dominó - DOMINÓ). Outras crianças também têm dificuldade, a professora incentiva a ler, ela ajuda dizendo cada letra até fazer o aluno ler e repetir as sílabas e depois toda a pronúncia da palavra.

Os colegas querem ajudar quem não sabe. Depois de todos terem ido ao quadro, faz leitura coletiva das palavras, a questão é que alguns sabem ler corretamente, outros trocam letras e outros não leem.

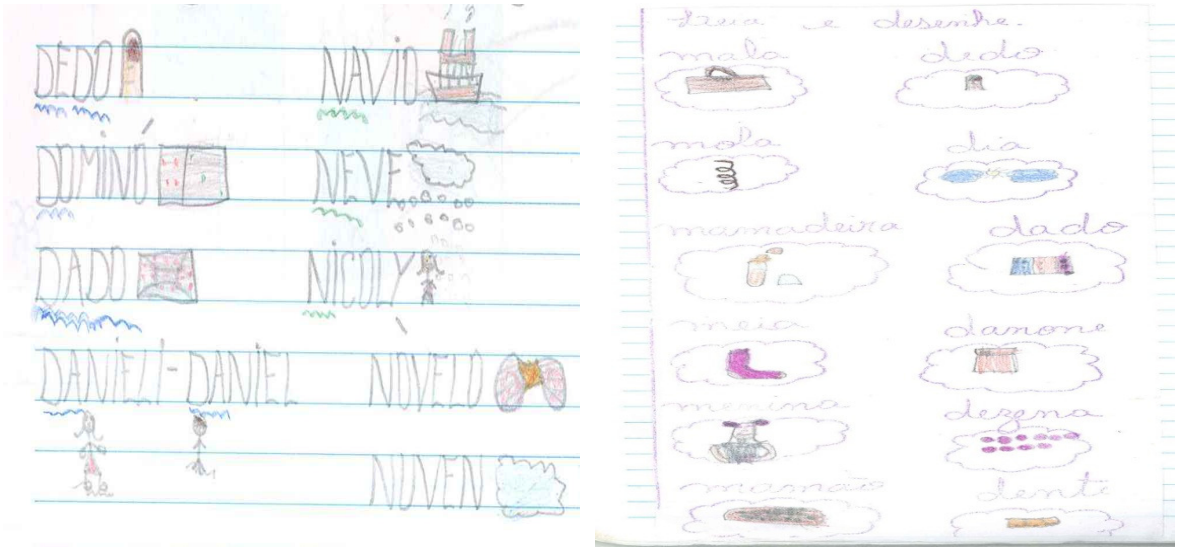
Então são sempre os mesmos que falam em jogral.

Depois de reler as palavras, a professora só pede para ler as palavras onde passa o seu dedo no quadro. A leitura da turma (coletiva) ficou mais sincronizada e muitos agora já leram.

17h - terminam a leitura. Guardam todo o material.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 10 - Leitura coletiva de palavras com ajuda da professora



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

A proposta foi de leitura de palavras com as sílabas já estudadas pelas crianças, onde a ênfase era que a criança lesse pelo menos uma palavra escrita no quadro. Observei que a palavra era a unidade da língua privilegiada durante as leituras, os conhecimentos sobre as sílabas e as letras que formam cada palavra. Nesse caso, ler significa fragmentar, inicialmente a fala em fonemas, entendido pela professora como um requisito importante para a

aprendizagem da leitura. O objetivo desta aula de leitura era verificar quais sílabas e palavras as crianças já dominavam, a centralização está na decodificação de símbolos escritos e entre os poucos momentos em que ocorreram algum tipo de leitura realizada pelas crianças, esse objetivo era o mais comum.

Entretanto, se pensarmos em práticas sociais de leitura, Barbosa (1994, p. 136) comenta que "antes de ser uma aprendizagem escolar, a leitura revela uma dimensão social em que a criança vivencia antes de entrar na escola, por isso as leituras na escola devem começar com textos e livros que tenham circulação social", no sentido de entender o valor da leitura. Pude perceber que alguns leram sem ajuda da professora, mas a maioria precisou dessa ajuda para conseguir ler. Nesse processo de leitura a professora também solicita a ajuda da turma para os colegas, o que respondem muito bem, sempre tem um grupo levantando a mão disposto a aprender.

A intervenção da professora na leitura com as crianças que ainda não dominavam o código para decodificá-lo ocorreu sempre da mesma maneira. Num primeiro momento pede para a criança identificar as letras, depois formar as sílabas e, por último, se a professora percebia que a criança ainda não conseguia ler a palavra, ela lia para a criança falar junto ou repetir.

Ao descrever esta situação de leitura, chama atenção a fala da criança preocupada que não iria ler, e a resposta dada pela professora. Ela é carinhosa e cuida para não excluí-lo pelo fato de não saber ler, no entanto, ajuda-o de forma que não possibilita a reflexão sobre o processo de construção da escrita, apenas oportuniza que repita a leitura feita por ela. Também dá espaço para que os colegas se ajudem. Essa ajuda é no sentido de falar qual é a palavra a ser lida. Para Davis, Silva e Espósito (1989, p. 52) a criança aprende e se desenvolve "à medida que, sob a orientação de adultos ou companheiros mais experientes, se apropria da cultura elaborada pela humanidade." Mas a ajuda nessa concepção apontada pelos autores citados precisa possibilitar reflexão.

Durante o período observado não foram realizados trabalhos em grupo e utilização de materiais variados como jogos, brinquedos, alfabeto móvel, dominó, livros de literatura infantil, revistas e outros que favoreçam a aprendizagem através do universo lúdico. O que faz parte das atividades é o desenho, seja numa atividade em que as crianças desenham algo livremente, seja para pintar desenhos prontos entregues pela professora ou representar palavras com desenhos. No retorno do recreio, como vêm geralmente muito agitados, existe o "momento do silêncio". Durante alguns minutos apagam-se as luzes, as crianças cruzam os braços, fecham os olhos para se acalmar e logo em seguida reiniciar as atividades.

Poucos foram os momentos em que outras linguagens diferentes da leitura e da escrita apareceram durante as aulas, dentre eles destaco um teatro assistido pela turma na aula do dia 23/08/11. No entanto, o desenho foi a estratégia adotada para o registro do modo como perceberam a situação vivida.

13h45min- Durante a aula, a professora pede para fazer a fila única e caminham até o auditório da escola para assistir a uma apresentação de teatro sobre Poemas de Mário Quintana. Essa apresentação será feita pelo grupo teatral do SESC e assistida por todas as crianças da escola. Duração de uns 50 minutos.

No retorno, já em sala, a professora distribui uma folha sulfite colorida para cada aluno.

Eles devem copiar do quadro, em caixa alta, o nome da peça teatral "QUINTAVENTOS" e o autor MÁRIO QUINTANA. Eles vão desenhar sobre o teatro que assistiram e escrever algo.

Neste momento, antes do desenho, ela pergunta o que acharam, se gostaram, explorou um pouquinho o teatro. Algumas crianças dizem o que chamou atenção no teatro: para uns foi a música, outros, as roupas coloridas e, ainda, o movimento corporal das atrizes. Eles não souberam falar da mensagem da peça teatral, pois era a encenação de poesias, e estas eram de um nível de compreensão mais difícil, até porque foram várias.

Durante o desenho uns se concentram em desenhar e pintar sentados nas cadeiras. Já outros levantam para conversar, ir à carteira do colega pedir lápis, falar sobre o desenho, ver o que o outro desenha e o que lembra, o que o outro gostou, ao mesmo tempo em que se ajudam uns aos outros.

Nesta atividade eles estão à vontade e interessados em desenhar. À medida que veem os desenhos dos colegas, querem terminar os seus. Após algum tempo, a professora começa a passar em cada carteira para ver os desenhos e a frase que escreveram.

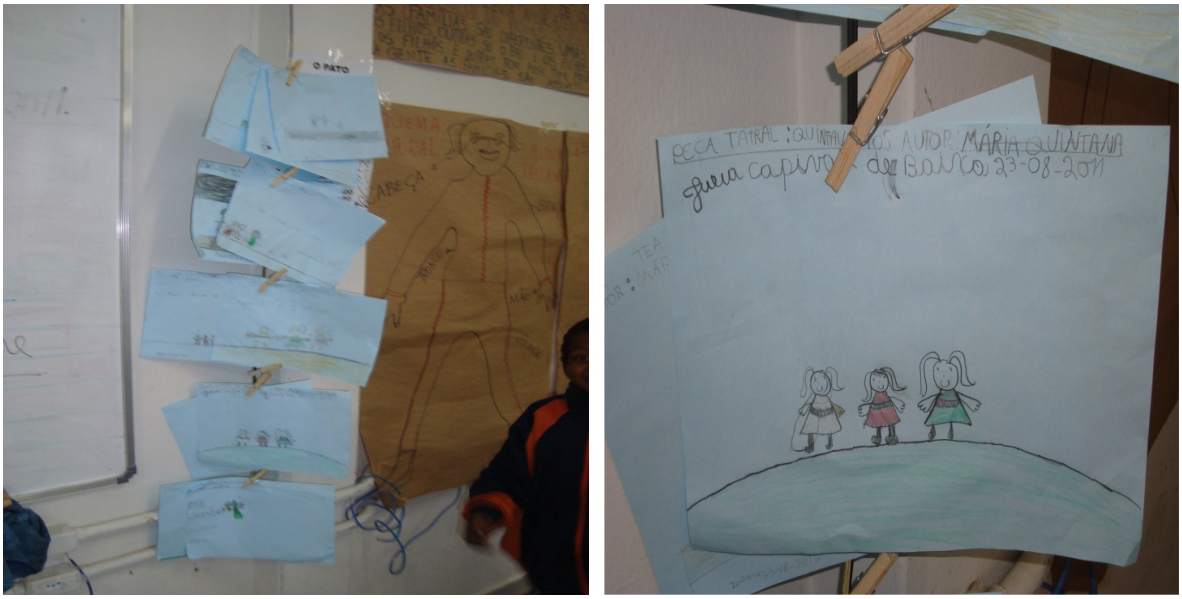
A maioria espera a professora para ajudar a escrever palavras sobre a peça. A professora dita as letras ou mostra no alfabeto da parede e a criança vai escrevendo, (copiando). Por exemplo: A peça foi legal! Outros: PE + ÇA + FO + I + LE + GA + L (dita as letras).

Após terminar os desenhos, a professora faz uma exposição na sala.

O tempo para a realização desta atividade em sala foi de, aproximadamente, 1 hora.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 11 - Desenho da peça teatral



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Terminado o teatro, a professora deixou que as crianças produzissem seus desenhos de forma espontânea, não fez intervenções. Porém, ao caminhar pela sala para verificar a escrita da frase, percebeu a necessidade de ajudar as crianças, pois a maioria não havia escrito a frase sobre o desenho, esperando pela professora. Ela dita as letras, para que formem as palavras. Novamente, ao ditar as letras ou mostrar os cartazes com o alfabeto, pouco contribui para que as crianças relacionem, façam associações ou reflitam sobre o código escrito, pois geralmente copiam. Sobre o desenho Vygotsky (1989, p. 127) nos mostra que:

> Notamos que uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. A principal característica dessa atitude é que ela contém um certo grau de abstração. [...] O desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. [...] O desenho das crianças é um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita.

Nessa perspectiva, também para Borba e Goulart (2006b, p. 51), o ato de desenhar, "o criar livremente não significa fazer qualquer coisa de qualquer forma, em qualquer momento", mas sim que o professor atue como mediador da aprendizagem, estabelecendo relações entre o desenho da criança com seus sentimentos, seus conhecimentos, pois o desenho é uma forma de expressão e comunicação da criança com o mundo. Mas, quando o desenho é cópia, essa riqueza se perde. O desenho do teatro assistido ficou no que

cada criança fez. Não houve apresentação, discussão, algo que desse visibilidade ao modo como cada um representou o que entendeu.

No dia 15/09/11 outra atividade que envolvia desenhos:

Hoje já estava escrito no quadro para começar a copiar as sílabas do "V" de verdura.

13h40min- Logo começaram a copiar.

"V" "V" "v" " v"

"VA", "VE", "VI", "VO", "VU", "VÃO"

"va", "vê", "vi", "vo", "vu", "vão"

"vaca", "vela", "violão", "vovó", "vulcão" (Com desenhos)

Enquanto copiavam estas sílabas do quadro, uns conversavam ou iam ver o que o colega desenhou. Esta troca de ideias é uma conversa baixinha, mas sobre o assunto estudado, é até uma curiosidade de saber ou comparar o que ele pensa e como o colega pensa (a cor do desenho, ou como desenhar).

14h10min- A professora passa em todas as carteiras para ver como eles estão copiando e desenhando, já aproveitando para fazê-los corrigir algo se houvesse necessidade.

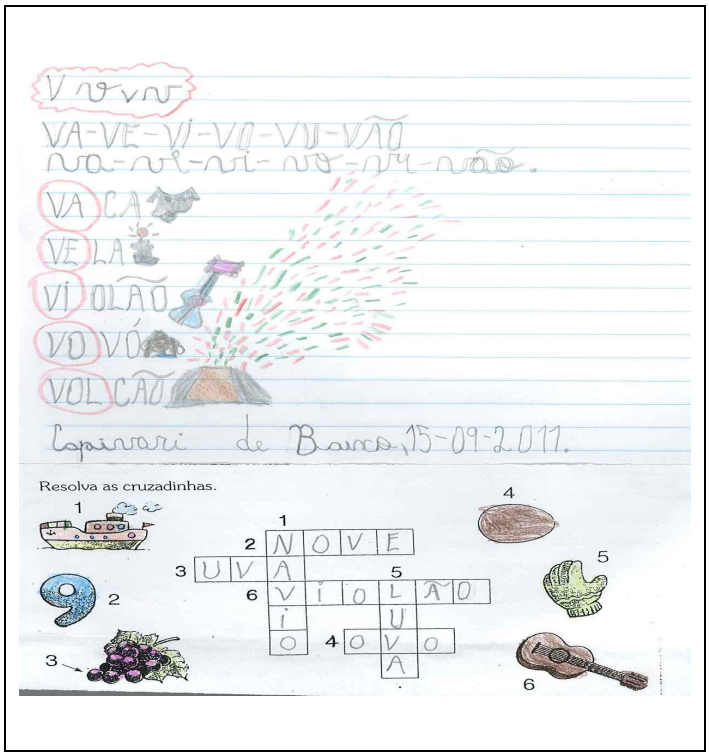
14h15min- A professora vai até o quadro para ler com os alunos uma vez cada sílaba, leram as sílabas do "V". Depois distribui duas cruzadinhas "xerocadas" para os alunos, explica que numa atividade vai aparecer o desenho com a letra "V" e eles terão que falar baixinho o nome do desenho, pensar nas letrinhas para depois escrever, pede para eles observarem bem o "som" que sai da boquinha para lembrar a sílaba. Na outra folha em todas as palavras vai aparecer a letra "L". Pode aparecer em qualquer lugar da palavra.

Começam a escrever, um pede ajuda para o outro (o colega próximo), eles ajudam. Uns falam como se escreve, vão dizendo coloca o "L" e o "U" e o "V" e o "A", fica LUVA, e assim por diante. Uns falam, outros mostram como escreveram, mas tudo na tentativa de ajudar o colega. Cada cruzadinha tem entre seis e sete palavrinhas.

15h10min- A professora, ao passar nas carteiras e verificar como resolveram a cruzadinha, pede para colorir os desenhos e depois colar no caderno.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 12 - Desenho e cruzadinha



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Ao desenhar as palavras da sílaba “V”, a criança relaciona a escrita ao desenho, usa as cores para deixar o desenho mais atrativo, mas esses desenhos, normalmente, são cópias dos desenhos que a professora fez no quadro, eles seguem o modelo, poucos vão além do que está feito.

Observei que nas atividades realizadas pelas crianças, como essas destacadas que incluem desenhos, as crianças interagem umas com as outras, ajudam e trocam muitas ideias entre si, é uma alegria entre elas poder mostrar ao colega o que estão desenhando, as cores escolhidas, as formas. Nesses momentos foi possível perceber como a troca entre eles auxilia na aprendizagem. Elas se sentem importantes ao ajudar umas às outras. Isso pode ser observado quando uma criança diz para outra as letras que compõem a palavra da cruzadinha ou quando conversam sobre as cores que pintaram o desenho.

Acredito que nestes momentos de ajuda ocorre, de alguma forma, a interação, pois, de acordo com a concepção sócio-histórico, a aprendizagem se dá na e pelas interações. Entretanto, nos recortes destacados essa interação é mais entre os colegas do que entre eles e a professora. As ações desta são mais de intervenção dizendo como fazer e não de dar pistas, problematizar.

Outra questão importante observada foi a oralidade, a comunicação entre as crianças e destas com a professora, o tempo disponibilizado nas aulas para o diálogo, a troca

entre seus pares, as falas sobre a realidade de cada um para contextualizar com os conteúdos. Ela existe, mas muito mais nas conversas paralelas do que sobre os conteúdos trabalhados. Segundo Borba (2006b), para modificar essa postura é necessário que o professor acentue o papel ativo dos alunos a partir de relações que facilitem os processos de aprendizagem,

> organizando rotinas que propiciem a iniciativa, a autonomia e as interações entre as crianças. Criando espaços em que a vida pulse, onde se construam ações conjuntas. [...] Colocando à disposição das crianças materiais e objetos para descobertas, ressignificações e transgressões. Compartilhando brincadeiras com as crianças, sendo cúmplice, parceiro, apoiando-as, respeitando-as e contribuindo para ampliar seu repertório. [...] Centrando a ação pedagógica no diálogo com as crianças e os adolescentes, trocando saberes e experiências, trazendo a dimensão da imaginação e da criação para a prática cotidiana de ensinar e aprender. (BORBA, 2006b, p. 44).

Na turma do primeiro ano as intervenções feitas pela professora são, em geral, conversas rápidas sobre os desenhos, sobre o teatro, sobre as cores ou dizendo para lembrar como se faz isso, corrigir a escrita, explicar o conteúdo para todos, não como provocação para reflexão, mas no sentido do certo ou errado, do resultado final. Fica evidente que existe diálogo entre professora e alunos e entre alunos e alunos, no entanto, a evidência maior é que todas as ações têm como foco o domínio do código e não o desenvolvimento da linguagem, a ampliação da compreensão da realidade, ou seja, a formação do sujeito letrado. As leituras de Vygotsky indicam que momentos coletivos, de troca e construção são importantes para a convivência em grupo, como, também, para os processos intelectuais e para o desenvolvimento da linguagem.

Em síntese, é bastante evidente que nas atividades desenvolvidas com as crianças que do 1º ano há uma ênfase nas atividades que incluem leitura e cópia de palavras e estas reforçam determinadas letras. O foco está no domínio do código da escrita. Os suportes e as estratégias pouco variadas reforçam essa opção. A leitura diária envolve as palavras que estão sendo trabalhadas, leituras do gênero narrativo, música ou poema aconteceram algumas vezes. A presença do método silábico é constante nas ações propostas para essa turma. Há algumas exceções, como no caso das palavras pesquisadas em casa. Porém, o foco é sempre nas palavras e não na compreensão da palavra no contexto em que está inserida. A interação que ocorre entre professora e alunos é para facilitar o domínio da grafia e leitura das palavras.

Essa realidade não difere muito da outra primeira turma de 1º ano observada na EBM Profª. Dalcy Ávila de Souza. No quadro 5, com a síntese das aulas observadas já há algumas evidências e aparecem mais detalhadas em outra situações destacadas durante o texto.

Quadro 5 - Síntese das atividades realizadas na EBM Profª. Dalcy Ávila de Souza, turma do 1º ano, professora Azaléia (continua)

DO	Atividades	Suportes/gêneros	Estratégia de ensino	Atendimento aos alunos
1º dia 08/ 09/ 11	- Correção da tarefa. - Leitura individual e leitura coletiva de palavras. - Cópia do cabeçalho e texto do Leão, "L". - Oralidade. - Leitura coletiva e individual com todos. - Cópia das atividades escritas. - Leitura coletiva dos enunciados. - Resolução oral e escrita das atividades. - Cópia do desenho do Leão. - Tarefa para casa: cópia do enunciado e treino de caligrafia.	- Professora corrige os cadernos de tarefa. - Palavras escritas no quadro, todos leem. - Copiam no caderno de atividades o cabeçalho e o texto escrito no quadro. - Conversam sobre o texto. - Leitura do texto escrito no quadro. - Copiam no caderno as atividades escritas no quadro. - Os alunos leem os enunciados do quadro. - Primeiro resolvem as atividades oralmente com a professora, logo resolvem por escrito no caderno. - No caderno copiam o desenho que a professora faz no quadro. - Copiam no caderno de tarefas que é para estudar palavras e treinar sílabas em caligrafia.	- Posiciona-se frente à turma para explicações bem detalhadas, muita explicação, exemplos de tudo que é realizado em sala ou para tarefa. - A professora escreve tudo com letra cursiva e as crianças copiam e escrevem com letra cursiva. - Realiza um trabalho com a oralidade, mas sempre relacionando som (fala) a grafia das sílabas, leitura diária das sílabas e palavras estudadas. - Caminha constantemente entre as carteiras e auxilia os alunos em suas dificuldades nas carteiras, faz questionamentos sobre a compreensão das palavras, porém há pouca contextualização com o uso da leitura e escrita. - Proporciona oportunidades de trabalhos com alguns textos, mas a prioridade é a apropriação do código alfabético na sequência do alfabeto, as famílias silábicas para formação de palavras, que, na maioria dos casos, não têm relação com palavras da vivência e do cotidiano das crianças. - Os textos do caderno ficha de leitura são mecânicos e repetitivos. A professora corrige todas as atividades realizadas em sala uma a uma, no caderno, na carteira do aluno, já oportunizando atendimento individualizado, chama atenção ao que deve ser refeito, elogia muito o que fazem. Muitas vezes os alunos vão ao quadro para fazer a correção, logo a professora passa em cada carteira para olhar os cadernos, o que e como fazem as atividades. Existe uma organização diária de cópia, leitura, resolução oral e escrita. Procura fazer com que todos os alunos estejam num ritmo próximo de aprendizagem. preocupa-se com	- Muito dialogo entre professora e alunos, incentiva cada descoberta, elogia o que fazem, muita intervenção entre professora e alunos durante as atividades. - Atendimento individual constante. - A cada atividade, a cada correção, seja no caderno ou no quadro, há troca de ideias em relação ao conteúdo. - Auxilia a criança no momento em que apresenta dúvidas. Porém há pouco incentivo no trabalho realizado entre seus pares, sentam-se em carteiras individuais sempre**,** mas nos momentos em que surge oportunidade as crianças trocam ideias e se ajudam.
2º dia 09/ 09/ 11	- Correção da tarefa. - Leitura coletiva das famílias silábicas. - Cópia do cabeçalho e do enunciado . - Leitura coletiva do enunciado. - Ditado de palavras. - Cópia de continhas e outras. - Escrita dos resultados por extenso. - Atividade especial: escrita de palavras e pintura de desenhos. - Brincadeiras. - Cantam música: "Se és feliz quero te ver bater as mãos".	- Professora recolhe e corrige os cadernos de tarefa e de caligrafia. - Todos os alunos leem os cartazes com as sílabas simples. - Copiam no caderno de atividades o cabeçalho e o enunciado escritos no quadro. - Os alunos leem o enunciado escrito no quadro. - No caderno de atividades escrevem as palavras que a professora dita duas vezes. - Copiam no caderno de atividades contas e resolvem. - No caderno escrevem por extenso o resultado das contas. - Folha com *xerox* de desenhos para escrever os nomes e colorir. - Alguns alunos brincam com jogos, alfabeto móvel e outros após terminar a atividade. - Cantam uma música com a professora e batem palmas.		
3º dia 12/ 09/ 11	- Troca do livro literário. - Cópia da tarefa para casa: atividades de Matemática. - Escutam uma história. - Oralidade. - Cópia de letras e pintura do desenho. - Exposição da atividade. - Cópia do cabeçalho e enunciado. - Leitura coletiva. - Desenho da história: Macaco.	- Um a um, todos os alunos vão até a biblioteca fazer a troca do livro literário. O livro é para ler em casa. - Copiam no caderno de tarefa as páginas do livro de Matemática para resolver. - Professora lê a história do macaco e mostra as gravuras. - Conversam sobre a história. - Folha com *xerox* da letra "M", copiar várias vezes e colorir o desenho da mesa. - A professora expõe na sala as folhas com a letra "M" repetida. - Copiam no caderno de atividades o cabeçalho e enunciado escrito no quadro. - Leitura coletiva do enunciado no quadro. - No caderno alguns fazem o seu desenho do macaco, outros copiam o desenho do quadro feito pela professora.		

(continuação)

D O	Atividades	Suportes/gêneros	Estratégia de ensino	Atendimento aos alunos
4º dia 13/ 09/ 11	- Correção da tarefa. - Tarefa para casa: cópia do cabeçalho e enunciado. - Leitura coletiva das sílabas. - Cópia do cabeçalho e atividades com sílabas e palavras. - Leitura individual das sílabas. - Cópia de uma lista de palavras com "M". - Leitura feita pela professora. - Leitura coletiva e leitura individual das palavras.	- Professora recolhe e corrige a tarefa no livro de Matemática. - Copiam no caderno de tarefas o cabeçalho e é para recortar de palavras com "M". - A professora escreve no quadro as sílabas do "M" para leitura. - Copiam no caderno de atividades o cabeçalho e atividades escritas no quadro. - Todos leem as sílabas que escreveram no caderno. - Copiam no caderno de atividades uma lista de palavras com "M" escritas no quadro. - Professora lê todas as palavras do quadro. - Todos alunos leem as palavras (alguns com ajuda).		
5º dia 14/ 09/ 11	- Cópia da tarefa para casa: cabeçalho, enunciado e um caça-palavras. - Atividade especial de Matemática. - Leitura feita pela professora. - Leitura silenciosa. - Oralidade. - Leitura coletiva de palavras e frases e leitura individual de palavras. - Cópia do cabeçalho e atividades de escrita de palavras e desenho. - Separação e junção de sílabas: resolução oral e escrita. - Atividade de Matemática: cópia, resolução oral e escrita. - Atividade: dormir o soninho.	- Copiam no caderno de tarefas o cabeçalho e enunciado para estudar ficha do macaco. - Folha com *xerox* de um caça-palavras da sílaba "L" - Folha mimeografada com probleminhas. - Professora leu os problemas da folha - Folha com *xerox* no caderno de "Ficha de Leitura" - Conversa com os alunos sobre palavras com "M" - Folha com *xerox* da sílaba do "M": palavras, frases, texto. Todos leem. - Copiam no caderno de atividades o cabeçalho e atividades escritas no quadro. - Escrevem as palavras e desenham. - Folha com *xerox* de palavras para separar e juntar as sílabas. - Copiam e resolvem no caderno uma atividade com números. - Os alunos, na sua carteira, ficam quietos, braços cruzados e cabeça baixa, fazem de conta que estão dormindo.		
6º dia 19/ 09/ 11	- Correção da tarefa. - Cópia da tarefa para casa: cabeçalho. - Troca do livro literário. - Cópia do cabeçalho - Atividade de cópia de palavras por sílabas. - Leitura coletiva e leitura individual das palavras. - Caça-palavras.	- Professora corrige os cadernos de tarefa. - Copiam no caderno de tarefas o cabeçalho e a professora cola uma folha mimeografada com probleminhas. -Um a um, todos os alunos vão até a biblioteca fazer a troca do livro literário. O livro é para ler em casa. - Copiam no caderno de atividades o cabeçalho. - Folha com *xerox* de palavras com "M" para reagrupar. - Todos os alunos leram as palavras no quadro. - Folha com *xerox* de caça-palavras com "M" para localizar.		
7º dia 22/ 09/ 11	- Cópia da tarefa para casa: cabeçalho. - Correção da tarefa. - Leitura individual de palavras e frases. - Cópia do cabeçalho. - Atividade de relacionar a escrita do nome ao desenho e colorir.	- Copiam no caderno de tarefas o cabeçalho e a professora cola uma folha mimeografada. - Professora recolhe e corrige os cadernos de caligrafia. - Leitura individual, um a um, extraclasse com a orientadora. - Copiam no caderno de atividades o cabeçalho. - Folha com *xerox* de palavras para ligar ao desenho.		

(conclusão)

D O	Atividades	Suportes/gêneros	Estratégia de ensino	Atendimento aos alunos
7º dia 22/ 09/ 11	- Leitura coletiva de palavras. - Cópia e resolução de outras atividades: separação de sílaba das palavras, escrita do numeral, escrever uma frase. - Leitura silenciosa. - Desenho de uma frase para confecção de um livrinho.	- Folha com *xerox* de palavras para ler - Copiam no caderno de atividades e resolvem. - Alguns alunos leem silenciosamente gibis e livrinhos pegos na biblioteca. - Folha com frase escrita pela professora para ler, desenhar e colorir, posteriormente, será um livro.		
8º dia 23/ 09/ 11	- Ditado surpresa. - Oralidade. - Cópia da letra "N" e pintura do desenho. - Leitura coletiva das sílabas. - Exposição da atividade. - Leitura individual extraclasse (continuação). - Cópia do cabeçalho e das sílabas do "N". - Desenho do navio.	- Folha com linhas para escrever as palavras ditadas duas vezes pela professora e um desenho para colorir. - Conversam sobre o livrinho que a professora confeccionou com a frase do dia anterior. - Folha com *xerox* da letra "N", copiar várias vezes e colorir o desenho do navio. - Todos leram juntos a família silábica do "N" escrita no quadro. - A professora expõe na sala as folhas com a letra "N" repetida. - Leitura individual, um a um, extraclasse com a supervisora. - Copiam no caderno as sílabas do "N" que estão no quadro. - No caderno desenham e pintam um navio.		
9º dia 26/ 09/ 11	- Cópia do cabeçalho e do enunciado da tarefa para casa. - Cópia do cabeçalho e lista de palavras. - Troca do livro literário. - Leitura coletiva e individual das palavras com "N". - Desenho correspondente às palavras. - Completar as palavras com as sílabas.	- Copiam, no caderno de tarefa, o enunciado e as páginas do livro de Português. - Copiam no caderno de atividades o cabeçalho e palavras escritas no quadro. - Um a um, todos os alunos vão até a biblioteca fazer a troca do livro literário. O livro é para ler em casa. - Lista de palavras com "N" escritas no quadro, todos leem. - Desenhar no caderno as figuras das palavras. - No caderno completam as palavras com sílabas do "N".		
10º dia 29/ 09/ 11	Cópia do cabeçalho e do enunciado da tarefa para casa. - Cópia do cabeçalho e atividades de separação das palavras em sílabas, escrita de palavras com sílabas, formação de palavras. - Leitura coletiva e individual de palavras - Cópia e resolução de continhas.	- Copiam no caderno de tarefa o enunciado: estudar a ficha de leitura do Navio e colam uma folha com *xerox* de atividades. - Copiam no caderno de atividades o cabeçalho e as atividades relacionadas à formação de palavras. Resolvem as atividades. - Conforme copiam cada questão a professora direciona para leitura das palavras, faz com que todos leem, uns com ajuda. - Copiam no caderno de atividades continhas e resolvem.		

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

O quadro acima mostra que, na turma do 1º ano da professora Azaléia, todos os dias as crianças usam o caderno de atividades e o caderno de tarefa. Somente na sexta-feira não tem tarefa para casa, é um combinado entre eles. Também utilizam o caderno de

caligrafia semanalmente, com atividades em sala, às vezes como tarefa. Há ainda um outro que chamam caderno "ficha de leitura", onde a professora cola folhas com *xerox* das sílabas trabalhadas, além das sílabas, há palavras, frases e textos enfatizando tais sílabas, uma estrutura semelhante àquela utilizada nas cartilhas. A professora segue a ordem alfabética. As crianças receberam livros didáticos, mas usam só o de matemática. Sobre isso a professora Azaléia fala:

"*As turmas têm livros didáticos de Português/alfabetização e Matemática, mas nós só usamos o de Matemática, porque o de Português não acompanha a ordem alfabética das sílabas, e todas as professoras do 1º ano trabalham a sequência do alfabeto. Só usarão o livro, talvez em novembro, quando os alunos já souberem quase todas as sílabas simples."* (Entrevista concedida à pesquisadora em 19/09/2011).

Nessa fala a professora evidencia que o trabalho tem a lógica da concepção tradicional de ensino com base no método da silabação e somente com as sílabas simples. No caderno de atividades, copiam, diariamente, atividades escritas no quadro. A professora escreve com letra cursiva e todos copiam com esse tipo de letra. Sobre essa concepção tradicional de prática realizada para alfabetização das crianças que segue o sistema alfabético com ênfase no método silábico de ensino, Pérez e Sampaio (2012, p. 405) argumentam:

> Para aprender a ler e escrever é necessário ler e escrever. Sabemos disso, mas, na escola, de um modo geral, práticas cotidianas de leitura e escrita são praticamente inexistentes com crianças na fase inicial da escrita, pois a concepção de aprendizagem ainda hegemônica que ainda subsidia os métodos mais conhecidos (e praticados) de alfabetização tem linearidade, a progressão e a ordem como princípios teóricos. As conseqüências para o dia a dia da sala de aula é que as crianças repetem palavras-chave, sílabas/letras e frases e treinam o movimento das letras, em vez de escrever e produzir, individual e /ou coletivamente, textos.

Essa parece ser a realidade da turma da professora Azaléia. Ela planeja várias atividades para a turma com a preocupação de que todas as crianças aprendam a ler e a escrever as palavras com sílabas simples, que constam no plano de ensino do 1º ano. Observando o grupo, percebe-se que as crianças sabem ler e escrever com facilidade as palavras já estudadas, mas tudo é feito dentro de uma sistemática de treino, repetição e memorização das sílabas, que, segundo os estudos de Soares, pouco contribui para alfabetizar letrando as crianças. Um maior detalhamento sobre essa metodologia e ênfase na silabação pode ser observado na descrição de parte da aula coletada no dia 09/09/11*:*

14h- As crianças recebem o caderno de atividades e já podem copiar o nome Jaguaruna, a data e seu nome no caderno, como está no quadro. A professora escreve em letra cursiva e todos copiam.

Ela disse que só irão copiar o enunciado, logo será a aula de Educação Física. Depois ela escreve: 1) Ditado surpresa: e pede que todos leiam o que ela escreve, fazem leitura coletiva uma vez do enunciado, então ela explica:

-"Eu não mandei estudar, vou pegar algumas palavrinhas que vocês fizeram de tarefa no caderno de caligrafia."

14h15min - 15h- Educação Física.

No retorno da Educação Física retomou de onde haviam parado.

A professora Azaléia diz:

- "Vamos começar o ditado. Eu vou ditar as palavras e vocês escrevem no caderno."

Ela diz: -"balão", é o "ba" da banana e o "lão" do leão. Falou duas vezes.

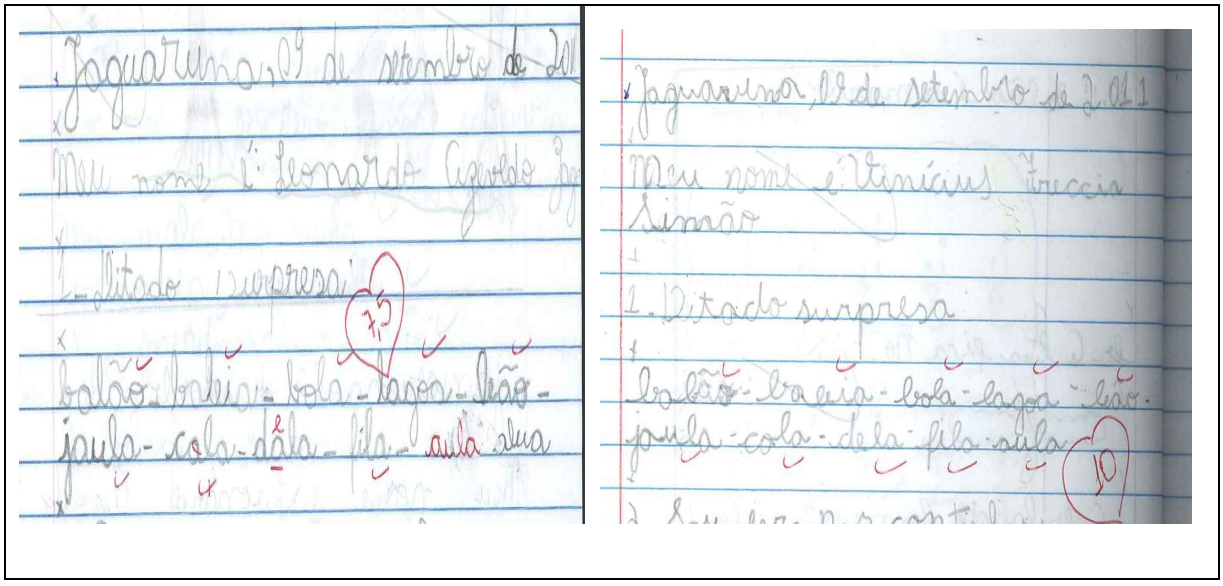
Depois: -"baleia", é o "ba" da banana e o "le" do leão. E assim continua, dita a palavra duas vezes e fala as sílabas, relacionando a um desenho correspondente.

Continua o ditado FILA, o "F" da foca e o "LA" do leão [...]

15h20min- Terminam o ditado, todos escreveram as palavras, quando alguém tinha dúvida a professora sempre enfatiza os cartazes, pedindo que olhem para a família silábica que ela fala, relacionando o som à grafia da letra.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 13 - Ditado de palavras com as sílabas do "B" até "L"



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Na aula descrita, a professora encaminha a atividade de ditado com as palavras que foram treinadas, por escrito, em casa, no caderno de caligrafia. Faz uma explicação coletiva de como será a atividade e deixa bem claro que só falará duas vezes cada palavra. Ao ditar para que cada aluno escreva, enfatiza as sílabas de cada palavra, utilizando-se de forma muito expressiva que precisam mostrar que aprenderam as sílabas já trabalhadas. E quando alguma criança está com dúvidas, a professora procura intervir, em relação à escrita das palavras, sempre direcionando aos cartazes silábicos. Enfatiza a repetição do som (fala/fonema) com a grafia (grafema), mas a aprendizagem se caracteriza pela repetição, memorização e cópia, com poucas ou raras estratégias que faça o aluno pensar, refletir sobre a construção do sistema de escrita. A respeito do ensino da escrita pelas sílabas, Cagliari (2009, p. 115) afirma:

> Em seu sentido mais amplo, a alfabetização tem outros objetivos, além de ensinar a decifrar a escrita, sobretudo na escola. Saber escrever corretamente é um deles. A escrita não deve ser vista apenas como uma tarefa escolar ou ato individual, mas precisará estar engajada nos usos sociais que envolve, principalmente como forma especial de expressão de uma cultura. [...] O método das cartilhas - o bá - bé - bi- bó-bu - ensina o aluno a escrever reproduzindo um modelo. Em seguida, o aluno aprende a ler o que escreveu. [...] Para a cartilha, o importante é aprender a escrever juntando pedacinhos (as sílabas generosas), sempre supondo que esses pedacinhos, por serem conhecidos, permitirão a leitura. Essa abordagem envolve muitos equívocos e erros.

A professora parece ter segurança que trabalhando somente com a silabação consegue alfabetizar todas as crianças, mesmo que seja pela repetição e junção do ba-be-bi-bo-bu. A escrita veiculada em sala de aula, dentro dos princípios de uma abordagem tradicional de ensino da língua escrita, é vista, geralmente, como um código de transcrição que converte unidades sonoras em unidades gráficas. Não que isso não possa ocorrer, aprender os códigos é tão necessário quanto o letramento, a questão é limitar a aprendizagem somente pelas sílabas e não ir além.

Em outras atividades, realizadas essa postura pode ser percebida, como na aula realizada no dia 14/09/11, em que a ênfase na silabação é significativa:

A professora escreve o cabeçalho no quadro (data e nome), pois quem recebe o caderno já vai copiando.

15h10min- A professora escreveu a questão um no quadro que era para pesquisar no caderno ficha de leitura e escrever palavras com "ma", "me", "mi", "mo", "mu" e "mão".

A professora foi ajudando, passando nas carteiras e olhando "o quê" e "como" os alunos estavam escrevendo, pesquisando na ficha de leitura e copiando no caderno. Apagava quando tinha algo escrito errado e pedia para escrever novamente.

Recreio: das 15h25min às 15h45min.

No retorno, a professora pediu para todos sentarem que ela ia passar nas carteiras, olhar e corrigir os cadernos ainda não corrigidos.

16h- Antes de iniciar a correção, resolveu escrever a questão dois no quadro, pois muitos alunos já haviam terminado a atividade número um e ficam conversando. Sobre a questão número dois, a professora desenhou a figura e as crianças tinham que escrever o nome correspondente.

Ex.: (desenho) mão ...

Depois que desenhou no quadro, pediu primeiro para os alunos falarem os nomes correspondentes das figuras por eles copiados, para só depois escrever.

Ela foi de carteira em carteira, muitos alunos pediam ajuda para os colegas ao lado para fazer o desenho.

Se algum aluno fica com dúvida de como escrever algo, ela sempre repete as letras, como, por exemplo: o "d" e o "i" fica "di", o "l" e o "u" fica "lu" [...], soletra e eles olham para os cartazes acima do quadro e escrevem as palavras.

16h40min- A professora começou explicar outra atividade que estava "xerocada" numa folha. Ela fez um exemplo no quadro para explicar como eles deveriam resolver. Ela fez oralmente com eles, neste exercício eles teriam que separar as palavras em sílabas, ela explicou:

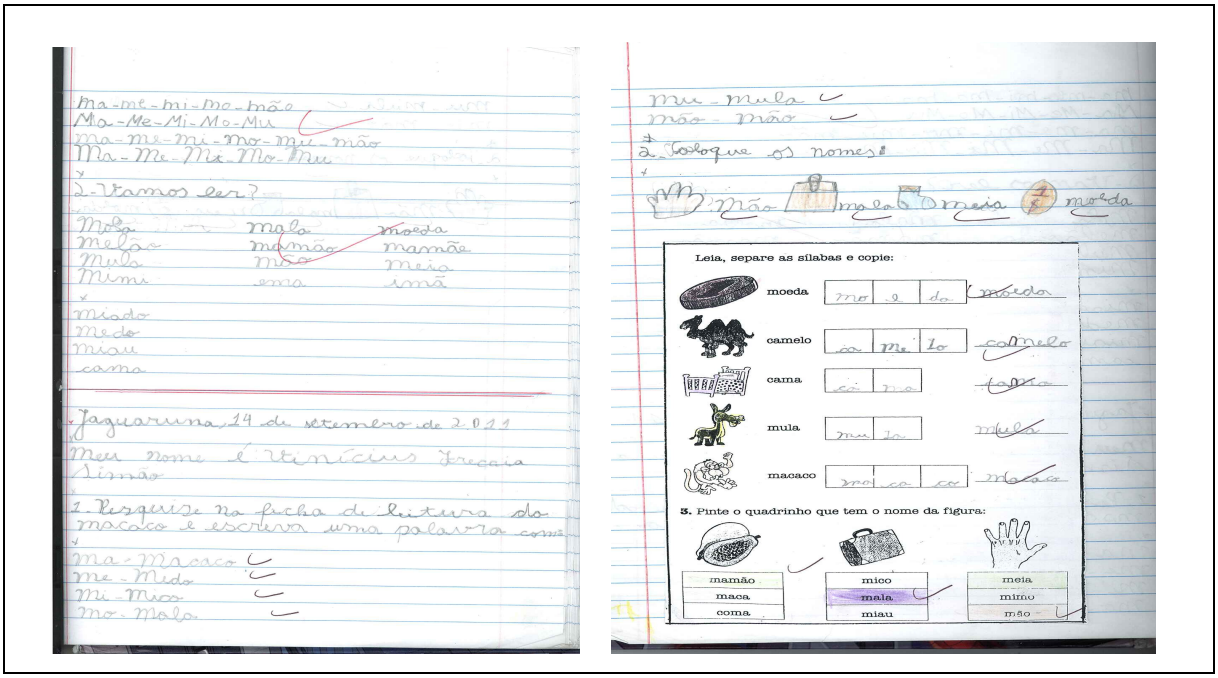
- "Cada vez que vocês abrem a boca para falar a palavra é uma sílaba, um pedacinho dela, 'mo-e-da'."

Ex.: mo e da moeda

Depois que explicou tudo, ela passou nas carteiras e colou a folha no caderno, quem recebia, já começava a resolver.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 14 - Atividades envolvendo a sílaba do “M”



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Nessa segunda aula descrita, o encaminhamento feito pela professora da atividade continua com o objetivo da memorização das sílabas trabalhadas, agora do “M”. A intervenção da professora com o propósito de provocar o aluno não acorre, pois usa, em geral, a mesma estratégia, alternando atendimento e explicações individuais e coletivas, quando vai até a carteira ajudar a criança, acaba falando para juntar as letras, ou já fala a palavra mencionando em seguida a formação silábica e pede ao aluno para mostrar o cartaz que representa a família silábica correspondente. Embora seja necessário conhecer o alfabeto, as letras e saber usá-las como uma das formas de comunicação, aprender a escrever implica não apenas aprender a associação entre letras e sons, mas, também, a capacidade de usar a escrita nas diferentes práticas sociais que requer o seu uso.

Na aula do dia 14/09, a proposição da professora era para que as crianças associassem o desenho à escrita das palavras correspondentes, porém o desenho era cópia do que a professora fez no quadro. As crianças não usam a criatividade ou a imaginação para demonstrar seu conhecimento sobre o conteúdo estudado. Enquanto desenhavam, as crianças procuraram conversar com os colegas, principalmente sobre as cores, porque sobre a resolução da escrita já estão acostumados a fazer sozinhos, e é a professora quem verifica nas suas carteiras.

Da mesma forma que na turma do 1º ano da professora Rosa, nesta também são oferecidos poucos recursos para os alunos se aventurarem no mundo da escrita, pois o ensino

está reduzido a atividades estereotipadas: cópia, ditados e exercícios ortográficos, entre outros, o que a destitui de significados, dissociando a prática da escrita da prática social da escrita. Sobre este modelo de ensino, Vygotsky (1989) diz que o exercício da escrita é puramente mecânico e, logo entedia as crianças, pois "suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão." (p. 133).

A intervenção pedagógica da professora envolve mais a normatização da ortografia, a sequência da ordem alfabética, a correção do código escrito, e não intervenções que oportunizam mediar a aprendizagem das crianças com estratégias mais questionadoras e reflexivas para as próprias crianças. Seguindo o pensamento de Vygotsky (1988), a internalização de conceitos não se dá de forma mecânica. A criança precisa conhecer o processo de sua construção e a rotina pedagógica (mas não o fazer mecânico), nesse momento, é fundamental. A criança necessita de elementos que a ajudem a associar e, consequentemente, assimilar os novos conhecimentos apresentados. Para Vygotsky (1988, p. 246), na abordagem histórico-cultural, a formação de conceitos se faz por processos mentais, que são aqueles que levam a criança a se apropriar das operações lógicas:

> Um conceito é mais que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento da criança já houver atingido o seu nível elevado. [...] O conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. (VYGOTSKY, 1988, p. 246).

O que se apresenta, de fato, é que as práticas utilizadas na escola acerca da escrita são, na maior parte das vezes, equivocadas, abstratas e excludentes, uma vez que prevalece a concepção de letramento autônomo. Nas palavras de Kleiman (2008, p. 20):

> A escola, a mais importante das *agências de letramento,* preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento como a família, a igreja, a rua - como lugar de trabalho -, mostram orientações de letramento muito diferentes. (grifos do autor).

Ocorre é que a escola ainda não cumpre sua função como principal agência de letramento para as crianças oriundas de famílias pouco escolarizadas, nesse caso, com a ênfase na memorização, falta oportunidades de ir além desse processo, para trabalhar concomitantemente, alfabetização e letramento. Em certos momentos são usados livros de

histórias, quando a professora lê para as crianças, alguns jogos e o desenho para representar a palavra, mas o que predomina é cópia de atividades do quadro, as folhas mimeografadas e a lista de palavras reforçando a sílaba trabalhada na semana.

Em sala, diariamente ocorrem leituras dos cartazes silábicos e de listas de palavras, seja pela professora ou pelas crianças. A respeito do ensino da leitura na fase inicial da alfabetização, é possível observar como as crianças têm acesso aos textos e palavras que circulam nas aulas, conforme a descrição de uma parte da aula realizada no dia 12/09/11:

14h20min- A professora diz que vai ler uma "historinha" para eles. A historinha é sobre o "Macaco danado". A professora pergunta:

- Por que será que o título é macaco danado?

-"Acho porque ele comia muita banana!". Disse um menino.

- "Não. Acho que ele fazia bagunça." Disse outro.

Após estas duas respostas, a professora começa a ler, lê calmamente, fazendo entonações com a voz, a cada página lida, mostra as figuras para os alunos.

A professora está introduzindo conteúdo novo.

Conversam rapidamente sobre a história, o que o macaco fazia, de fato. Como o objetivo da professora ao contar a história é introduzir a sílaba do "M", ela pergunta:

- "Qual é o nome da história?"

-"Macaco danado". Responderam todos.

14h35min. Começam a escrever.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 15 - Leitura feita pela professora

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

A situação apresentada em que ocorre a leitura de um livro pela professora é uma estratégia para introduzir, a partir do texto, uma palavra que será utilizada como destaque para o ensino da sílaba. Aqui a palavra é MACACO e a sílaba do "M". A leitura feita pela professora pouco oportunizou o diálogo entre todos, a contextualização com a história e sobre os conhecimentos relacionados que as crianças já possuíam. No momento em que a professora pergunta sobre o porquê do título "O macaco danado", duas crianças expressam suas ideias, logo professora já inicia a leitura e, após terminar de ler, dá poucos minutos para as crianças falarem o que entenderam. O foco está no nome do personagem, para enfatizar a letra "M".

Embora o trabalho seja para memorizar sílabas, a leitura de histórias feita pela professora às crianças é importante, pois as crianças usam a imaginação, ampliam o vocabulário, têm acesso aos gêneros literários, entre outros.

A leitura é uma atividade constante nesta turma, mesmo que seja somente com a finalidade de decodificar códigos. As crianças fazem leitura, coletiva ou individual, do que escrevem ou copiam, geralmente, leem as sílabas dos cartazes silábicos expostos na sala, também variam entre palavras escritas no quadro ou do caderno ficha de leitura, como pode ser percebido na parte de uma aula realizada no dia 13/09/11:

14h05min- A professora pede para todos olharem para o quadro. E diz:

- "Os dois alunos que faltaram ontem não escutaram a história do macaco que aprendemos o ma-me-mi-mo-mu, então eu vou passar no quadro estes pedacinhos e todos vão ler."

Ela escreveu:

m → a = ma

m → e = me

m → i = mi

m → o = mo

m → u = mu

Escreve e diz: m + a dá ma, m+e dá me [...] depois fazem a leitura coletiva das letras e das sílabas, várias vezes para memorizar, tanto na sequência como salteadas.

Após distribuir os cadernos, ela escreve novamente no quadro o cabeçalho, como de costume, no caderno de atividades: cidade, data e o nome completo.

14h20min- A questão número um é: Escreva as sílabas que acabaram de ler. A

professora já havia apagado, mas pergunta quais eram as sílabas. Depois pergunta quem sabe palavras que começam com algumas destas sílabas, eles falam aleatoriamente: menina, Marli, mesa, muro, mala [...] e outras.

14h40min- Ela volta ao quadro para fazer a leitura individual, em voz alta, das sílabas salteadas, um por um.

14h45min- Escreve a questão número dois no quadro.

Escreve uma lista de palavras no quadro que reforça o "M" e as outras sílabas estudadas até o momento. Exemplos: mola, melão, moeda, mamãe, cama [...] muitos alunos já vão lendo as palavras conforme copiam, outros tentam ler junto com os colegas.

Sempre que a professora escreve algo no quadro, ela primeiro pede para a turma ler, há aqueles que sabem ler tudo e leem rápido, têm outros que leem mais devagar e outros que escutam. Mas ela exercita muito este tipo de leitura, o treino. Depois dessa leitura coletiva é que a professora lê para eles o enunciado.

14h55min- Mesmo sem todos terem copiado todas as palavras, neste momento ela pede para deixar as mãos livres e todos lerem. Eles fazem leitura coletiva de todas as palavras, aqui a professora lê com ele uma vez.

-"Quem terminou de copiar vai ler para mim, quem não copiou, volta a copiar. Todos vão fazer silêncio para escutar." Disse a professora neste momento.

Cada aluno selecionado lê, em geral, quatro palavras diferentes indicadas pela professora.

15h05min até 15h25min - Recreio. No retorno, logo a professora diz:

-"Quero terminar a leitura com todos e agora são poucos minutos de aula."

Ela continua chamando os alunos, eles leem sentados na sua cadeira e a professora direciona a palavra com a régua no quadro. Quando algum aluno tem dificuldade, troca uma letra, ela ajuda dizendo:

- "Lembra da família do 'Leão' (d, b, f, l...)?" ou "Olha o cartaz das sílabas."

- 15h35min- Encerra todas as leituras.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 16 - Leitura coletiva e individual de palavras

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

As ações da professora estão relacionadas à sua percepção de alfabetização, um processo ainda organizado com base no método silábico. Sabemos que os conhecimentos não podem estar descontextualizados da vida em sociedade e a apropriação destes conhecimentos, segundo Davis, Silva e Espósito (1989, p. 50), "se dá no seio das relações interpessoais que prevalecem na sociedade à qual a criança pertence".

De acordo com Cagliari (2009, p. 114), "ao contrário do que muita gente pensa, inclusive professores de alfabetização, para alguém ser alfabetizado, não precisa aprender escrever, mas sim aprender a ler." Com isso o autor evidencia que a pessoa se alfabetiza quando descobre como o sistema de escrita funciona, para isso ele precisa aprender a ler. Mas ler não mecanicamente, repetindo e treinando oralmente sílabas isoladas, com palavras não usadas no contexto social das crianças. Conforme nos mostra Soares (2010), a alfabetização, em seu sentido restrito, pode ser entendida como codificação e decodificação do código alfabético, todavia, neste caso, poderia ser com palavras do contexto social das crianças, no sentido amplo de letramento.

Para Cagliari (2009), a forma como esse tipo de atividade propõe o trabalho com a relação entre o oral e o escrito não contribui para que a criança perceba a leitura e a escrita como uma prática social, em que o sujeito se constitui na interação com o outro, porque, na verdade, ela apenas confunde a criança, uma vez que passa a ideia de que a leitura é apenas uma "soma de tijolinhos", representados pelas sílabas.

Barbosa (1994) também enfatiza que se tenha um olhar diferenciado para a leitura, uma vez que para a prática pedagógica ter sentido, ser eficiente, deve despertar e cultivar o desejo de ler. E a importância de trabalhar com textos literários mesmo antes das crianças estarem alfabetizadas, fazendo valer o que ensina Soares (2010), é possível participar de práticas de letramento até sem ter o domínio do sistema de escrita.

Ao analisar essas situações de leitura, percebi que a intervenção da professora ocorre para a memorização das sílabas e, assim, as crianças conseguiam ler o que era solicitado, mas sem reflexão e, muitas vezes, com o uso de palavras fora de seu contexto, do seu conhecimento. É preciso questionar se práticas como essas despertam o gosto pela leitura das crianças. Qual o sentido que os textos silábicos, lidos pelas crianças, têm na vida social das mesmas?

Por ter na sala de aula muitos materiais lúdicos à disposição das crianças, houve momentos em que a utilização destes foi oportunizada, como forma de trabalhar com outras linguagens em aula. Na sequência descrevo parte da aula realizada no dia 09/09/11, em que houve o contato com tais materiais.

17h10min- À medida que terminavam a atividade escrita, entregavam para professora, que olhava tudo e, se ainda percebesse algo, pedia para ler e corrigir. Todos entregaram. Neste momento a professora deixa-os brincar com materiais lúdicos no fundo da sala. Os materiais lúdicos disponíveis são: alfabeto móvel, bingo, jogo de memória, dominó de palavras e figuras, quebra-cabeça, encaixe de letras nas palavras e outros jogos de regras.

Um ensina o outro a brincar com os joguinhos ou materiais lúdicos. Eles contam nos dedos, mostram para os colegas quando este não sabe onde colocar uma letrinha, isto é, a pecinha. Eles brincam bem empolgados e num clima de bastante harmonia. Todos participam.

17h25min- Antes de saírem, guardam os materiais e a professora ainda canta uma música com eles: "Se és feliz quero te ver bater as mãos..." Todos participam cantando e fazendo os gestos.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 17 - Brincando com jogos

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Esta situação envolvendo o lúdico representa muito para as crianças. Após terminarem as atividades planejadas para aquele dia, a professora deixa-os brincar com os diversos materiais lúdicos que há na sala. As crianças rapidamente se organizam em grupos ou duplas e brincam com jogos de dominós, alfabeto móvel, jogo de memória e outros. Um ajuda o outro, combinam as regras, todos têm a oportunidade de participar, dialogam muito entre si, a interação entre eles é significativa. É um momento privilegiado no processo de alfabetização. A professora deixa-os agirem sozinhos, sem a sua intervenção, somente a interação entre as crianças. Oportuniza às crianças terem autonomia com suas atitudes em grupo.

Embora seja reconhecível a importância de momentos como este na infância, o incentivo para agir com autonomia, de ter responsabilidade e respeito com o outro, é necessário ressaltar que este momento de brincadeiras e jogos não teve uma finalidade pedagógica para a prática da professora, nem tão pouco foi planejado, servindo apenas como um momento de diversão e ocupação do tempo nos últimos minutos de aula. A mesma percepção tem a professora em relação ao cantar a música com as crianças, quando alguns estão começando a sair. A respeito dos momentos de brincadeira, Borba (2006b, p. 34-35) diz que:

> A brincadeira é uma palavra estritamente associada à infância. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de

> vista da educação formal. [...] Muitas vezes nos sentimos aprisionados pelos horários e conteúdos rigidamente estabelecidos e não encontramos espaço para a fruição, para o fazer estético ou a brincadeira.

É importante haver uma organização do tempo e espaço nas práticas alfabetizadoras que possibilite o brincar, o jogar, o cantar, o pintar e outras expressões, não somente como espaço de socialização, mas de mediação para novas e diferentes aprendizagens. As brincadeiras, em geral, não fazem parte ainda das atividades planejadas pelos professores alfabetizadores. Quando ocorrem são mais como ocupação do tempo.

Segundo Vygostsky (1987 apud BORBA, 2006b, p. 35), "o brincar é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos."

Há de se reconhecer que estes momentos proporcionados pela professora são muito valorizados pelas crianças, para elas o brincar e o jogar, assim como as atividades que envolvem o desenho, caça-palavras e outras linguagens são divertidas e motivadoras. Ao considerar que muitas dessas crianças não têm oportunidades e acesso a esses materiais em casa e, até mesmos em outras escolas, há, neste caso, pelo menos, o acesso aos materiais, mas que podem ser melhor aproveitados se incluídos no planejado com fins de ampliar os conhecimentos e a alfabetização das crianças.

Em síntese, nas atividades propostas para essa turma há uma ênfase naquelas que incluem leitura repetitiva, memorização e cópia de palavras. O foco está no domínio do código da escrita e conhecimento do alfabeto. Os suportes e as estratégias são pouco variados. A leitura é sempre repetição das palavras lidas pela professora, através da memorização as crianças decodificam palavras e frases. Entretanto, não há ênfase na compreensão da palavra no contexto em que está inserida. Não foi possível identificar no quadro 5 alguma situação diferente, por exemplo, atividade que exige do aluno compreender outras formas de representação, entender a natureza alfabética do sistema de escrita ou as funções da leitura e sua contextualização com práticas sociais. A interação que ocorre entre professora e alunos é para intervir e facilitar na memorização e repetição do domínio da grafia e leitura das palavras com base no método silábico. A concepção de ensino aprendizagem presente nas turmas do primeiro ano não diferem do que acontece nas turmas do segundo ano, conforme pode ser observado no quadro 6, a seguir.

Quadro 6 - Síntese das atividades realizadas na EBM D. Anselmo Pietrulla, turma do 2º ano, professora Margarida (continua)

D / O	Atividades	Suportes/gêneros	Estratégia de ensino	Atendimento aos alunos
1º dia 20/ 09/ 11	- Leitura individual. - Escrita dos sinais de pontuação. - Formação de palavras. - Cópia da tarefa para casa. - Resolução de atividades sobre medidas de tempo. - Confecção de flores. - Cópia do cabeçalho. - Cópia de um calendário. - Oralidade. - Cópia de atividades de Matemática e escrita de palavras. - Leitura coletiva.	- Alguns alunos leem frases do livro didático. - No livro didático, completar os sinais de pontuação nas frases. - Com alfabeto móvel alunos com dificuldades formam palavras. - Caderno de tarefa para copiar as páginas do livro. - No livro de Matemática resolvem as atividades. - Com E.V.A. a turma confecciona flores para enfeitar a escola. - Copiam no caderno de uso diário o cabeçalho. - Copiam no caderno de uso diário o calendário mês de setembro. - Dialogam sobre tipos de medida de tempo. - Copiam no caderno de uso diário atividades sobre os meses do ano e respondem por escrito. - Os alunos leem coletivamente os enunciados das questões no quadro, logo respondem oralmente.	- Organiza a aula escrevendo a agenda do dia no quadro. - Posiciona-se diante da turma com explicações e esclarecimentos gerais, inicialmente, procura deixar as crianças resolverem as atividades, embora escreva as respostas no quadro para muitos copiarem. - Questiona-os, mas a participação deles em relação ao conteúdo trabalhado é bem moderada. - Procura trabalhar a oralidade, a relação som e grafia, a exposição de ideias. - Algumas vezes fala para que as crianças resolvam as atividades, não lê o enunciado e não explica, deixa-os tentar resolver, em outras vezes lê, explica, faz um exemplo. Os alunos geralmente repetem a leitura feita pela professora ou leitura coletiva de palavras e frases. - Caminha entre as carteiras, verifica o que estão realizando, pergunta algo, olha a grafia das letras. - Trabalha com diversos tipos de recursos materiais, muita oralidade, mas pouco trabalho com diversos textos escritos que incentivem a leitura pelos alunos e produção escrita. - A resolução das atividades pelos alunos nem sempre é concluída em sala, assim devem terminar em casa. - Faz algumas atividades diferenciadas com as crianças que	- Dialoga muito com os alunos, incentiva a participação e a ajuda entre seus pares, a interação entre professor-alunos e alunos-alunos é algo mais dinâmico, porém com momentos alternados de mais e menos intervenção. – Anda entre as carteiras que normalmente ficam agrupadas e verifica os cadernos, o quê e como escrevem. – Auxilia, conforme pode, os alunos com dificuldades com atendimento individual, embora eles mais copiam e repetem ao invés de serem estimulados a produzir algo.
2º dia 22/ 09/ 11	- Leitura feita pela professora. - Respostas orais. - Completar atividades do calendário. - Leitura coletiva e cópia. - Oralidade. - Cópia do cabeçalho e frases. - Caça-palavras. - Oralidade. - Cópia do cabeçalho. - Cópia do texto. - Desenho. - Tarefa para casa: leitura.	- No livro de Matemática a professora lê o enunciado das atividades feitas na tarefa sobre medida de tempo. - Os alunos respondem o que escreveram no livro em casa. - No livro de Matemática completar com números e escrita de palavras - Para correção, leitura coletiva e cópia da resposta escrita no quadro. - Dialogam sobre os meses e as datas de aniversário. - Copiam no caderno de uso diário o cabeçalho e frases sobre os aniversariantes e dias da semana. - Numa apostila pintam caça-palavras sobre o trânsito. - Dialogam muito sobre o trânsito e meios de transporte. - Copiam no caderno G/H/C o cabeçalho - Copiam no caderno o texto escrito no quadro. - Produziram desenhos sobre os meios de transporte no caderno e coloriram. - Levaram a apostila do trânsito para alguém ler em casa.		
3º dia 23/ 09/ 11	- Escrita do cabeçalho. - Atividade de “V” ou “F”. - Leitura feita pela professora. - Leitura individual com auxílio. - Atividades lúdicas (só para alguns). - Palestra sobre trânsito. - Manuseiam e vestem aventais de trânsito. - Cópia do cabeçalho e atividades. - Escrita de frases. - Leitura individual. - Cópia das frases. - Brincadeiras. - Tarefa para casa: leitura.	- Escrevem no caderno G/H/C o cabeçalho, não foi escrito no quadro. - Folha de “158erox” com frases sobre o trânsito. - Na correção alguns alunos leem as frases sobre o trânsito. - Na biblioteca, a professora trabalha com alfabeto móvel, jogos com alunos com dificuldades, os demais estão em Educação Física. Reforço. - No pátio da escola com guardas municipais. - Em sala a professora mostrou e colocou em alguns aventais de E.V.A. - Copiam no caderno de uso diário o cabeçalho e os enunciados. - No caderno escrevem frases a partir de figuras que vão receber. - Alguns alunos leem suas frases.		

(continuação)

D / O	Atividades	Suportes/gêneros	Estratégia de ensino	Atendimento aos alunos
		- Alguns alunos copiam no quadro as suas frases. - Em duplas brincam com jogos, quebra-cabeça, dominó e outros. - Recebem livros de histórias para ler em casa.	não acompanham o processo, mas enfatizando a cópia. - Oferece reforço extra para alunos com dificuldades, mas isso acontece em algumas aulas em que os demais estão em Educação Física.	
4º dia 26/ 09/ 11	- Interpretação escrita/ficha de leitura. - Cópia do cabeçalho e atividades de Matemática. - Pesagem dos alunos e registro. - Cópia de texto. - Leitura individual. - Atividade de completar dados e colorir. - Oralidade. - Confecção de mural. - Tarefa para casa oralmente.	- Livros variados de história (da tarefa) e folha mimeografada com questões. - Copiam no caderno de uso diário o cabeçalho e questões sobre medida de massa. - Com balança todos são pesados e registram no caderno. - Copiam no caderno texto sobre medida de massa. - Uma aluna lê o texto do quadro. - Folha com *xerox* de uma pessoa numa balança. - Diálogo sobre balanças e mochila escolar. - Com folhetos de produtos de supermercados (kg/g) montam um mural na sala. - Trazer embalagens vazias que tenham o "kg" e "g" escritos.		
5º dia 27/ 09/ 11	- Exposição feita pela professora. - Cópia do cabeçalho e atividades de Matemática. - Recorte, colagem de gravuras e escrita dos nomes. - Oralidade. - Construção de gráfico e exposição. - Cópia da tarefa. - Leitura para casa.	- Na sala com as embalagens vazias de "kg" e "g". - Copiam no caderno de uso diário o cabeçalho e questões sobre medida de massa. - Panfleto do supermercado e caderno de uso diário. - Diálogo sobre medidas de massa e exercícios orais. - Em folha quadriculada constroem, junto com a professora que escreve no quadro, o gráfico do peso das crianças. - No caderno de tarefa escrever uma lista de alimentos. - Ler em casa algo da apostila do trânsito ou alguém lê.		
6º dia 10/ 10/ 11	- Leitura individual com ajuda e leitura feita pela professora. - Interpretação de texto oral e escrita. - Escrita de frase. - Oralidade. - Cópia de frase, desenho e completar a frase. - Confecção de mural. - Cópia do cabeçalho e atividades de Matemática. - Brincadeiras infantis.	- Livro didático com o texto Amarelinha. Poucos alunos leram. -A professora lê a questão e os alunos falam a resposta e a escrevem no livro. - Um aluno escreve no quadro a resposta para muitos copiarem. - Diálogo sobre brincadeiras de criança e brinquedos. - Numa folha sulfite copiaram do quadro o início da frase, completaram e desenharam. - A professora colou as folhas na sala. - Copiam no caderno de uso diário o cabeçalho, constroem a tabuada do 2 com dinheiro e copiam no caderno. - Professora brinca com alunos no pátio.		
7º dia 13/ 10/ 11	- Cópia do cabeçalho. - Atividade de interpretação oral e localização de palavras no rótulo. - Leitura feita pela professora e leitura individual com auxílio. - Cópia de atividades: interpretação escrita. - Leitura e cópia. - Cópia do cabeçalho e título. - Oralidade. - Desenho. - Tarefa para casa: cópia de atividades. - Brincando com jogos.	- Copiam no caderno de uso diário o cabeçalho. - Folha com *xerox* do rótulo do Nescau, identificam e colorem palavras indicadas pela professora. - Leitura das informações no texto-rótulo. - No caderno de uso diário copiam as questões escritas no quadro e escrevem as respostas. - Alguns alunos leem suas respostas, a professora escreve no quadro e muitos copiam no caderno. - Copiam no caderno de G/H/C o cabeçalho e o título. - Diálogo sobre as paisagens.		

(conclusão)

D / O	Atividades	Suportes/gêneros	Estratégia de ensino	Atendimento aos alunos
		- No caderno desenhar e colorir sobre as paisagens. - No caderno G/H/C copiam dois enunciados. - Alguns alunos brincam com jogos.		
8º dia 14/ 10/ 11	- Cópia do cabeçalho. - Cópia de texto. - Leitura individual. - Oralidade. - Desenho. - Oralidade. - Atividade de medição e registro. - Tarefa para casa. - Leitura individual de palavras. - Pintura de desenhos.	- Copiam no caderno de uso diário o cabeçalho. - Copiam no caderno um texto informativo. - Uma aluna lê em voz alta. - Diálogo sobre higiene bucal. - Desenhar no caderno sobre higiene bucal. - Diálogo sobre o metro. - Com régua medem vários objetos e escrevem no caderno. - Tarefa no livro didático de Matemática sobre metro. - No caderno G/H/C uma aluna lê palavras sobre paisagens. - Folha com *xerox* de diferentes desenhos para colorir.		
9º dia 18/ 10/ 11	- Troca de alunos.[56] - Cópia do cabeçalho. - Leitura individual. - Confecção de crachá. - Leitura individual de frase. - Atividades com sílabas e frases. - Atividades com jogos. - Atividade com a dezena.	- Copiam no caderno de uso diário o cabeçalho. - Um aluno lê o cabeçalho no quadro. - Folha sulfite para fazer um crachá escrevendo seu nome. - As crianças leem uma frase escrita no quadro. - Carimbo de sílabas no caderno para escrever palavras e frase. - Em duplas brincam com dominó de figuras e palavras. - Copiam a palavra no caderno e fazem desenhos.		
10º dia 25/ 10/ 11	- Cópia do cabeçalho. - Atividades de Matemática. - Brincadeiras e recreações. - Cópia da tarefa para casa. - Atividade em grupo: confecção de mural.	- Copiam no caderno de uso diário o cabeçalho. - Copiam no caderno atividades de Matemática para Provinha Brasil e resolvem. - Brincadeiras no pátio (mês das crianças). - Copiam no caderno probleminhas de multiplicação para tarefa. - Em folhas de papel pardo com desenhos e figuras sobre paisagem natural e modificada.		

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

O quadro acima revela que todos os dias a professora Margarida escreve no canto do quadro a agenda para a tarde, os alunos sentam nas carteiras organizadas em filas duplas, às vezes em grupos diferentes, raramente individuais, usam constantemente o caderno de "uso diário", dois dias por semana o de GH/C(Geografia, História e Ciência) e o caderno de tarefa raramente. Sobre a tarefa para casa a professora comentou que passa pouco, pois a maioria não faz tarefa em casa. Segundo ela,

[56] Nesse dia de observação (18/10/2011) houve um fato diferente, troca de alunos ou formação de turmas de acordo com o nível de aprendizagem. A professora Margarida e outra professora do 2º ano, por conta própria, começaram a realizar, nas terças-feiras, essa experiência; cada semana, alteram suas atividades, trabalhando uma semana com alunos em fase inicial da alfabetização e, na outra, com os alunos que dominam o código alfabético.

"Uso bastante o livro didático de Português e Matemática, mas para as tarefas de casa. Os alunos que os pais ajudam se saem melhor. O livro facilita a tarefa. Bem que tenho diminuído cada vez mais a quantidade de tarefas, pois muitos não fazem. Assim, quando passo, são atividades bem simples." (Entrevista concedida à pesquisadora em 11/11/2011).

Na prática pedagógica realizada pela professora é possível perceber que os alunos copiam as atividades escritas no quadro com letra cursiva e resolvem a maioria, com ajuda da professora ou, ainda, esperam para copiar as respostas do quadro, quando é realizada a correção. Na descrição detalhada da aula do dia 23/09/11 essas ações podem ser percebidas:

15h- Pede que tirem de novo o caderno de uso diário, ela já escreve atividades no quadro.

Coloca a data e o título:

Chegou a Primavera!

Eles têm que formar, escrever, frases interrogativas (?) para cada figura que vão receber da professora.

Primeiro a professora faz oralmente com eles. Ela mostra uma gravura grande e pede para alguns alunos falarem, perguntar sobre a figura. Vários fazem. Depois ela vai entregar figuras nas carteiras.

15h10min- Bate sinal para o recreio. Descem em fila.

15h30min- Retornam para sala em fila. Estão falantes e eufóricos. A professora pede para sentar e continuar a atividade. Ela vai passar em cada carteira para colar nos cadernos uma figura, a partir desta, eles escreverão frases. Alguns alunos logo começam a escrever suas frases e querem ler para a professora, que deixa ler aqueles que já escreveram. Alguns não colocam o ponto de interrogração (?) e a professora questiona-os.

-"Onde está a pergunta?" Lê de novo.

Os alunos corrigem.

Com exceção de três alunos que ficam tapeando nas atividades, os demais estão todos empolgados. A professora passa nas carteiras para ver como eles estão escrevendo. Quando observa algo escrito errado, pede para o aluno ler e ajuda ou fala o que tem que corrigir.

A dinâmica da atividade motiva as crianças.

A professora volta para o quadro e explica novamente como podemos formar perguntas. Pede para os alunos lerem o que já haviam feito para que os colegas que estão com dúvidas ouçam e depois escrevam as suas frases.

A professora corrige muito a escrita da letra maiúscula no início da frase. Poucos começam assim. Ela pede para corrigir.

Em média os alunos escrevem duas frases para cada figura, receberam duas figuras.

16h10min- A professora pede para alguns alunos escreverem no quadro as frases que formularam. Quando algum aluno escreve errado no quadro, a professora pede para voltar, e os colegas leem o que o amigo escreveu no quadro. Eles percebem o erro e falam onde é para corrigir. Às vezes soletram a escrita das palavras.

Quatro alunos foram ao quadro e escrevem:

1. *sera que o meu barco está afundando. (Sérá ...?)*
2. *O quevocê esta com prendo? (O que você ... comprando)*
3. *Por que a cadeira é de madeira?*
4. *Por que a bicicleta te manco? (... tem banco)*

A professora faz todos corrigirem seus erros no quadro, pede primeiro para cada aluno dizer o que escreveu, depois ela diz onde estão os erros, eles escrevem o correto.

16h20min- Ela passa a segunda atividade, onde escreve frases com todas as palavras juntas. Eles terão que reescrever estas frases separando as palavras.

Por exemplo: Meupaiconstróiprédios.

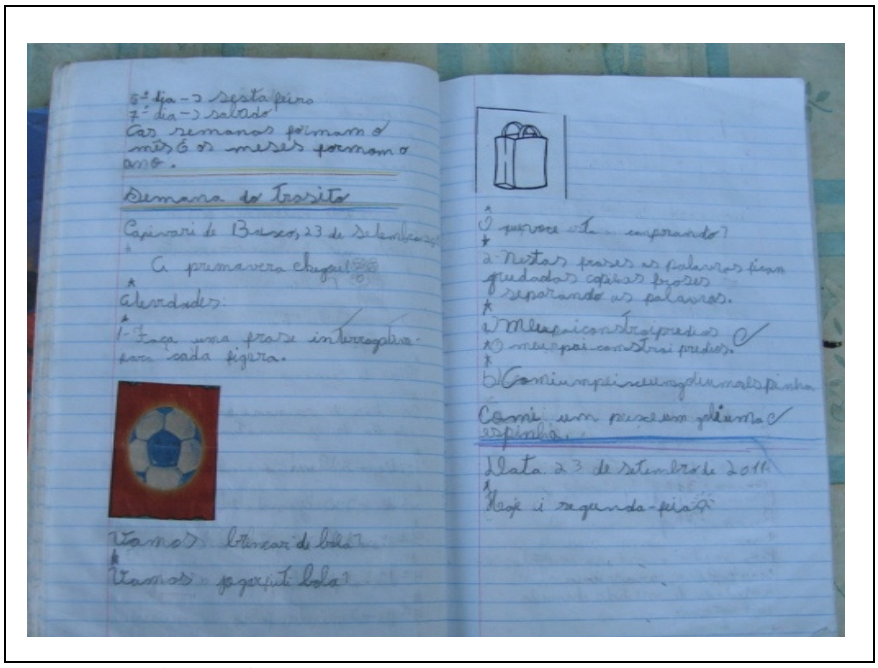
Ela primeiro faz com eles oralmente, um aluno lê a frase, depois todos leem, repetem. Junto com a professora eles vão relendo e contando nos dedos quantas palavras falam, assim descobrem como separar. Ela faz duas frases como exemplo oralmente, e são estas mesmas duas frases que eles reescrevem.

Na hora da correção no quadro, a professora pede que os alunos falem coletivamente as frases e ela escreve no quadro.

Pede para que cada aluno corrija no seu caderno e depois podem guardá-lo. Alguns alunos aproveitam para copiar do quadro as frases neste momento, pois ainda não escreveram.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 18 - Atividade escrita: formação de frases com gravuras diversas



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

No recorte apresentado, a professora Margarida escreve, inicialmente, um título no quadro: Chegou a primavera! Entretanto, não fez nenhuma referência a ele durante as atividades, ficando desarticulado do assunto. Logo encaminhou as atividades com frases. Na primeira, oportunizou que as crianças se obrigassem a pensar em como escrever, pois receberam figuras. Este tempo para o aluno pensar, organizar uma ideia para depois registrá-la é muito importante no processo de alfabetização. Também fez atendimento individual e coletivo, sendo que o coletivo predominou nas explicações e correções gerais. Nas intervenções individuais, oportunizou que muitas crianças formulassem frases para a gravura que servia de modelo e expressassem oralmente o que imaginavam. Ainda fez questionamentos gerais para levar os alunos a compreenderem como proceder na atividade a ser realizada, enfatizando o uso das letras maiúsculas e minúsculas, os espaços entre as palavras, os sinais de pontuação e a grafia das palavras, isso contribui para a compreensão do nosso sistema de escrita. Em relação à explicação ao uso de letras maiúsculas e minúsculas, Bizzotto (2010, p. 84) afirma:

> Embora algumas generalizações possam ser feitas pelos alunos através de certas regularidades no uso, como nome de pessoas, cidades, início de frases, essa é uma questão muito relativa. Só uma maior experiência com textos irá possibilitar ao aluno um uso adequado de letras maiúsculas e minúsculas. As explicações e informações do professor ajudam o aluno a distinguir melhor cada tipo de letra, mas não garante um domínio de uso.

De fato, é bem isso que ocorreu com a maioria das crianças. Ao escutar a professora falar sobre a letra maiúscula e minúscula, eles corrigem naquele momento, mas, posteriormente, voltam a cometer as mesmas trocas, falta o domínio de uso. Ao observar o nível de apropriação de leitura e de escrita da maioria das crianças da turma, mesmo com várias tentativas da professora em fazer primeiro oralmente e, depois, deixá-los escrever, para muitos, isso não foi suficiente para formular as frases, pois essas crianças ainda não dominam o código escrito.

Na intervenção junto às crianças, às vezes procura ser questionadora e tende, através das estratégias utilizadas, fazer com que as crianças aprendam, embora as dificuldades na apropriação da escrita são bem acentuadas, as crianças, na maioria dos casos, não compreendem como realizar a atividade. Ao mesmo tempo em que a professora faz as intervenções coletivas, interroga e questiona a turma em geral, busca, por meio das correções individuais no quadro, provocar reflexões sobre a maneira como escrevem, chama sempre a atenção de todos para os erros cometidos, como pode ser observado na descrição da correção no quadro no recorte apresentado. Contudo, ocorre que a professora pede para o aluno que sabe que fale para o colega que ainda não domina o código escrito. Essa estratégia não contribui para que a criança que ainda não aprendeu a escrever compreenda o processo de escrita, nesse momento ela apenas repete as letras, dita-as. Ou, como ocorre na correção da segunda atividade, muitos alunos esperam para copiar do quadro quando a professora corrige no quadro para o grande grupo. Isso porque ainda não se apropriaram do código.

Na tentativa de buscar outras estratégias de ensino, a professora Margarida planejou atividades para as crianças com objetivo de fazê-las entender o código alfabético. Um maior detalhamento sobre esta ênfase no código pode ser percebida na descrição de parte da aula coletada na observação do dia 18/10/11:

13h30min- Caderno de uso diário: de mesa em mesa a professora orienta-os onde escrever a data. A data é escrita no quadro pela professora e eles copiam. É solicitado que alguém leia o que está escrito. Um aluno lê a palavra DATA. A professora explica a primeira atividade: usar uma folha sulfite para fazer um crachá com o seu nome:

Ex.: *MARGARIDA* *Margarida*

As crianças escrevem com a letra "script", em caixa alta, e do outro lado com cursiva. Alguns alunos pesquisam em uma tabela fixada no caderno as letras para escrever "emendado". A professora mostra os crachás e as crianças vão fazendo a leitura do nome.

As crianças elogiam um colega que consegue escrever seu nome. Este aluno apresenta muitas dificuldades na aprendizagem.

13h45min- A professora escreve uma frase: MEUS AMIGOS NA SALA e diz:

-"Isso é uma frase, porque é composta de várias palavras."

- "Quantas palavras têm a frase?"

Alguns alunos não sabem responder. Um aluno diz:

- "Tem quatro palavras." E mostra apontando cada uma.

As palavras que compõem a frase são lidas por diferentes crianças; depois que escutaram quais palavras estão na frase, ela é lida por completo.

A professora coloca um carimbo no caderno das crianças. Alguns escrevem apenas o nome do desenho, outros uma pequena frase como solicitada pela professora. O carimbo é a letra "X" com desenho da xícara. Os alunos individualmente leem as frases e corrigem o que percebem que está errado.

Ex.: A xícara é para toma cafar. (tomar café)

A xícar épatomar café. (A xícara é para tomar café)

Um aluno escreve XÁ na frase: A xícara é para tomar xá.

14h10min- A professora explica a diferença no sentido da palavra "xá" e "chá" – esse é para tomar.

No quadro a professora escreve XÍCARA e vai explicando o som e as letras que formam cada sílaba. A professora fala e as crianças repetem. As crianças pronunciam sílaba por sílaba para perceber qual letra escrever.

A FAMÍLIA do X = XA-XE-XI-XO-XU

Sempre conferindo a escrita dos alunos individualmente nos cadernos. A professora dita uma frase: A xícara é da Margarida. Todos escrevem a mesma frase, porém colocam o seu próprio nome no final.

14h30min- Explica sobre o "E" e o "É", falou do acento que é usado para diferenciar, porque muitas crianças ao escrever não acentuam as palavras.

A professora propõe uma brincadeira, cada aluno receberá seis pedacinhos de papel, em cada pedacinho de papel terá uma letra da palavra xícara. Formar a palavra com as letras: X Í C A R A

A professora espera um tempinho para que eles escrevam e depois solicita que um aluno vá ao quadro e escreva a palavras, os demais dizem se está correta.

Próximo carimbo: "B" de BOLA (letra e desenho)

A professora fala com os alunos as sílabas do "B" = ba-be-bi-bo-bu

Logo pede que cada aluno escreva uma frase no caderno, ela caminha entre as carteiras e comenta: "Olhem a letra do início da frase, pensem nas letras e o som de cada uma para escrever". Não faz intervenções individuais no caderno. Após alguns minutos pede que alguns alunos leiam a sua frase e alguns vão ao quadro para fazer correção escrita.

Frases são escritas pelos alunos no quadro e depois são corrigidas com a ajuda da professora, ela às vezes pede para o próprio aluno ler e às vezes pede para a turma ler e ajudar a escrever certo falando as letras certas.

A bora é bonita. (bola)

A bola é para gogar futebou. (jogar futebol)

A bola é joga vole. (é para jogar vôlei)

Eu churo a mi bola. (Eu chuto a minha bola)

Depois copiam correto do quadro.

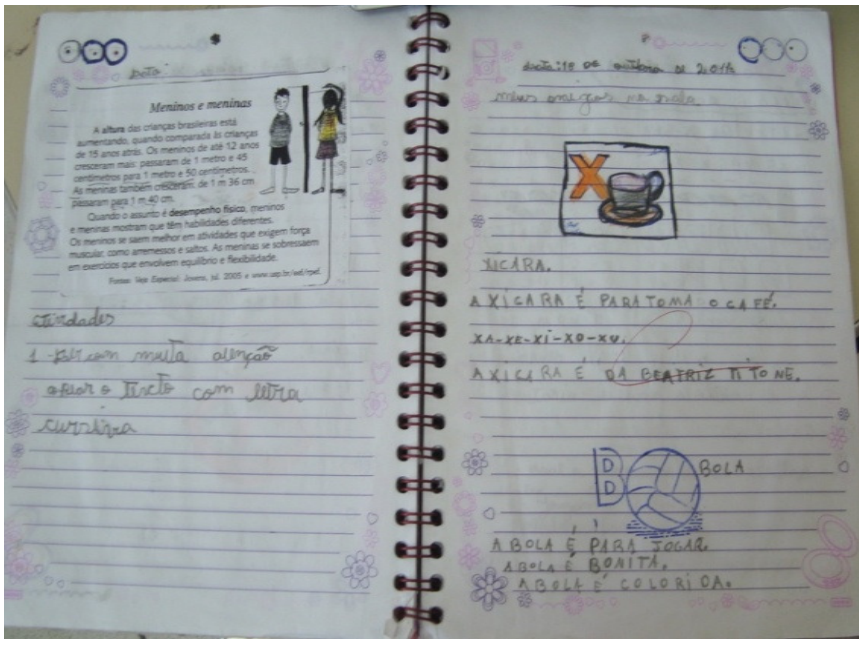
Agora eles vão receber quatro pedacinhos de papel e terão que escrever nos pedacinhos de papel as letras para formar: B O L A

A professora logo pergunta para a turma como eles escreveram, uma aluna escreve no quadro e os demais conferem.

15h10min- Recreio.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 19 - Atividade escrita: formação de palavras e frases com carimbo



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Neste segundo recorte de aula apresentado, a professora se utiliza da estratégia tradicional de ensino na tentativa de auxiliar os alunos que não compreendem o código escrito a ampliarem seus conhecimentos. Utiliza os carimbos e a linguagem como instrumentos mediadores da aprendizagem. Enfatiza a diferença entre a letra cursiva e *script*, trabalha com o próprio nome das crianças, fazendo perceber as letras e as sílabas que formam o seu nome. Trabalha a constituição de uma frase. Chama atenção que neste momento da frase, ao questionar para a turma o número de palavras da frase, apenas um menino soube identificar. Logo passa a trabalhar explorando uma sílaba a partir de uma imagem (o carimbo) que corresponde a uma palavra-chave.

Ao desenvolver mecanismos de ensino que possam contribuir para a apropriação do código escrito pelas crianças, a professora alicerça, nessa aula, seu trabalho no método silábico. Parece que, ao retomar essa forma de ensinar, acredita que as crianças, que ainda no final do 2º ano não estão alfabetizadas, possam avançar na aprendizagem. Com a formação de palavras e frases busca aproximar o aluno da sonoridade das palavras fazendo relações fonema-grafema. O objetivo maior ao utilizar esta estratégia é que as crianças consigam identificar e escrever palavras usando a sílaba destacada na imagem do carimbo. As intervenções são positivas para as crianças, que buscam, através dos erros cometidos, novas possibilidades de aprender, trocam ideias com a professora ou mesmo tentam perceber por que fizeram de um jeito e não de outro.

Também há algumas crianças que deixam de realizar as atividades por ficarem brincando e acabam escrevendo de qualquer jeito ou só copiando do quadro, mas ao escutar as reflexões da professora, de tanto falar e perguntar sobre as letras, acredito que estes já comecem, de alguma forma, a perceber como funciona o sistema de escrita. A interação no sentido de mediar a aprendizagem ocorre**,** principalmente, com o uso da linguagem, da comunicação, da troca de ideias como instrumento de mediação entre professor e alunos.

Para Vygotsky (1988), a linguagem é que permite a interação entre os sujeitos em seu meio social. A base de toda ação humana está na linguagem e nas formas que esta se apresenta para os sujeitos, então, o lugar onde devem ser buscados os elementos que expliquem uma prática alfabetizadora de qualidade é também na palavra, isto é, onde acontecem as interações verbais. Segundo propõem Maciel e Lúcio (2008, p. 16):

> O ato de ensinar a ler e a escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, cria condições para a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas. Ciente da complexidade do ato de alfabetizar e letrar, o professor é desafiado a

> assumir uma postura política que envolve o conhecimento e o domínio do que vai ensinar.

Interessante que a professora Margarida não trabalhou com sílabas ou palavras-chaves em nenhum outro dia observado, ela costuma trabalhar com materiais diversificados, de uso social, como, por exemplo, a amarelinha, o trânsito, as medidas de peso, entre outras. Mas, na atividade descrita, ela não criou possibilidades de uso social e, sim, tinha como objetivo o domínio do codificar e decodificar símbolos. Entretanto, é indispensável garantir às crianças a inserção e a participação efetiva nas sociedades letradas. O professor, atuando como mediador nessa prática alfabetizadora, deve estar entre os conhecimentos e o aprendiz, estabelecendo um canal de interação entre eles.

Em relação ao diálogo entre professora e alunos no processo ensino aprendizagem, foi possível perceber que a comunicação é algo presente nas aulas. Há tempo para o diálogo, a troca entre as crianças, e entre estes e a professora. Nesses momentos oportunizados, falam da realidade para contextualizar com os conteúdos estudados, na maioria das vezes é o que predomina em relação à leitura e escrita. As crianças estão na escola para ampliar seus conhecimentos, é importante o espaço disponibilizado para a troca de ideias, mas este articulado sempre à escrita e à leitura. Sobre isso Maciel, Baptista e Monteiro (2009, p. 31) relatam que,

> em geral, é na escola que as crianças se alfabetizam, desenvolvem capacidades de leitura e produção de textos. Mas a importância da escola se acentua, sobretudo, para aquelas crianças cujo acesso de materiais escritos é restrito. A escola, para esse segmento, se constitui no espaço privilegiado e, às vezes, único para adquirir capacidades e habilidades que lhe permitam usufruir da cultura letrada, interagir com ela e ampliar suas oportunidades de bens culturais que, pela sua valorização, têm dominado as relações sociais em contextos mais amplos.

As crianças dessa turma estão, em sua maioria, num processo inicial de alfabetização, pois há muitas que só leem frases, pequenos textos ou escrevem com a ajuda da professora. São poucas as que conseguem ler e escrever frases completas e com sentido. Para entender o que foi lido precisam da intervenção da professora. Há na sala algumas crianças que não leem ou escrevem sozinhas. Considerando isso, parece pouco o material/tempo disponibilizado para as crianças, para que ultrapassem essa fase, como pode ser observado na descrição de parte de uma aula realizada no dia 10/10/11:

13h40min- A professora pede para pegar o livro de Português que tinha tarefa. Era para responder algumas questões das páginas 172 e 173. Muitos alunos não fizeram a tarefa, disseram que as mães não souberam ajudar. O texto era sobre a "Amarelinha".

A professora explica o que quer dizer o texto, o que significa a amarelinha, questiona a turma, se eles conhecem essa brincadeira, se brincam ou já brincaram, perguntou se alguém brinca diferente. As crianças respondem, querem participar falando o que sabem, a professora dá certo espaço para fala, mas logo interrompe.

Seis alunos conseguiram ler partes do texto. O texto tem quatro parágrafos. Leram uma vez e depois a professora começou a correção das três perguntas. Ela lê a primeira pergunta do livro, quem respondeu no livro pode ler sua resposta para a turma. A professora pede para dois ou três alunos lerem a resposta feita sobre as mesmas questões, depois um aluno escreveu no quadro sua resposta, a mais completa, assim os demais podem copiar ou corrigir. A leitura e os questionamentos são feitos de forma rápida, e, normalmente, são sempre os mesmos alunos que leem.

Quando o aluno lê soletrado e fica difícil de entender o conteúdo, a professora é quem lê novamente.

14h10min- A professora passa pelas carteiras para olhar as respostas no livro de quem fez. Vai colocando o "C" e guardam.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 20 - Leitura do texto e de frases

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Além dos cadernos, às vezes as crianças utilizam os livros didáticos para tarefas de casa ou fazer uma ou outra atividade em sala. No recorte da aula apresentado acima, a professora, ao perceber que muitos alunos não fizeram a tarefa de casa, começa a questionar sobre o tema do texto "Amarelinha", uma brincadeira que todos na sala conheciam, conversaram um pouquinho sobre a mesma, uma vez que essa brincadeira faz parte do contexto real das crianças, porque brincam na escola durante o recreio e em casa. Mas foi uma troca rápida de ideias. Aqui os alunos se mostraram interessados pelo assunto e tinham muita vontade de falar, mas o foco não era ampliar a compreensão sobre a Amarelinha e sim exercitar a leitura para melhor decodificar as palavras. Ocorreu que muitos alunos não fizeram a tarefa em casa por não saberem ler ou porque os pais também não sabiam e não ajudaram, mas em sala de aula a leitura, a interpretação, o significado das palavras, se fossem mais trabalhados, seria um momento de grande aprendizagem. Sobre a interação do leitor com o texto, Bizzotto (2010, p. 55) diz que:

> Para que a criança se torne um leitor competente, crítico e autônomo, o trabalho com o texto deve basear-se principalmente nas atividades de interpretação. Interpretar o texto é compreender seus significados. É saber relacionar o que está escrito com o contexto, com a vivência de cada um, é compreender a função do texto e a proposta do autor.

Talvez tenha sido o que faltou no momento do trabalho com esse texto, a interpretação mais detalhada, possibilitar às crianças compreenderem os significados das palavras e o sentido do texto, realizar outras atividades sobre o tema no sentido de trazer novos conhecimentos, curiosidades para o grupo. Alguns alunos leem em voz alta os parágrafos do texto, mas nem sempre a leitura corresponde ao que está escrito, nesses casos a professora faz intervenções em todos os parágrafos lidos, seja para corrigir a entonação da leitura ou porque não conseguiu entender o que foi lido, por causa da soletração ou troca de letras. Isso que os alunos que leram são os mesmos que sempre fazem as leituras, porque já conseguem fazer a decodificação dos códigos.

Essa intervenção feita pela professora nos momentos de leituras, geralmente, é somente para corrigi-los, uma vez que pouco valoriza a leitura realizada pelas crianças, já que nem todos os alunos leem, somente alguns. Dessa maneira, não possibilita momentos de troca, de contato com os textos, com as palavras que o constituem, com os significados, de forma que possam interagir com o mundo da imaginação, oferecer outras oportunidades, como enfatiza Cagliari (2009, p. 114), "o segredo da alfabetização é a leitura."

Um aspecto que chamou a atenção é que a maioria dos textos utilizados pela professora envolve o contexto das crianças. Falavam sobre trânsito, brincadeiras, paisagens, primavera, rótulos, ou seja, textos bem variados e que as crianças vivenciam em situações de seu cotidiano. A dificuldade está em trabalhar estratégias de leitura com as crianças, ler para as crianças textos da literatura infantil, recontar as histórias, trabalhar mais com mensagens de conteúdo do texto relacionando com seus contextos, enfim explorá-lo tanto na sua estrutura quanto no conteúdo. De acordo com Barbato (2008, p. 51), "o mundo está muito mais letrado, as pessoas dependem do domínio dessas operações para se comunicarem, e precisamos refletir sobre como desenvolver metodologias de trabalho com a leitura e escrita em sala de aula" e que ofereçam aos alunos a possibilidade de comunicação em diferentes contextos.

Há uma preocupação por parte da professora em incluir materiais lúdicos como recortes de gravuras, jogos didáticos, alfabeto móvel para alguns alunos, folhas mimeografadas com atividades, calendário, fita métrica, relógio, balança, rótulos de alimentos, entre outros, como suporte ou estratégias para a aprendizagem, procurando com isso uma prática pedagógica mais descontraída, interacionista e que mobilize as crianças em relação à atividade proposta. Entretanto, parece haver um desequilíbrio entre a quantidade de atividades que incluem o lúdico e as atividades que utilizam a escrita e leitura pelas crianças com a finalidade da apropriação do código alfabético. Tenho clareza que nem todas as atividades podem ou devem incluir o lúdico. Segundo Castanheira, Maciel e Martins (2008, p. 44):

> As atividades a serem escolhidas ou elaboradas precisam estar de acordo com os conteúdos e metas que foram previamente definidos para o trabalho com cada turma de alunos. Isso significa que o planejamento das práticas de alfabetização e letramento objetiva o desenvolvimento das habilidades lingüísticas que são próprias dos conteúdos dessa área de conhecimento: compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de textos e desenvolvimento da oralidade.

Todavia, em se tratando de uma turma de 2º ano que está em processo de apropriação de escrita, o auxílio de material lúdico pode facilitar esse processo, quando bem articulado para essa finalidade. A professora Margarida está sempre centrada na aprendizagem das crianças, mas não consegue dar atendimento suficiente para as crianças com dificuldades em acompanhar as atividades propostas ou mesmo aquelas que pouco reconhecem o código alfabeto.

Na situação da aula do dia 10/10/11, descrita a seguir, é possível perceber como há necessidade de mediações individualizadas, mas, em muitos casos também podem ser

coletivas, desde que durante a realização da atividade a professora perceba as necessidades comuns e, a partir disso, realize intervenções coletivas.

14h15min- A professora conversa sobre "presentes" que as crianças ganham. Um aluno disse:

- "Minha mãe não pode só comprar presentes, ela tem que guardar dinheiro para pagar as contas."

A professora responde:

-"Muito bem!" "Outras coisas valem como presente, um abraço, um passeio, a ida ao cinema e muitas outras coisas."

Então, logo passa uma atividade. Explica primeiro no quadro. Faz o desenho numa folha sulfite e escreve uma frase: <u>Ser criança é...</u>

A partir dessa frase, os alunos vão desenhar o que eles gostam de fazer. Ela pergunta para cada criança o que ela gosta de fazer ou brincar. E cada uma fala sua resposta para a professora. Eles falam muitas brincadeiras: andar de bicicleta, pular corda, brincar de bonecos e bonecas, de bola, de casinha, ver filme, TV e outras.

14h30min- Depois que todos falam, a professora entrega a folha e eles começam a desenhar. Estão falantes, e querem ver o que os colegas estão desenhando. Alguns trocam ideias.

No desenho, os alunos têm que escrever o seu nome e o nome da brincadeira. A professora caminha entre as carteiras para ver como e o que estão desenhando.

À medida que alguns terminam a atividade, entregam para professora colar na parede para fazer uma exposição dos trabalhos. Ao receber, a professora observa que há algumas palavras escritas erradas, ela pede para o aluno corrigir. Às vezes lê para o aluno como ele escreveu, aí o aluno percebe que não era esta a palavra, e pergunta para a professora como corrigir, geralmente primeiro ela tenta fazer perceber o erro pelo som ou pronúncia da leitura, mas se o aluno não percebe ela logo diz a letra correta ou o que o aluno deve fazer. A maior dificuldade são as sílabas complexas, pois ela chamou a atenção para escoregador (rr), forsa (ç), legau(l), pulacorda [...]

Outra observação feita pela professora é quando o aluno entrega a folha com o desenho, ela não entende o que representa o desenho, então pede para o aluno explicar o que desenhou, qual a brincadeira. Os alunos participam ativamente desta atividade, mas teve um aluno que apenas desenhou, mas não soube dizer para a professora qual era a sua

brincadeira. A professora questionou de diversas formas, até que ele disse que era um jogo sem identificá-lo.

15h10min- Bate o sinal para o recreio, a professora recolhe os últimos desenhos e completa a exposição.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 21 - Desenho e escrita das brincadeiras: Ser criança é...

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Na situação descrita é possível observar que a aula foi planejada, onde a estratégia de ensino e as interações são pensadas para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, utilizando outras formas de expressão, como o desenho espontâneo feito pela criança, usando sua imaginação, criatividade, expressando sentimentos, sua vivência e realidade. A professora interage o tempo todo com as crianças, questionando, refletindo, contextualizando, articulando com outros conhecimentos. Sua intervenção é constante com as crianças, seja pela linguagem oral, pelo desenho ou pela escrita. Está sempre procurando mediar as situações onde a criança se depara com dificuldades de forma que possibilite a compreensão do tema estudado. Também oportunizou tempo para o diálogo entre todos e escutou cada criança falar sobre o que gosta de brincar.

Deixar a criança se expressar, entender como ela pensa, é um caminho para que elas possam articular os conhecimentos. Segundo Vygotsky (1989), quando as crianças desenham objetos complexos, elas o fazem a partir das suas qualidades gerais e não pelas partes componentes. A maneira global como as crianças realizam seus rabiscos e desenhos

pode estar nos indicando o modo como entendem a representação da língua escrita. O desenho é destacado no desenvolvimento da escrita, uma vez que, de acordo com Vygotsky (1989, p. 148), "inicialmente a criança desenha de memória [...], as crianças não desenham o que veem, mas sim o que conhecem."

Embora a professora deixe as crianças desenharem espontaneamente de acordo com sua criatividade e imaginação, no momento em que é preciso escrever para completar a frase "Ser criança é...", muitas não fizeram como a professora esperava, e ela, dentro de suas possibilidades, atendeu individualmente cada uma.

Nesta sala há vários materiais lúdicos disponíveis para as crianças, caixas com livros infantis, jogos e brinquedos. No recorte da aula do dia 23/09/11 é possível perceber como esses materiais são utilizados em sala:

16h45min- Após guardarem o caderno de atividades a professora distribui alguns materiais, jogos, brinquedos nas carteiras para eles brincarem em dupla, nos últimos minutos de aula. Na sala há muitos materiais lúdicos, quebra-cabeça, jogo de memória e dominó com figuras e números, a professora guarda-os em latas de alumínio com identificação.

Ao recebê-los, eles vibram, ficam eufóricos. Logo combinam as regras com o colega ao lado e começam a brincar. Eles brincaram com bastante tranquilidade e um ajudando o outro sempre.

Durante a atividade percebi que foi pouco tempo para brincar e estes materiais não tiveram uma finalidade pedagógica em si ou para outras atividades futuras, o enfoque foi o brincar, a socialização, o respeito às regras e aprender a esperar sua vez de participar. Porém, devido ao tempo disponibilizado, essas questões não foram exploradas como poderiam ser.

17h- Alguns pais começam a chegar à porta, a professora vai liberando os alunos. Logo libera os que usam o transporte escolar.

17h05min- Todos guardam as peças dos brinquedos e colocam as latas dentro de uma caixa maior da professora e saem.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 22 - Brinquedos e jogos pedagógicos

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Nessa situação descrita, a professora possibilita aos alunos o momento do brincar, não interage com as crianças, não faz intervenções sobre suas descobertas, o que pensam sobre as regras ou sobre o próprio brinquedo, apenas deixa-os brincar e jogar com diversos materiais lúdicos que existem na sala. Sempre que é possível, que sobra tempo após terminar os conteúdos planejados do dia, ela deixa-os brincar nos últimos momentos da aula.

Embora se saiba a importância do brincar na infância, as relações em grupo, os combinados entre os colegas, parece que o entendimento sobre isso ainda é muito equivocado pelos professores. A brincadeira ocorre nos últimos minutos de aula, e como passatempo até bater o sinal. Para Vygotsky (1989, p. 146), na brincadeira um objeto assume a função de signo mediando a aprendizagem, assim o brinquedo e o jogo guiam a ZDP, pois:

> Ao brincar, a criança está sempre acima da própria idade, acima do seu comportamento diário, maior do que é na realidade. [...] Inicialmente seus jogos são lembranças e reproduções de situações reais; porém através da dinâmica da sua imaginação e do reconhecimento de regras implícitas que dirigem as atividades reproduzidas em seus jogos, a criança adquire um controle elementar do pensamento abstrato.

A professora Margarida oportuniza o contato com diversas linguagens e diversos materiais lúdicos, são recursos constantes em suas aulas, mas a mediação, o questionamento, o diálogo, a escrita e a leitura para a compreensão das ideias e do contexto que envolve as atividades ainda ocorrem em momentos muito específicos. Há atividades em que interage

bastante com as crianças e, em outras, quase não há intervenção da professora, e sim entre as próprias crianças.

O papel que a criança desempenha nas interações não pode ser ignorado, pois sua participação nas atividades de forma ativa contribui muito no processo de aprendizagem e desenvolvimento, porém o professor, mediador do processo, assume atuar na zona de desenvolvimento proximal, pois é "por meio da interação constante com os adultos, entretanto, que os processos inferiores são radicalmente transformados em processos mentais superiores" na criança. (MOLL, 1996, p. 46.) Por isso é importante estar atento às situações.

Em síntese, nas atividades propostas para essa turma há uma ênfase naquelas que incluem leitura feita pela professora, cópia de atividades, principalmente de matemática e uso de materiais pedagógicos. O foco está em utilizar vários recursos para estudar um tema, mas com oscilação entre o domínio do código da escrita e a compreensão do sistema alfabético. Os suportes e as estratégias são variados e reforçam essa opção. A leitura é, na maioria das vezes, repetição das frases lidas pela professora. Há várias situações vivenciadas em sala em que podem ser observados os usos e funções da escrita, onde existe por parte da professora a tentativa em focalizar o estudo direcionando à compreensão da palavra no contexto em que está inserida, mas ainda falta para a maioria das crianças compreender o sistema alfabético e ter o domínio do código escrito. A interação que ocorre entre professora e alunos é para fazê-los entender o sentido das palavras no contexto social, mas também facilitar o domínio da grafia e leitura das palavras.

Na turma do 2º ano da Escola Básica Municipal Profª Dalcy Ávila de Souza, também a prática pedagógica é bastante semelhante ao que ocorre nas demais turmas apresentadas anteriormente. No quadro abaixo apresento uma síntese das aulas observadas.

Quadro 7 - Síntese das atividades realizadas na EBM Profª. Dalcy Ávila de Souza, turma do 2º ano, professora Violeta (continua)

D / O	**Atividades**	**Suportes/gêneros**	**Estratégia de ensino**	**Atendimento aos alunos**
1º dia 14/ 10/ 11	- Cópia do cabeçalho e do texto. - Leitura coletiva e individual das sílabas e do texto. - Ditado de palavras. - Cópia do cabeçalho. - Atividades sobre singular e plural. - Cópia de atividades: o desenho de uma ILHA, sílabas do "LH" e listas de palavras. - Leitura coletiva, leitura individual.	- No caderno de caligrafia copiam o cabeçalho, sílabas e o texto "Chocolate" escrito no quadro. - Todos os alunos leem as sílabas e o texto "Chocolate" escrito no quadro. - No caderno de caligrafia copiam o cabeçalho, sílabas e o texto "Chocolate" escrito no quadro. - Todos os alunos leem as sílabas e o texto "Chocolate" escrito no quadro. - Folha com *xerox* para escrever as palavras ditadas duas vezes pela professora. - Copiam no caderno de atividades o cabeçalho. - Folha com *xerox* de atividades para ler e	- Posiciona-se frente à turma para explicações bem detalhadas, muita explicação, exemplos de tudo que é realizado em sala ou para tarefa. - A professora escreve tudo com letra cursiva e as	- Existe diálogo entre professora e alunos, incentiva cada descoberta, elogia o que fazem, motiva-os a fazer sempre mais, muita intervenção

(continuação)

D O	Atividades	Suportes/gêneros	Estratégia de ensino	Atendimento aos alunos
	- Cópia de palavras, separação de sílabas e contagem do número de sílabas. - Leitura coletiva dos enunciados e resolução oral. - Copiam outras atividades envolvendo numerais. - Leitura coletiva dos enunciados e resolução oral.	resolver. - No caderno de atividades copiam outros exercícios que estão escritos no quadro: um desenho, as sílabas do "LH" e uma lista de palavras. - Todos leem palavras escritas no quadro. - No caderno copiam as atividades com as palavras e resolvem. - Antes de resolver por escrito, a turma lê todos os enunciados e resolve oralmente. - Copiam atividades sobre a escrita dos numerais e vizinhos. - Todos leem os numerais escritos nas atividades.	crianças copiam e escrevem com letra cursiva. - Realiza um trabalho com a oralidade, mas sempre relacionando som (fala) à grafia das sílabas, leitura diária das sílabas, palavras e textos estudados. - Caminha constantemente entre as carteiras e auxilia os alunos em suas dificuldades nas carteiras, faz questionamentos sobre a compreensão das palavras, porém há pouca contextualização com o uso da leitura e escrita. Os questionamentos são restritos ao texto e pouco ao contexto das crianças. - Proporciona oportunidades de trabalhos com textos, priorizando a apropriação do código alfabético na sequência do alfabeto, as famílias silábicas para formação de palavras, que na maioria dos casos não têm relação com palavras da vivência e do cotidiano das crianças. Os textos do caderno Ficha de leitura são mecânicos e repetitivos. - A professora corrige todas as atividades realizadas em sala uma a uma, no caderno, na carteira do aluno, já dando	entre professora e alunos durante as atividades. - Atendimento individual constante, a cada atividade, a cada correção, seja no caderno ou no quadro, há troca de ideias em relação ao conteúdo. - Auxilia a criança no momento em que apresenta dúvidas. Porém há pouco incentivo ao trabalho realizado entre seus pares, - Sentam-se individualmente sempre, mas nos momentos em que surge oportunidade as crianças trocam ideias e se ajudam. Atendimento individual sempre nas carteiras, há dois alunos com mais dificuldades, não há atividades diferenciadas, a professora ajuda-os constantemente, lê e eles repetem, mostra os cartazes silábicos para formar palavras.
2º dia 17/ 10/ 11	- Leitura silenciosa das sílabas e palavras "LH". - Leitura coletiva e leitura individual de palavras, frases e texto. - Cópia do cabeçalho e perguntas de interpretação oral e escrita. - Troca do livro literário. - Cópia de atividades sobre plural. - Leitura coletiva do enunciado, resolução oral e escrita das atividades. - Leitura silenciosa.	- Folha com *xerox* das sílabas, palavras, texto e desenho do "LH", colam no caderno ficha de leitura. - Todos leem a ficha de leitura do "LH" - Cópia do cabeçalho e perguntas de interpretação oral e escrita. - Um a um, todos os alunos vão até a biblioteca fazer a troca do livro literário. O livro é para ler em casa. - Copiam atividades para passar palavras para o plural. - A turma lê o enunciado, conversa como se resolve para depois escrever. - Alguns alunos fazem a leitura dos livros e gibis que pegaram na biblioteca.		
3º dia 20/ 10/ 11	- Cópia do cabeçalho e do enunciado da tarefa para casa. - Cópia do cabeçalho e um texto. - Leitura coletiva e leitura individual do texto. - Cópia de atividades: ilustração do texto. - Atividade extraclasse, leitura de um texto com animações. - Cópia de outras atividades: localização palavras e escrita, formação de frases. Resolução oral e escrita. - Cópia da tabuada do 4, fazem oralmente e depois escrevem. - Leitura coletiva. - Cópia de outras atividades: colocar o resultado e probleminhas. - Leitura coletiva dos enunciados, resolução oral e escrita. - Leitura silenciosa.	- No caderno de tarefa copiam: "estudar a ficha de leitura do coelho para fazer o ditado". - Copiam no caderno de atividades o cabeçalho e o texto "A ovelha malhada". - Todos os alunos leem as frases do texto que estão escritas no quadro. - Copiam o enunciado que é para desenhar no caderno. - Na sala de informática vão ler e ver a história da "Cigarra e a formiga". (problema: a maioria dos computadores não funcionou, então retornam à sala de aula). - Copiam no caderno de atividades outras questões sobre texto "A ovelha malhada" e resolvem. - Copiam no caderno de atividades a tabuada do 4. - Todos leem a tabuada construída no quadro. - Copiam outras atividades de matemática, leem, falam como fazer e resolvem por escrito. - Quem termina, pega um livrinho para ler em silêncio até os demais terminarem de escrever.		
4º dia 21/ 10/ 11	- Cantam uma música. - Cópia do cabeçalho e de um texto. - Leitura coletiva e leitura individual do texto. - Cópia de atividades para relacionar palavras. - Leitura coletiva dos enunciados, resolução oral e escrita. - Leitura silenciosa. - Cópia do cabeçalho e atividades sobre singular e plural e formação de frases. - Leitura coletiva dos	- Todos cantam "Mãezinha do céu" com a professora. - Copiam no caderno de caligrafia o cabeçalho e o texto "Laila e a ovelha". - Todos os alunos leem as frases do texto que estão escritas no quadro. - Copiam no caderno de caligrafia as atividades. - Leem os enunciados, falam como fazer e resolvem por escrito no caderno de caligrafia. - Alguns alunos que terminam de escrever leem as fichas de leitura em silêncio. - Copiam no caderno de atividades o cabeçalho e atividades. - Leem os enunciados escritos no quadro, resolvem oralmente e por escrito no caderno.		

(continuação)

D O	Atividades	Suportes/gêneros	Estratégia de ensino	Atendimento aos alunos
	enunciados, resolução oral e escrita. - Atividade de Dominox: escrita das letras nos quadradinhos e pintura dos desenhos. - Cópia de atividades com numerais: escrita dos números e por extenso. - Leitura coletiva dos enunciados, resolução oral e escrita. -Ditado do tipo caça-palavras: localização das sílabas e formação de palavras. - Cantam a música.	- Folha com *xerox* da atividade: Dominox, lista de palavras para encaixar e pintar os desenhos. - Copiam no caderno de atividades questões de Matemática - Leem os enunciados escritos no quadro, resolvem oralmente e por escrito no caderno. - Folha com *xerox* do ditado tipo caça-palavras para ler, localizar as palavras e colorir. - Todos cantam "Homenzinho torto", fazendo os gestos.	atendimento individualizado, chama atenção ao que deve ser feito, elogia o que azem, usa palavras positivas. - Geralmente os alunos vão ao quadro para fazer a correção, logo a professora passa em cada carteira para verificar os cadernos, preocupa-se com o que e como fazem as atividades. - Corrige sempre os cadernos de tarefa. Existe uma organização e sequência diária para trabalhar todas as atividades: cópia, leitura coletiva e individual em voz alta, resolução oral e resolução escrita. Procura fazer com que os alunos estejam num ritmo próximo de aprendizagem. - Os cartazes silábicos expostos na sala servem para consulta constante de apoio e memorização para a escrita e leitura, assim como o caderno Fichas de leitura.	
5º dia 28/ 10/ 11	- Avaliação de Português: atividades de singular e plural, artigos, formação de frases, ditado de palavras e outros. -Leitura feita pela professora, resolução oral e escrita pelos alunos. - Brincadeiras e leituras. - Leitura silenciosa dos textos e palavras com sílabas do "R" intrometido. - Visita à exposição do mural com os desenhos do bairro onde moram. - Leitura coletiva dos textos, frases e palavras. - Assistem à apresentação sobre o Dia do *Halloween.* - Cópia do cabeçalho e enunciado de leitura. - Leitura coletiva e individual do texto. - Cópia de perguntas de interpretação escrita do texto. - Leitura coletiva dos enunciados, resolução oral e escrita pelos alunos.	- Folha com *xerox* com atividade avaliativa para ler e escrever - Professora lê todas as questões da folha, os alunos respondem oralmente e depois escrevem as respostas. - Alguns alunos que terminam a avaliação, leem as fichas de leitura, livrinhos ou brincam com jogos na sala. - No caderno fichas de leitura na folha com *xerox* com novas fichas de textos coladas fazem leitura. - A turma vai até o *hall* da escola ver seus desenhos expostos. - Folhas com *xerox* com novos textos do "R" intrometido. - Em outra sala, assistem a danças características do *Halloween*. - Copiam no caderno de atividades o cabeçalho e o título que vão ler. - Folhas com *xerox* do texto "O grilo", todos os alunos leem. - Copiam no caderno de atividades questões de interpretação escrita. - Os alunos leem os enunciados escritos no quadro, resolvem oralmente e por escrito no caderno.		
6º dia 31/ 10/ 11	- Oralidade. - Cópia do cabeçalho e atividades de Matemática: contas de divisão, dobro, o triplo, a "hora". - Troca do livro literário. - Leitura coletiva dos enunciados, resolução oral e escrita pelos alunos.	- Conversam sobre o dia das bruxas, o *Halloween.* - Copiam no caderno de atividades o cabeçalho e várias questões de Matemática. - De dois em dois, todos os alunos vão até a biblioteca fazer a troca do livro literário. O livro é para ler em casa. - Leem os enunciados escritos no quadro, resolvem oralmente e por escrito no caderno.		
7º dia 01/ 11/ 11	- Cópia do cabeçalho e do enunciado da tarefa para casa. - Leitura coletiva do enunciado. - Leitura individual do texto "Cravo" e outros do "R" intrometido. - Oralidade. -Texto e atividades sobre hora: medida de tempo. - Leitura coletiva com a professora do texto, do enunciado, resolução oral e depois escrita.	- No caderno de tarefa copiam cabeçalho e estudar as fichas de leitura do "R" intrometido para fazer o ditado. - Leitura coletiva do enunciado escrito no quadro. - Folhas com *xerox* do texto do "Cravo" e outros , todos os alunos leem usando microfone e caixa de som na sala. - Conversam sobre a hora e o relógio. - Folhas com *xerox* do texto e atividades sobre hora para resolver. - Leem o texto da folha, os enunciados escritos, resolvem oralmente e por escrito na folha. Pintam os desenhos.		

(conclusão)

D / O	Atividades	Suportes/gêneros	Estratégia de ensino	Atendimento aos alunos
8º dia 03/ 11/ 11	- Cópia do cabeçalho e do enunciado da tarefa para casa. - Cópia do cabeçalho e atividades sobre hora. - Cruzadinha sobre a hora. - Cópia de atividades sobre numerais. - Leitura coletiva dos numerais e sua escrita. - Oralidade. - Cópia de atividades sobre o "R" intrometido: completar, localizar palavras e formar frases. - Leitura coletiva do enunciado, resolução oral e depois escrita. - Ditado ilustrado com desenhos para a escrita dos nomes. - Resolução oral e depois escrita. - Atividade sobre os animais domésticos e selvagens. - Leitura coletiva do enunciado, resolução oral e depois escrita. - Atividade de pesquisa para casa: animais domésticos e selvagens.	- No caderno de tarefa copiam cabeçalho e enunciado da tarefa. - Copiam no caderno de atividades o cabeçalho e desenham relógios para completar com horas. - Folha com *xerox* da cruzadinha para escrever as horas correspondentes. - Copiam outra atividade: escrita dos numerais no caderno. - Leem os numerais do cartaz exposto na sala e escritos no quadro, depois escrevem. - Conversam sobre os textos do "R" intrometido: referentes às sílabas "CR", "DR", "BR", "FR", "GR", "PR", "TR", "VR". - Copiam no caderno de atividades questões sobre "R" intrometido que estão no quadro. - Leem os enunciados escritos no quadro, resolvem oralmente e por escrito no caderno. - Folha com *xerox* de desenhos de animais para escrever os nomes correspondentes. - Leem na folha com *xerox* de desenhos de animais os enunciados e os nomes. - Recortar gravuras e colar no caderno: animais domésticos e selvagens, em casa.		
9º dia 07/ 11/ 11	- Leitura coletiva e leitura individual do texto "Flecha". - Cópia do cabeçalho e atividades de interpretação. - Escrita do texto. - Leitura coletiva dos enunciados, resolução oral e depois escrita. - Oralidade. - Cópia de atividades sobre adjetivos.	- Folha com *xerox* do texto "Flecha" colado no caderno Ficha de leitura. Todos leem. - Copiam no caderno de atividades as questões de interpretação sobre o texto. - Leem os enunciados escritos no quadro, resolvem oralmente e por escrito no caderno. - Conversam sobre características, adjetivos. Os alunos participam com ideias. - Copiam no caderno atividades para completar com adjetivos.		
10º dia 08/ 11/ 11	- Cópia do cabeçalho e do enunciado da tarefa para casa. - Cópia do cabeçalho e atividades de escrita dos numerais. - Leitura coletiva dos numerais e sua escrita.	- No caderno de tarefa copiam cabeçalho e enunciado para escrever palavras com "L" intrometido: "BL", "CL", "FL", "GL", "PL", "TL". - Copiam no caderno de atividades as questões sobre a escrita dos numerais. - Leem os numerais do cartaz exposto na sala e escritos no quadro, depois escrevem.		

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

A metodologia de ensino da professora Violeta tem como base a concepção tradicional de ensino com predomínio do método silábico. Todos os dias as crianças usam o caderno de atividades que envolvem aprendizagens de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. O caderno de tarefa é utilizado sempre nas terças, quartas e quintas-feiras. Nos outros dias da semana há um combinado entre eles de não haver tarefas. Também utilizam o caderno de caligrafia semanalmente, com atividades em sala. Há outro caderno que chamam de "Ficha de leitura", onde a professora cola folhas com *xerox* das sílabas trabalhadas, além das sílabas há palavras, frases e um pequeno texto enfatizando

tais sílabas, esse material é pensado e constituído com a lógica da cartilha.

A professora segue a ordem alfabética, da mesma forma que no 1º ano, só que agora trabalha com sílabas complexas. Este suporte é o que conduz o processo de alfabetização das crianças. O foco está na memorização das sílabas para a formação de palavras e frases. Na aula do dia 14/10/11 a ênfase era nas sílabas com "CH", como pode ser observado abaixo.

13h50min- Em seguida ela distribui o caderno de caligrafia para os alunos e passa no quadro a data e o título: Oba! Vou ler e copiar!

E passa as sílabas cha-che-chi-cho-chu-chão/ Cha-Che [...] com iniciais minúsculas e maiúsculas.

Anda pelas carteiras para ver como estão escrevendo no caderno, sempre alerta-os para a grafia das letras no caderno de caligrafia, lembra que a letra tem que encostar nas linhas.

Volta ao quadro e continua a passar um pequeno texto sobre "Chocolate", ainda neste caderno.

Continuam a copiar do quadro e a professora volta a passar pelas carteiras olhando os cadernos e fazendo as devidas correções. Os alunos vão copiando e após a professora ver, fecham o caderno. Estão calmos, mesmo terminando de copiar continuam sentados, uns conversam baixinho com o colega ao lado ou próximo a si.

A professora fala em tom baixo com os alunos e dá atenção a todos que a chamam.

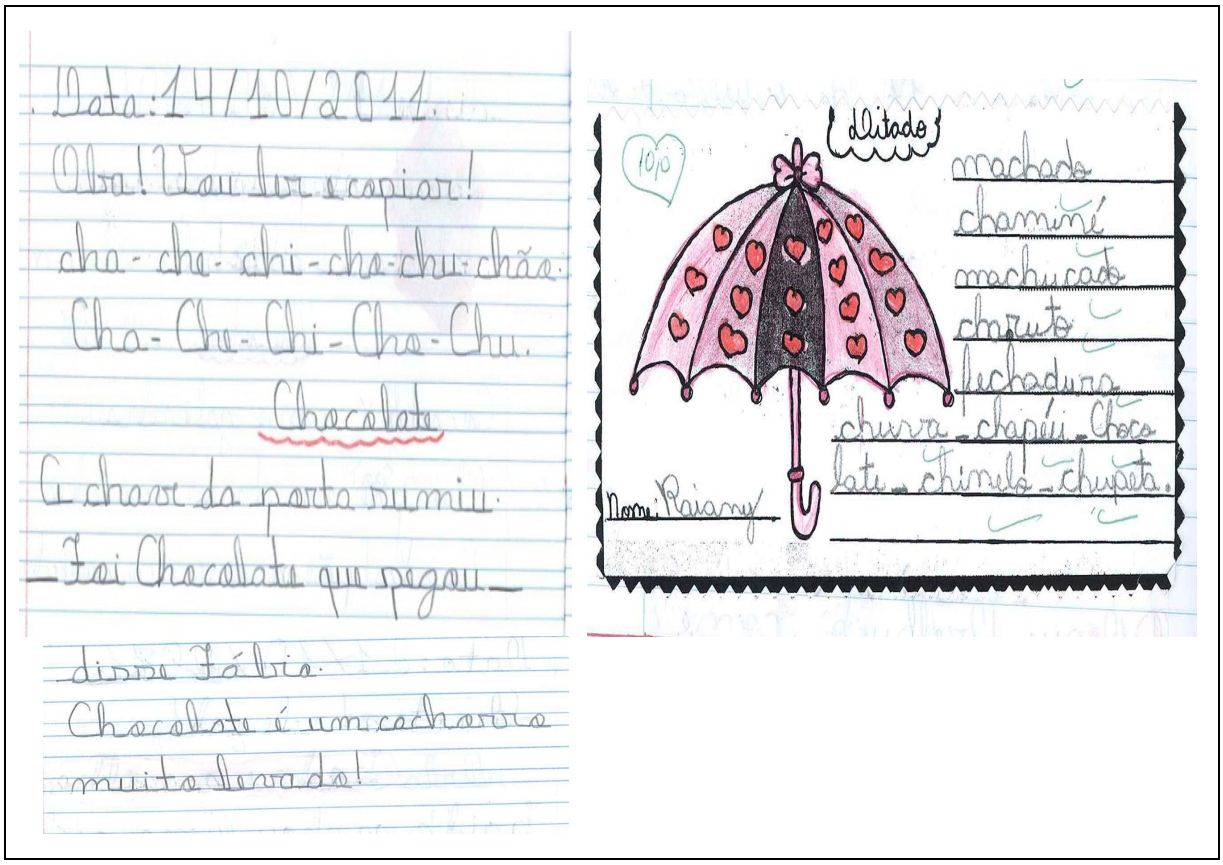
14h20min- À medida que muitos terminam de copiar, começam a reler o texto, pois vão fazer ditado. Eles estão lendo palavras e textos do caderno "Ficha de leitura".

14h25min- Quando todos terminam de copiar, a professora recolhe os cadernos de caligrafia, e já entrega uma folhinha com "xerox" para fazer o ditado de palavras. Ela fala duas vezes cada palavra, as palavras têm ênfase na sílaba do "CH"; quando há algum acento, a professora os lembra, alertando-os para escrever. Cada palavra ditada pela professora, eles escrevem em silêncio.

Em 10 minutos terminam o ditado. Em geral escrevem corretamente, com exceção de uma aluna que não perguntou nada.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 23 - Cópia no caderno de caligrafia: texto “Chocolate” e ditado



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

No recorte apresentado, a professora Violeta encaminha a atividade de maneira que não há muitas possibilidades para as crianças pensarem ou refletirem sobre o que estão fazendo. Inicialmente eles só vão copiar as sílabas e o texto do quadro para o caderno. Faz atendimento individual ao caminhar entre todas as carteiras e intervém, se necessário, corrigindo principalmente a grafia das palavras. Enfatiza a repetição do som com a grafia, mas a aprendizagem se caracteriza pela repetição, memorização e cópia, com poucas possibilidades de intervenção da professora em propor estratégias que façam o aluno pensar sobre a construção do sistema de escrita.

A respeito dessa prática pedagógica efetivada na sala de aula, Pérez e Sampaio (2012, p. 410-411) nos dizem com insistência:

> No lugar de palavras-chave, sílabas e/ou letras pensadas pelos autores de cartilhas, a circulação no cotidiano da sala de aula de textos variados que narrem histórias reais e/ou imaginárias; que apresentem descobertas, conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade; textos que provoquem leituras, escritas, conversas e que possam fornecer respostas às perguntas das crianças e professores(as) abrindo possibilidades para novas e outras perguntas [...] para modos outros de alfabetizar.

A professora parece sentir segurança usando essa metodologia de ensino, o método da silabação, e assim não traz outros gêneros textuais que poderiam contribuir de modo a provocar a imaginação das crianças. No ditado não houve intervenção individual com nenhuma criança, ninguém questionou, ela ditava as palavras, quando alguma criança tinha dúvida, já olhava nos cartazes silábicos na parede e escreviam a palavra. Em relação a atividades de ditado em turmas de alfabetização, geralmente são usados para avaliar se a criança aprendeu ou não a escrever certas palavras. Sobre esse processo Cagliari (2009, p. 285) comenta que:

> O professor ensina uma lição do bá-bé-bi-bó-bu, na qual o aluno aprende a desmontar e a montar palavras e, depois, o professor vai testar se o aluno já dominou o que foi ensinado, ditando-lhes as palavras já vistas. Se o aluno estudou o tá-té-ti-tó-tu e o lá-lé-li-ló-lu, certamente deverá saber escrever palavras como LATA, LOTA, LUTO, TELA, etc. [...] Esse método não leva em conta que o aluno pode ter outras estratégias para escrever e lidar com a ortografia. [...] Se o aluno erra, é porque não se concentra, não presta atenção no que o professor diz, não estuda [...].

É justamente esse o objetivo da professora em fazer, constantemente, ditados de palavras com as sílabas estudadas, verificar se memorizaram ou não o que foi estudado. A professora sempre chama atenção para a grafia correta, o capricho nas letras, o acento, uma preocupação em estar tudo muito bem organizado e o caderno bonito.

Todos os dias, além da escrita, a professora faz com as crianças leitura coletiva ou individual, geralmente leem as sílabas complexas dos cartazes silábicos expostos na sala, também variam entre palavras escritas no quadro ou do caderno Ficha de leitura. Os textos mimeografados com ênfase numa família silábica são utilizados constantemente, associados a eles o desenho referente às palavras. Exemplo disso pode ser percebido na descrição de parte da aula do dia 14/10/11:

16h10min- Atividade três no quadro: "Nova sílaba". A professora desenha a figura de uma ILHA no quadro e ao lado escreve lha-lhe-lhi-lho-lhu-lhão e abaixo escreve listas de palavras contendo estas sílabas.

Conforme vão escrevendo, alguns alunos vão lendo. Após escrever no quadro, pede para os alunos olharem para o quadro para fazer a leitura coletiva das palavras uma vez. Depois direciona a régua no quadro e cada aluno lê em voz alta individualmente palavras direcionadas pela régua da professora. Todos leem. Um aluno lê suas palavras soletrando, mas consegue identificar todas com auxílio dos cartazes silábicos e uma aluna com muitas dificuldades lê repetindo as palavras lidas pela professora que a ajuda, às vezes

reconhece algumas sílabas, a menina fica muito feliz em participar com todo o grupo. Ela sabe copiar tudo do quadro no caderno, geralmente é copista.

A turma está em silêncio, uns copiando enquanto a professora chama um a um para ler algumas palavras escritas no quadro. A turma, em geral, lê com fluência.

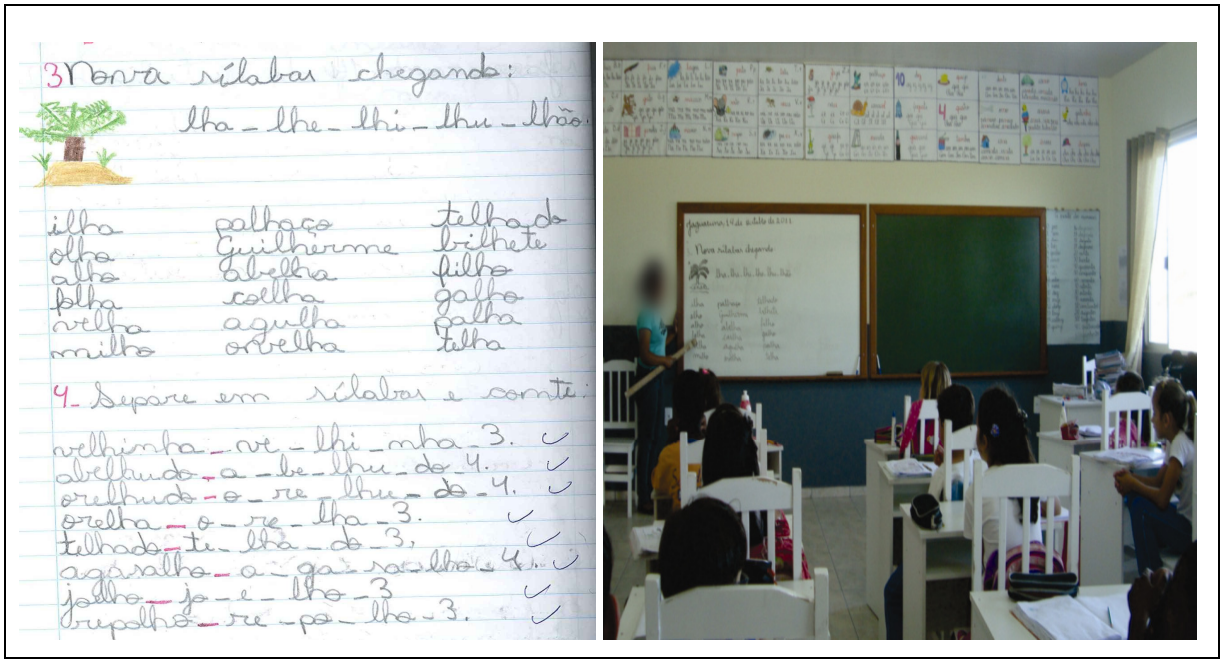
16h35min- A professora escreve no quadro o exercício número quatro. É para copiar palavras, separá-las em sílabas e contar o número de sílabas. Ela escreve as palavras e logo pede para a turma ler toda a questão. Eles leem o enunciado e as palavras. Depois continuam a copiar e resolvê-lo.

Quem vai terminando de resolver, chama a professora na carteira e ela corrige. Um menino está com dúvidas para separar a palavra "abelhudo", não consegue perceber se o "a" fica junto ou separado do "be". A professora pede para ele falar a palavra e pergunta depois quantas vezes ele abre a boca, na segunda vez pede para ele falar novamente, mas agora contando nos dedos. Então ele percebe que são quatro pedacinhos.

16h55min- A professora passa nas carteiras e corrige os cadernos. Também pede para alguns alunos irem até o quadro resolver para os amigos verem a separação. Todos separam corretamente e contam o número de sílabas.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 24 - Leitura coletiva e individual de texto e palavras: ilha



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Nas atividades mencionadas, é possível verificar que a professora Violeta, ao trabalhar com as crianças uma sílaba nova, já direciona para a silabação, neste caso do "LH",

com a palavra-chave e o desenho correspondente. O encaminhamento desenvolvido pela professora tem como objetivo que todos os alunos copiem o que ela escreve no quadro para irem memorizando palavras que contenham a sílaba nova. Durante a cópia, não há espaço para diálogo, mesmo que esteja introduzindo uma nova palavra, está se referindo à palavra ILHA, não houve questionamento e troca de ideias entre professora e alunos. A turma mantém o trabalho individualizado e o silêncio na condução das atividades.

A atividade de leitura proposta pela professora Violeta é conduzida sempre com as mesmas estratégias: leitura silenciosa, leitura em voz alta, leitura coletiva e leitura individual, e sempre utilizando o mesmo gênero textual: lista de palavras, concomitantemente com as fichas de leitura, ambas organizadas pela professora. Essas fichas, no 2º ano, são compostas pelas sílabas complexas, palavras compostas por elas, frases e um pequeno texto envolvendo tais palavras. Não há uma variação de gêneros textuais a serem trabalhados, lidos, interpretados, dialogados, contados e explorados pelas crianças. O estudo com os textos silábicos, geralmente, vem acompanhado dos enunciados: "Que texto legal!" ou "Oba! Vou ler e copiar!" Será que realmente os textos trabalhados estão sendo legais para as crianças?

De acordo com Bizzotto (2010), o professor, em sua prática diária, deve possibilitar às crianças o contato com diversos gêneros textuais e, a partir de diversos suportes, proporcionar diferentes situações de interação com esses materiais, bem como atividades em que haja mediação do professor e/ou de colegas.

Ao observar o recorte acima descrito, houve o momento em que a professora ajuda a menina que não consegue ler, a professora lê cada palavra e a aluna repete. Essa intervenção pouco contribui para que a aluna avance na aprendizagem da leitura, pois apenas repete. Também chama a atenção o momento em que ocorre a atividade escrita de separação de palavras. O menino com dúvidas pede ajuda da professora que sempre vai à carteira da criança ajudá-la de alguma forma. A professora pede que o menino fale a palavra e perceba quantas vezes abriu a boca para emitir o som. Mas o menino não percebeu a quantidade de sílabas e precisou de outra estratégia, contar nos dedos o número de vezes que emite o som, e o aluno consegue identificar que a apalavra possui quatro sílabas. A forma como a professora interveio contribuiu para a criança perceber como separar em sílabas, ela não disse para criança, neste momento possibilitou que as estratégias fizessem com que a criança refletisse sobre o código alfabético que precisava descobrir.

Sua intervenção junto às crianças em relação à aprendizagem é alternando atendimento individual e coletivo, usa geralmente a mesma estratégia, caminha até a carteira para ajudar a criança ou chama crianças para fazerem no quadro, e assim já reexplica, mas

usando os mesmos exemplos, tem preocupação em trabalhar com a ortografia, com a memorização do código escrito e não com um contexto de uma história articulando com as práticas sociais, mas, sim, de palavras soltas sugerindo "siga o modelo". Vygotsky (apud MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009, p. 19) se contrapõe claramente em relação ao trabalho de repetição:

> Um trabalho pedagógico no qual a escrita seja concebida puramente como uma habilidade motora, mecânica, pois toma como pressuposto central o fato de que a escrita deve ser 'relevante à vida', deve ter significado para a criança e conclui: 'Só então poderemos estar certos de que se desenvolverá (a escrita) não como uma habilidade que se executa com as mãos e os dedos, mas como uma forma de linguagem realmente nova e complexa'.

A intervenção pedagógica na aprendizagem das crianças envolve a normatização da ortografia, a sequência da ordem alfabética, o estudo sistematizado das sílabas complexas e os alunos organizam suas escritas a partir da fala da professora, como uma repetição. As interações entre professor e alunos são mais no sentido de escrever correto, mesmo que seja pela cópia. Como já foi analisado, houve um momento de mediação mais próxima ao aluno, no sentido de fazer refletir sobre sua escrita, quando sua intervenção auxilia o aluno a entender como era a escrita e a separação silábica da palavra "abelhudo", mas isso se configura em casos isolados.

Uma prática pedagógica significativa é aquela que considera o educando, sua história, as interações e a mediação do professor, pois o aluno não é um ser passivo que apenas espera para receber o que o professor tem a depositar em sua mente. E, nas observações feitas nessa sala de aula, o que se percebeu é que as crianças vivenciam essas práticas, da transmissão do saber, do "siga o modelo". Segundo Vigotsky (1988, p. 315), a escrita difere-se da linguagem oral uma vez que esta ocorre em um fluxo natural, enquanto a linguagem escrita pressupõe motivações:

> Na linguagem falada não há necessidade de criar motivações para a fala. Neste sentido, a linguagem falada é regulada em seu fluxo por uma situação dinâmica, que decorre inteiramente dela e transcorre segundo o tipo de processos motivados pela situação e condicionados pela situação. Na linguagem escrita nós mesmos somos forçados a criar a situação, ou melhor, a representá-la no pensamento. Em certo sentido, o emprego da linguagem escrita pressupõe uma relação com a situação basicamente diversa daquela observada na linguagem falada, requer um tratamento mais independente, mais arbitrário e mais livre dessa situação.

Ainda a respeito da questão de se apropriar do processo de escrita, as crianças dessa turma se apropriam das técnicas para aprender a ler e a escrever, pois o uso das

habilidades nas práticas sociais ainda é pouco valorizado. Conforme mostra Soares (2011, p. 29), sobre esta ideia:

> Só recentemente começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente 'saber ler e escrever': dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu 'estado' ou 'condição', como consequência do domínio dessa tecnologia. (grifos da autora).

De acordo com Soares (2004), as discussões sobre letramento no Brasil apareceram enraizadas no conceito de alfabetização, que, de forma inadequada e inconveniente, provocou certa fusão e, consequentemente, um enfraquecimento na especificidade da alfabetização. E, ainda, a concepção tradicional de alfabetização, traduzida nos métodos sintéticos e analíticos, tornava os processos de ler e escrever independentes, como se a alfabetização precedesse o letramento.

Em muitos momentos, foi possível perceber que a cópia, o treino das fichas de leitura e repetição aliados com a quantidade de atividades realizadas durante o período de aula são utilizados pela professora como forma de evitar a dispersão das crianças, manter a organização e o silêncio em sala. A preocupação em manter o aluno ocupado sugere a imagem de que o trabalho escolar era de intensa atividade. O emprego do tempo para que o aluno aproveite com as habilidades de ler e escrever é historicamente um compromisso assumido pela escola com os pais. Conforme Koerner (2010, p. 125) tradicionalmente "há uma certa crença de que o acúmulo de registros, dia-a-dia, culminaria com a aquisição e a habilidade de uso da escrita." Talvez seja esta crença que impulsione a prática pedagógica da professora Violeta com os alunos, e eles, habituados nesse ritmo, sempre queriam mais e mais atividades e, como de costume, as realizam sozinhos.

Os alunos sabem ler e escrever com apropriação o que era solicitado, até porque memorizam todas as sílabas estudadas, com exceção de uma aluna, entretanto essa aprendizagem é muito restrita ao codificar e decodificar o código e, não, necessariamente, saber usá-las em suas práticas sociais. A professora tem já internalizado em sua prática uma sequência para encaminhar a leitura. Mas na aula do dia 1º/11/11, ela propôs uma estratégia diferente.

15h50min- A professora pede para os alunos pegarem o caderno Ficha de leitura e abrir na família do CRAVO. Uns já começam a ler baixinho, outros perguntam para o

colega se ele sabe ler as palavras. A professora pede para os alunos individualmente começarem a ler. Uns oito leem.

Em seguida a professora traz uma caixa de som para a sala com um microfone, coloca uma carteira na frente do quadro, os alunos ficam eufóricos, querem saber o que fazer. A professora diz:

- "É para vocês cantarem."

- "Oba! Legal!" Diz um aluno.

E muitos batem palmas, festejam. A professora ainda fala brincando:

- "Vocês vão cantar a música do Michael Jackson."

Uns alunos já se levantam e começam a dançar na sala, igual ao Michael Jackson. A professora então pede para sentar e explica como será a atividade.

Ela vai chamar um aluno, que ficará sentado na carteira da frente, este vai ler o texto ficha de leitura com microfone para a turma.

A professora começa a chamar e orienta como o aluno deve ler. Porém o som do microfone ou da caixa está abafado, baixo, mas todos querem ler e fazem silêncio enquanto o colega lê.

Um aluno fica com vergonha, lê pouco. A professora diz para ele que poderá ler de novo no final das leituras.

A cada momento em que um aluno termina de ler seu texto, os colegas batem palmas. Após quase todos lerem, o menino voltou a ler, ele lê soletrado, mas reconhece muitas sílabas. A leitura não é fluente, mas com auxílio da professora "leu" ou "repetiu" todo o texto.

A última aluna a ler é a menina com muitas dificuldades, na verdade a professora lê a palavra e ela repete. Neste momento ficou encantada, toda feliz, pois leu para a turma. Mesmo repetindo as palavras ditas pela professora, na cabeça dela é ela quem está lendo. É uma festa! Os colegas batem palmas.

Esta atividade é um treino da leitura, repetem várias vezes o mesmo texto, por exemplo: do cravo, do brinquedo, do dragão... há uns seis ou sete textos. Eles gostaram muito de ler com o microfone, é algo diferente e todos prestam muita atenção. Estavam ansiosos.

16h40min- Hoje foi a primeira vez que fizeram a leitura com microfone. A professora elogia todos, dá os parabéns, mesmo estando ansiosos. A professora comenta que outro dia fará este mesmo tipo de leitura. Pede para guardar o caderno da ficha de leitura para fazer atividades escritas.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 25 - Leitura individual com microfone

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

No episódio descrito, a professora apenas utilizou outros suportes materiais, o microfone e a caixa de som, para dinamizar um pouco a leitura feita pelas crianças, mas os encaminhamentos coletivos e a intervenção junto às crianças foram os mesmos de sempre. Solicita para que todos leem, se alguém tem dúvidas, a professora auxilia, ela mostra os cartazes, pede para lembrar de uma determinada família silábica e, nos dois casos em que as duas crianças ainda estão num processo de aprendizagem em tempo diferente dos demais, ela sempre intervém ou direciona para os cartazes silábicos ou lê para as crianças repetirem. Incentiva as crianças usando palavras carinhosas, positivas. Entretanto, mesmo tendo todos esses adjetivos, não oferece oportunidades para que as crianças reflitam e sejam provocadas, pois geralmente só oportuniza que as crianças repitam ideias prontas. A respeito dessa estratégia, Barbosa (1994, p. 134-135) faz o seguinte comentário:

> É bom lembrar que as letras e palavras serão mais facilmente apreendidas se estiverem dentro de frases com sentido. Pedir a uma criança que identifique letras ou palavras isoladas é dificultar a leitura, pois o número de possibilidades (incertezas) está maximizado. [...] Outro erro comum da escola em relação à leitura é ignorar as interações da criança com as escritas sociais. Sob o pretexto de que ela 'não sabe ler', não lhe ensinamos a ler; em outras palavras, não lhe proporcionamos ocasiões de exercício de seu saber ler. E a escola procura 'ensinar' selecionando textos que, do seu ponto de vista, são os mais adequados para a aprendizagem da leitura, não considerando o interesse e os contatos prévios da criança com a escrita social. (grifos do autor).

Agindo dessa forma, as atividades de leitura propostas pela professora Violeta vão

ao encontro da fala de Barbosa (1994), referindo-se que a escola ainda alfabetiza acreditando estar interagindo com os alunos mediante estas práticas de leituras, o que na verdade está fazendo é treinando-os simplesmente a decodificarem um material escrito. Cagliari (2009, p. 86), também se referindo a esse tema, observa que "o método das cartilhas (o bá-bé-bi-bó-bu) traz o uso da silabação a todo instante. Tudo gira em torno da silabação. Isso faz com que o aluno passe a pensar que, para ler, é preciso silabar (silabar para decifrar a escrita e silabar para ter uma pronúncia bonita, bem articulada)." Assim, a professora não age na zona de desenvolvimento proximal, apenas contribui para que o aluno memorize, repita o que já sabe, permanecendo por mais tempo na zona de desenvolvimento real.

Outro exemplo da aula com foco na silabação é a do dia 21/10/11:

A professora escreve no quadro a data e um texto "Laila e a ovelha" para os alunos copiarem no caderno de caligrafia.

Após escrevê-lo todo no quadro, pede para os alunos olharem para o quadro para fazer a leitura coletiva do texto uma vez. Depois direciona a régua no quadro e cada aluno lê em voz alta uma frase do texto. Todos leem. Um menino lê sua frase, soletrando algumas palavras, e a menina com muitas dificuldades repete as palavras lidas pela professora, às vezes reconhece algumas sílabas. Mas a professora a incentiva pelo menos a repetir as palavras, para que todos participem. Esta leitura é rápida, em cinco minutos todos leem. Após a leitura continuam copiando o texto e a professora começa a olhar os cadernos nas carteiras para ver a grafia das letras.

Quem terminou e a professora corrigiu pode colocar o caderno de caligrafia na mesa da professora e ir lendo, silenciosamente o caderno Ficha de leitura, enquanto todos terminam.

A turma não é muito de ficar conversando um com o outro, quem termina fica lendo sua ficha de forma silenciosa.

16h15min- A professora distribui uma folha com "xerox" de uma atividade tipo palavra cruzada e explica oralmente como eles vão resolver. Dominox.

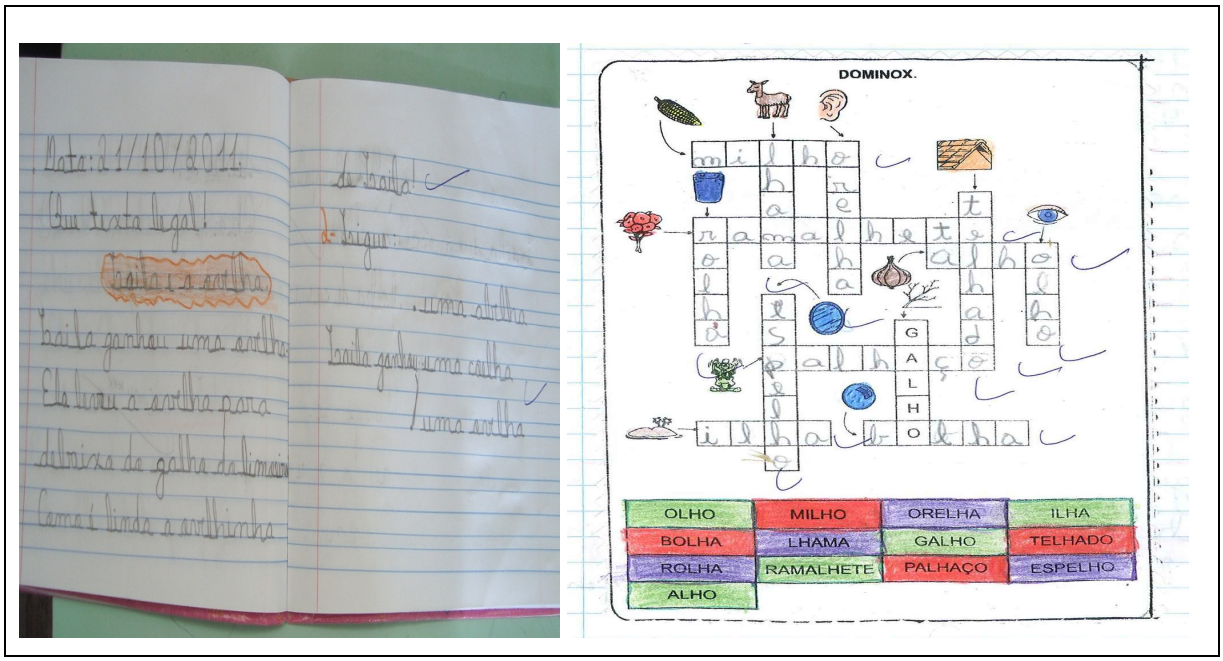
Nesta atividade há uma lista de palavras e cruzadinhas, eles têm que encaixar as letras da palavra de acordo com o número de quadradinhos. Ao lado há também o desenho correspondente à palavra

Passo pelas carteiras para ver como estão fazendo, resolvem sozinhos, cada um em sua carteira, não há conversas neste momento.

16h35min- Praticamente todos já terminaram o Dominox, resolveram com facilidade, estão agora conversando baixinho com os colegas próximos, também aproveitam para conferir com o colega se tinham feito de forma igual. Depois vão pintar os desenhos da folha. Enquanto isso a professora corrige os cadernos nas carteiras.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 26 - Leitura coletiva e individual de texto e palavras e Dominox



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Como indica o recorte da aula, toda semana é introduzida uma ou duas sílabas novas e, a partir destas, palavras, frases e um pequeno texto. Relacionando com as práticas, estratégias e conteúdos apresentados no decorrer da turma da professora Violeta, é possível observar que não há alterações significativas na metodologia de ensino, como, também, na forma como as crianças aprendem. Tudo segue uma rotina bem definida, tanto no decorrer dos dias da semana quanto no decorrer do período.

O texto inicial é cópia do quadro, feito no caderno de caligrafia e distante do contexto das crianças. Depois de corrigir individualmente nas carteiras a grafia das letras, começam a leitura. Seguindo a fila das carteiras, todas as crianças leem. Como reconhecem os códigos escritos, todos leem. Somente um menino leu com insegurança em algumas sílabas, mas leu sozinho, a professora não fez intervenções, pois sabia que ao olhar os cartazes silábicos ele já relaciona às palavras. E a menina, com a qual a professora segue a mesma estratégia, lê e a menina repete, porque o propósito da professora é incentivar a participação de todos, seja por iniciativa própria ou por repetição.

Na sequência, para reforçar as palavras e a sílaba introduzida durante a semana, realiza um tipo de atividade que as crianças gostavam muito, tipo cruzadinho, o Dominox. Para resolver é necessário saber ler, decodificar o código e saber escrever, codificar. Ao olhar todas as crianças resolvendo com facilidade e sozinhos, pois não conversam entre si, a professora só fez explicações gerais. Eles dominam os códigos já trabalhados. A troca de ideias só ocorre entre as crianças no momento de colorir os desenhos e que aproveitam para conferir as palavras escritas. As ações praticadas em sala com as crianças já estão internalizadas de tal forma que tudo ocorre de maneira muito mecânica e, geralmente, com poucas interações.

Nessa turma, as crianças realizam as atividades com poucas intervenções dos colegas, como foi apresentado em vários momentos das aulas, nos poucos momentos em que isso ocorreu, estava associado a ações de conversar sobre um desenho, uma cor, conferir um resultado. A intervenção da professora também ocorre com explicações gerais ou quando vai às carteiras corrigir algo. Mas, por ter na sala de aula muitos materiais lúdicos à disposição das crianças, houve um momento em que a utilização destes foi oportunizada às crianças como forma de trabalhar com outras linguagens em aula. A seguir, descrevo parte da aula realizada no dia 28/10/11 em que houve o contato com esses materiais e mais interações:

14h25min- Alguns alunos vão terminando, ela deixa entregar a avaliação. Estes vão brincar com alguns materiais que estão na estante da sala ou ler livrinhos, nas carteiras do fundo da sala. Eles mesmos se organizam. A cada aluno que vai chegando, pergunta para os colegas se pode brincar e eles aceitam e convidam para ficar do seu lado. São amigos e atenciosos entre eles.

Eles brincam de bingo dos numerais, leitura, letras avulsas para formar palavras, fichinha de sílabas para formar palavras. Quando um colega não consegue achar uma letra ou sílaba, outro colega ajuda. Por exemplo: - "Eu te ajudo, o que falta é o 'L', vamos procurar."

14h50min- A professora pede para guardar os brinquedos e jogos, deixar as mesas arrumadas e irem para seus lugares. Em questão de uns três minutos todos estão sentados para começar uma atividade escrita.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 27 - Brincando com materiais lúdicos

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Ao apresentar esta situação vivenciada em sala de aula pelas crianças do 2º ano da professora Violeta, é possível observar que a maneira como a professora interage com as crianças é basicamente a mesma, ou seja, é pouca ou não há interação. No momento do brincar a professora se distancia do grupo, deixa que eles brinquem, joguem ou façam leituras silenciosas com autonomia.

Conforme Leal, Albuquerque e Morais (2006b), o brincar por brincar pode ser divertido, um momento descontraído para a criança, mas não necessariamente contribui para o processo de ensino aprendizagem, se não tiver um objetivo pedagógico planejado pela professora. Nesse momento em que as crianças puderam interagir com vários materiais existentes na sala, algumas crianças aproveitaram para ler livros de literatura infantil de histórias que ficam em cestos nas mesinhas ou leram o livro que pegaram na biblioteca naquela semana. Como o livro da biblioteca é para ser lido em casa, alguns aproveitam uma oportunidade como essa para ler em sala e interagir com os colegas.

Não podemos pensar que a criança vai se desenvolver com o tempo, pois, de acordo com Vygotsky (1989), esta não tem, por si só, instrumentos para percorrer sozinha o caminho do desenvolvimento, que dependerá das suas aprendizagens mediante as experiências a que foi exposta. A criança é reconhecida como ser pensante, capaz de vincular sua ação à representação de mundo que constitui sua cultura, sendo a escola um espaço e um tempo onde este processo é vivenciado, onde o processo de ensino aprendizagem envolve diretamente a interação entre sujeitos. É justamente nesta zona de desenvolvimento

proximal que a aprendizagem vai ocorrer, por isso a mediação se faz necessária.

O processo coletivo desencadeado pelas atividades em grupo com materiais lúdicos pode ter algumas consequências para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. O fato de ser coletiva, a oportunidade de brincar é muito significativa por ampliar as possibilidades de diálogo e interação entre as crianças. As interações e as intervenções realizadas entre as crianças são intensas e produtivas. Elas sentem-se entusiasmadas, alegres naquele momento, a ajuda entre os pares é algo extraordinário, bem como a rapidez em guardar tudo e sentarem-se nas carteiras quando a professora solicita para continuar a aula. Com essa postura da professora, percebi que o momento do brincar não é considerado aula.

Promover interações, de acordo com Araújo (2004), é muito mais do que aproximar fisicamente as crianças, agrupar carteiras ou aproximar-se delas ao caminhar pela sala, pois são apenas algumas condições que podem facilitar tal tarefa. Muito mais do que a organização do ambiente alfabetizador ou dessas atitudes, é necessário que o professor tenha conhecimento sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e, em razão disso, se reconheçam como os membros mais experientes de um grupo cujas funções são a promoção de interações e a mediação do conhecimento.

Nas turmas do 3º ano a prática pedagógica diretiva se acentua ainda mais que nas turmas anteriores. Parece que a cada ano de escola, menos são as possibilidades para diálogos e reflexões em sala de aula. Na síntese das aulas EBM D. Anselmo Pietrulla, é possível se ter uma ideia desse processo.

Quadro 8 - Síntese das atividades realizadas na EBM D. Anselmo Pietrulla, turma do 3º ano, professora Dália (continua)

D / O	**Atividades**	**Suportes/gêneros**	**Estratégia de ensino**	**Atendimento aos alunos**
1º dia 03/ 11/ 11	- Confecção de livrinhos: desenho sobre o Sistema Solar e colorir. - Leitura silenciosa e leitura individual. - Cópia do cabeçalho e cópia de atividades de Português. - Tarefa para casa: produção textual.	- Folha com *xerox* de um texto sobre Sistema Solar e com desenhos para colorir e ler, poucos alunos leem. - Copiam no caderno de Português o cabeçalho e atividades escritas no quadro, depois irão responder: acentuação, palavras com dígrafos, ordenar frases e palavras no dicionário. - Recebem a folha com *xerox* de três quadrinhos com figuras para escrever a história.	- Geralmente posiciona-se frente à turma para explicações gerais, pouco caminha entre as carteiras para auxiliar os alunos, faz alguns questionamentos sobre a compreensão das palavras e dos textos, às vezes explica para a turma como realizar as atividades, em muitas ocasiões deixa que os alunos leem e resolvam como	- Dialoga com os alunos, pouco caminha entre as carteiras verificando como estão resolvendo ou proporcionando atendimento individual, fazendo as mediações no momento da dúvida. - Incentiva a colaboração entre seus pares para ajuda
2º dia 04/ 11/ 11	- Oralidade. - Confecção de livrinhos sobre Meio ambiente. - Desenho para colorir. - Leitura silenciosa e leitura individual. - Tarefa para casa: Cópia do cabeçalho e outras questões.	- Diálogo sobre cuidados com o meio ambiente. - Várias folhas com *xerox* de texto com desenhos, leitura feita por alguns alunos. - Copiam no caderno de tarefa o cabeçalho e atividades escritas no quadro: problemas de Matemática, ler um livrinho e responder questões sobre.		

(continuação)

D O	Atividades	Suportes/gêneros	Estratégia de ensino	Atendimento aos alunos
3º dia 07/ 11/ 11	- Correção da tarefa. - Leitura individual dos problemas. - Cópia do cabeçalho e atividades de Matemática. - Cópia do cabeçalho e atividades de Português. - Leitura silenciosa, leitura coletiva com a professora e colorir desenhos. - Escrita de palavras. - Tarefa para casa: cópia do cabeçalho e questões de Matemática.	- Corrigem os dois probleminhas no quadro, já as fichas de leitura a professora corrige no caderno. - Alguns alunos leem os problemas. - Copiam no caderno de Matemática o cabeçalho e atividades escritas no quadro, depois irão resolver. - Copiam no caderno de Português o cabeçalho, colam uma folha com um ditado corrigido. - Folha com *xerox* de texto e desenhos. - Na folha escrevem o título do texto. - Copiam no caderno de tarefa o cabeçalho e atividades escritas no quadro: problemas de Matemática.	sabem. As atividades realizadas em sala normalmente são corrigidas de forma coletiva no quadro e/ou oralmente, muitos alunos aproveitam para copiar as respostas neste momento. - Proporciona vários momentos de trabalho com textos e desenhos, com breves questionamentos sobre os contextos e oportuniza a produção escrita para apropriação do código alfabético, porém a intervenção individual na leitura e na escrita é restrita. - Há uma preocupação em corrigir as tarefas feitas em casa, a professora prefere corrigir direto no caderno, porém não proporciona momentos de explicação e retomada do assunto com os alunos e socialização da aprendizagem. - A professora auxiliar explica individualmente para os alunos com dificuldades, embora a resolução das atividades nem sempre é concluída em sala. - Ambas as professoras não planejam atividades diferenciadas e com outras metodologias ou recursos para os alunos que apresentam dificuldades ou ainda não se apropriaram do processo de alfabetização.	mútua, os alunos costumam sentar em duplas, mas controla os movimentos de levantar, andar pela sala e conversar. - Os alunos são estimulados a produzir mais a escrita nas tarefas, em sala solicita a participação das crianças, embora escolha aqueles que acompanham melhor o processo. - Solicita às crianças para ir ao quadro e corrige o que for necessário, a apropriação do código escrito e outras necessidades. A professora auxiliar dá maior atenção àqueles que apresentam mais dificuldades, em alguns momentos atendendo individualmente e procura, na medida do possível, incentivar a participação e o envolvimento desses na aula.
4º dia 08/ 11/ 11	- Correção da tarefa. - Leitura individual dos problemas. - Cópia do cabeçalho e atividades de Matemática. - Cópia do cabeçalho e atividades de Português. - Atividade: "Caça ao aumentativo". - Cópia de atividades. - Tarefa para casa: cópia do cabeçalho e enunciado: avaliação e produção textual.	- Corrigem os probleminhas no quadro. - Alguns alunos leem os problemas. - Copiam no caderno de Matemática o cabeçalho e atividades escritas no quadro, depois irão resolver. - Copiam no caderno de Português o cabeçalho. - Folha com *xerox* de palavras para colorir. - Copiam no caderno de Português e atividades escritas no quadro: aumentativo e diminutivo, depois irão resolver. - Copiam no caderno de tarefa o cabeçalho, haverá avaliação de Matemática e folha com *xerox* de três imagens para escrever a história.		
5º dia 10/ 11/ 11	- Correção da tarefa. - Avaliação de Matemática, cópia do cabeçalho, leitura feita pela professora. - Resolução de passatempo/cruzadinha. - Confecção de livrinhos: (continuação) sobre o Sistema Solar. - Oralidade. - Leitura individual. - Cópia de frases. - Tarefa para casa: cópia do cabeçalho e questões de Matemática e Português. - Brincadeira do silêncio.	- A professora corrige no caderno de tarefa a produção escrita. - Folhas com *xerox* de questões de Matemática. - Jornal do dia, somente para alguns passarem o tempo. - Folhas com *xerox* contendo partes do texto sobre o sistema solar. - Diálogo sobre os planetas. - Leitura do texto feita por alguns alunos. - Copiam um complemento do texto nas folhinhas. - Copiam no caderno de tarefa o cabeçalho e atividades escritas no quadro. - Os alunos brincam em sala nos últimos minutos.		
6º dia 11/ 11/ 11	- Correção da tarefa. - Confecção de livrinhos: (continuação) sobre os Dez mandamentos do Meio Ambiente. - Leitura feita pela professora, leitura silenciosa e colorir. -Tarefa para casa: cópia do cabeçalho e questões de Matemática e português.	- A professora corrige no caderno de tarefa. - Folhas com *xerox* de desenhos e partes do texto sobre cada mandamento. - A professora lê os títulos das folhas, os alunos fazem leitura silenciosa do texto e pintam os desenhos já prontos. - Copiam no caderno de tarefa o cabeçalho e atividades escritas no quadro: problemas, ligar sílabas e formar frases.		
7º dia 17/ 11/ 11	- Correção da tarefa. - Leitura individual dos problemas. - Confecção de livrinhos: (continuação) sobre o Sistema Solar. - Cópia de frases. - Leitura individual. - Assistir ao filme. - Oralidade. - Tarefa para casa: cópia do	- Correção dos problemas da tarefa no quadro pelos alunos, a professora corrige no caderno as tarefas de Português. - Alguns alunos fazem leitura dos problemas. - Folhas com *xerox* contendo partes do texto sobre o sistema solar. - Copiam um complemento do texto nas folhinhas. - Algumas crianças leem partes do texto da folha.		

(conclusão)

D O	Atividades	Suportes/gêneros	Estratégia de ensino	Atendimento aos alunos
	cabeçalho e enunciado de Português. - Leitura feita pela professora.	- Com a TV e DVD assistem ao filme Kiriku e a feiticeira. - Conversaram sobre o filme. - Copiam o cabeçalho e um enunciado no caderno de tarefa. - Recebem folhas com *xerox* de gravuras para escrever uma história. - Professora lê os enunciados das tarefas.		
8º dia 18/ 11/ 11	- Confecção de livrinhos: (continuação) sobre os Dez mandamentos do Meio Ambiente. - Leitura coletiva feita em parágrafos. - Oralidade. - Leitura silenciosa do resumo. - Oralidade. - Leitura individual. - Cópia do cabeçalho e atividades de Português. - Leitura individual das questões e a resposta. - Tarefa para casa: cópia do cabeçalho, enunciados de Matemática e uma produção escrita. - Brincadeira do silêncio.	- Folhas com *xerox* de desenhos e partes do texto sobre cada mandamento. - Folha com partes do texto. - Conversam sobre o meio ambiente. - Folha mimeografada com resumo do filme Kiriku e a feiticeira. - Conversam sobre o filme, depois os alunos leem o resumo. - Copiam no caderno de Português o cabeçalho e atividades escritas no quadro sobre o filme: interpretação escrita. - Alguns alunos leem no caderno a pergunta e a resposta escrita, também escrevem no quadro. - Copiam o cabeçalho e enunciados no caderno de tarefa. - Recebem folhas mimeografadas com algumas frases para escrever a continuação da história. - Os alunos brincam em sala.		
9º dia 21/ 11/ 11	- Avaliação de Português: interpretação escrita de texto. - Escrita do cabeçalho. - Leitura silenciosa. - Correção da tarefa. - Leitura silenciosa. - Cópia do cabeçalho e atividades de Matemática. - Leitura coletiva e escrita dos numerais. - Tarefa para casa: cópia do cabeçalho, enunciados de Matemática e Português.	- Folhas com *xerox* do texto e atividades: avaliação. - Escrevem o cabeçalho na folha. - Os alunos leem em silêncio o texto e perguntas da folha. - Professora corrige os cadernos de tarefa. - O aluno que terminou a avaliação recebe um gibi para ler em silêncio. - Copiam no caderno de Matemática o cabeçalho e atividades escritas no quadro. - No caderno de Matemática escrevem as respostas e leem. - Copiam a tarefa do quadro no caderno: corrigir a prova de Matemática e estudar para o ditado.		
10º dia 24/ 11/ 11	- Correção da tarefa. - Correção das atividades de Matemática. - Cópia do cabeçalho e atividades de Matemática. - Cópia do cabeçalho e atividades de Português. - Tarefa para casa: cópia do cabeçalho, enunciados de Matemática e Português.	- Professora corrige os cadernos de tarefa. - Alguns alunos resolvem no quadro as contas de divisão. - Copiam no caderno de Matemática o cabeçalho e atividades escritas no quadro, resolvem e corrigem no quadro. - Copiam no caderno de Português atividades de classificação das sílabas e acentuação, resolvem e corrigem no quadro. - Copiam a tarefa no caderno: formar frases e contas de Matemática.		

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

O quadro acima indica que a turma da professora Dália tem um horário que determina as matérias escolares. Durante os dez dias observados, os alunos usaram o caderno de Português cinco dias para fazer algum tipo de atividade, concomitante com o uso do caderno de Matemática em quatro dias. Todos os dias utilizam o caderno de tarefa para casa. Durante as observações, em quatro dias não utilizaram cadernos para a realização de

atividades em sala e, sim, atividades de Ciências ou História/Geografia em folhas mimeografadas. Sobre a organização e ocupação do espaço, geralmente sentam nas carteiras distribuídas em filas duplas, às vezes em grupos diferentes, e em carteiras individuais em todos os momentos de avaliação.

A prática pedagógica realizada pela professora demonstra que a ênfase do seu trabalho está na cópia e resolução de atividades escritas, com poucas reflexões e provocações, alicerçadas na concepção tradicional de ensino. As crianças copiam as atividades escritas no quadro e resolvem no caderno, mas não faz parte da rotina escolar as crianças realizarem leitura e produção textual escrita em sala. Durante o período de aula, predominou o uso de folhas com atividades mimeografadas, pequenos textos para fazer a interpretação escrita no caderno, desenhos prontos para colorir, caça-palavras e atividades diversas. A tarefa, normalmente, é em folhas mimeografadas com desenhos e linhas (tirinhas com três ou quatro gravuras) para em casa fazer uma produção textual. As crianças fazem a tarefa em casa, porém durante o tempo da observação, chegavam à sala de aula e não havia nenhuma interlocução com elas sobre o que haviam feito. Por se tratar de uma turma de 3º ano, em que as crianças estão numa fase de consolidação de algumas questões acerca da alfabetização, a produção de textos escritos em sala com a mediação da professora é de suma importância, como, também, a leitura para a compreensão de diversos gêneros textuais. Segundo relato da professora Dália: *"Materiais a escola tem: DVD, TV, som, o "xerox" é racionado, informática e biblioteca. O problema é a organização feita pela escola, "o uso". A biblioteca é um problema, a pessoa responsável nem sempre pode atender e para levar e trazer os alunos é um tumulto. A informática não tem professor para isso, se quiser levar os alunos o professor tem que ligar, instalar, desligar e eles têm que trabalhar de três em três alunos por computador, "eu nunca levei"! O DVD e TV às vezes uso, poucas vezes. Prefiro trabalhar em sala com o caderno e folhas mimeografadas que preparo."* (Entrevista concedida à pesquisadora em 21/11/2011).

É possível perceber nessa fala que está presente na prática da professora a concepção tradicional de ensino, onde o professor fala, transmite e leva as atividades prontas para sala, e o aluno escuta e deve saber fazer o que o professor propõe. Na situação descrita a seguir é possível perceber como ocorre a prática da professora no recorte de parte de uma aula realizada no dia 03/11/11, onde trabalha com cópia e escrita:

14h40min- A professora pede para eles pegarem o caderno de Português. Perguntou se alguém não tinha o texto sobre a Natureza, que ela deu na outra aula e eles já

haviam trabalhado a interpretação. Todos tinham o texto, então a professora escreve a data no quadro e pede silêncio. Lembrou que houve mudança de mês, agora é novembro.

Eles copiam a data e colocam o seu nome abaixo.

A professora começou a escrever atividades. A primeira é para achar no texto "Use a natureza, mas tome conta dela" palavras com as sílabas selecionadas (nh, ch, lh, ss, rr, cl, br, pr, gr).

A segunda é para ordenar frases, ela mistura as palavras e eles têm que ordenar de forma correta.

Ao mesmo tempo em que copiam as atividades do quadro no caderno, também conversam muito entre eles.

A terceira é sobre acentuação, copiar as palavras acentuadas no texto.

A quarta atividade é para procurar no dicionário o significado de palavras que a professora selecionou deste texto. Um aluno vai pegar dicionários na biblioteca para a professora.

Após terminar de escrever no quadro, a professora diz para as crianças começarem a resolver. Não explicou, não leu as atividades, não fez comentários, eles vão ler e resolver conforme sabem.

A professora sentou para corrigir o caderno de tarefas que recolheu no início da aula.

Muitos leem baixinho e resolvem as atividades dadas. Outros trocam ideias com o colega de carteira (dupla), procuram palavras no texto juntos, tentam ordenar a frase de maneira correta, onde cada um dá ideias de como distribuir a palavra na frase, também na hora de procurar no dicionário, o que tem mais facilidade procura a palavra no dicionário e mostra para o colega onde está e o que devem copiar.

Essa interação, a ajuda e a conversa entre eles é produtiva, no sentido de trocar ideias, um aprende com o outro, o respeito pelo trabalho com o colega, mesmo com todo o barulho na sala.

Tem outra professora auxiliar no fundo da sala que desde o início está recortando e colando gravuras, e neste momento ela levantou-se para olhar alguns cadernos. Ela voltou a sentar-se na mesma carteira, ao lado de um menino, ela recorta, cola coisas para a professora Dália, assim como ajuda o menino, ajuda outras crianças que vão até sua carteira perguntar algo.

15h30min- Muitos alunos já estão resolvendo a questão quatro, no dicionário, mas encontram dificuldades em localizar as palavras, então pedem ajuda para a professora

auxiliar, indo até sua mesa perguntar como localizar, isso ocorreu com uns dez alunos. Poucos localizam e escrevem o significado no caderno e outros, principalmente os alunos que sentam na primeira carteira, na frente do quadro perto da professora Dália, uns quatro ou cinco estão ainda copiando os enunciados do quadro, outros já haviam copiado, mas não haviam começado a resolver. E o tempo passa, a professora continua corrigindo os cadernos.

A professora na sala diz:

- "Vamos continuar rapidinho"!

Eles conversam muito, a professora atende um menino em sua mesa sobre a tarefa de casa, mas a maioria não consegue localizar as palavras no dicionário, porém por enquanto eles têm que dar conta. As outras atividades, neste momento, a maioria já conseguiu resolver.

16h15min, umas quatro ou cinco crianças vão à mesa da professora auxiliar para pedir ajuda sobre o dicionário ou mostrar se o que fizeram estava certo.

16h30min- A professora Dália levantou-se por um minuto e disse que muitos não estão procurando direito no dicionário, porque muitos estão pedindo ajuda para a professora auxiliar ou vão até sua mesa perguntar ou dizer que aquelas palavras não existem no dicionário. Apenas fala, e continua: -"É só mais alguns minutos, que estou quase terminando de corrigir os cadernos." E continua a mesma situação.

16h35min- Logo, passados uns cinco minutos, a professora Dália, sentada, começa a correção coletiva, solicita que alguns alunos façam no quadro.

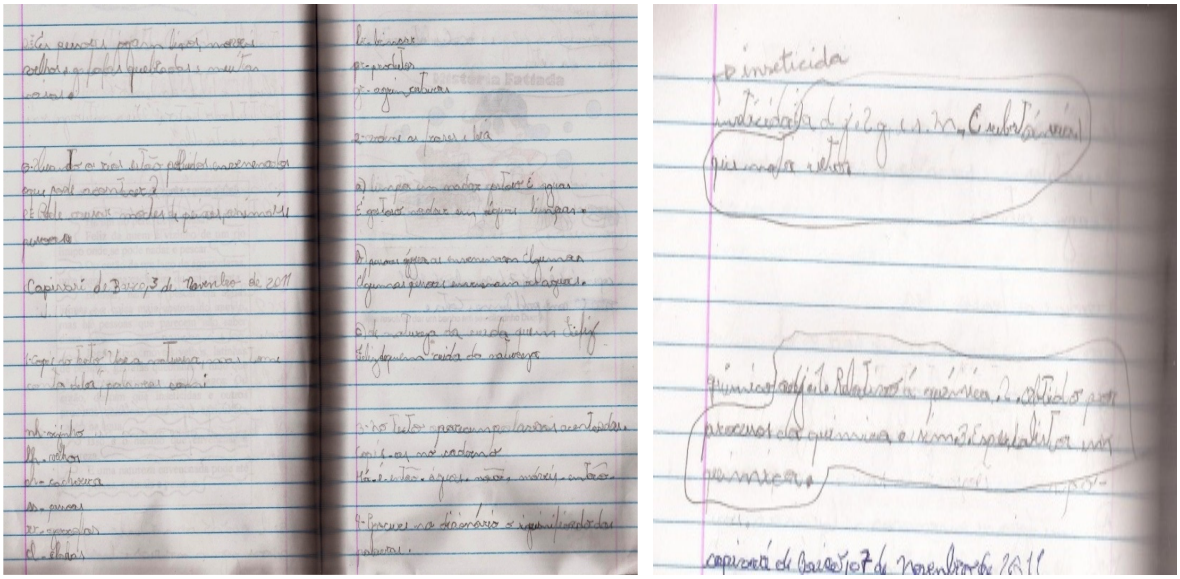
Novamente, a professora não lê nenhuma questão, não pede para nenhum aluno ler, nem explica, vai direto para a correção no quadro, feita pelos alunos. Ela olha da sua mesa para o quadro, e vê se está correto.

A turma não presta atenção na correção, eles continuam conversando, brincando com caneta, régua, borracha lápis de cor e outros objetos em cima da mesa. Muitos nem olham para o quadro, até andam pela sala olhando o caderno dos amigos.

16h45min- A professora pede que as crianças confiram com o quadro, porém muitos não conferiram e começa a passar a tarefa.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 28 - Atividades escritas com palavras do texto



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

A descrição apresentada revela como a professora Dália encaminha as atividades com a turma. Primeiro confere se todas as crianças têm o texto mimeografado que entregou no dia anterior. Algumas atividades têm suas respostas no texto, onde as crianças devem localizar as palavras requisitadas. Usa uma estratégia pouco reflexiva, com poucos encaminhamentos de como resolver para as crianças. Após escrever todas as questões no quadro, não faz explicações gerais para a turma e nem individuais. Deixa as crianças tentarem resolver durante praticamente todo o período de aula. As crianças resolvem entre elas, com ajuda dos próprios colegas algumas questões, que era basicamente cópia do texto. Na atividade para localizar no dicionário, em geral, a turma teve muitas dificuldades. Alguns, por iniciativa, pediram ajuda à professora auxiliar, que mostra a página do dicionário e não oportuniza a aprendizagem. A professora Dália parece não perceber essa ajuda como algo positivo. Até para os meninos que ficam ao seu lado, para os quais tem uma auxiliar, somente vai mostrando o que copiar e de onde copiar, e não usa estratégias diferenciadas que proporcionem o entendimento da questão. Também a professora Dália parece não perceber que as crianças precisam de intervenções que ajudem a usar o dicionário, sua preocupação é em corrigir os cadernos de tarefa. Ao agir dessa forma, a professora parece acreditar que o aluno sabe o que deve fazer, pois quer que o aluno resolva sozinho. A questão é que as crianças não foram questionadas, interrogadas ou mesmo provocadas a pensar no que vão fazer, como e por que fazer, assim, torna-se mais difícil para a maioria das crianças resolverem as atividades escritas.

A maneira como se apresentam as atividades para a aprendizagem da escrita nesta turma parece distante da mesma função que tem a escrita na sociedade. As crianças atualmente vivem imersas numa sociedade letrada, em que a presença da escrita é extremamente marcante. De um modo geral, desde cedo, passam por experiências diversas com a linguagem escrita, vivem com adultos que utilizam a escrita com diferentes funções, frequentam a escola desde muito pequenas, são alfabetizadas mais cedo, enfim, o contato com a escrita se dá desde que nascem. Vygotsky (1989, p. 119) faz uma crítica às formas de intervenção no processo de alfabetização escolar, afirmando que:

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

Ao conversar com o colega, muitos alunos não apenas copiam, mas trocam ideias de como podem resolver, achando pistas. Enquanto outros, que possuem mais dificuldades de interação com o colega, preferem escrever a resposta de forma aleatória, para depois copiar do quadro no momento da correção.

No caso da aquisição do processo de escrita, as crianças necessitam de orientações e informações sobre o que está sendo realizado e vivenciado, possibilitando a reflexão sobre as dúvidas. Os alunos que, durante as aulas, demonstram dificuldades de compreensão ou que não conseguem acompanhar os encaminhamentos e solicitações da professora no mesmo ritmo dos demais, permanecem sempre aquém em suas lições, alguns buscam estratégias para interagir de outras formas a fim de buscar a apropriação daquele conhecimento, no caso buscam ajuda com os colegas ou, às vezes, da professora auxiliar. É preciso garantir, nas relações interpessoais em sala de aula, certa simetria, que permite que o aluno se exponha, questionando o professor e tirando suas dúvidas. A postura da professora Dália nesses momentos de escrita dificulta as interações com os alunos, pois ela permanece sentada muito tempo corrigindo cadernos, pouco lê as atividades e explica, e ainda quer que façam rapidinho.

Saber como a criança pensa e escreve é muito importante para o professor que procura observar como ocorre o desenvolvimento no processo de aprendizagem. Na sequência, apresento um momento destacado para análise realizada no dia 21/11/11, cuja atividade planejada demonstra como a professora verifica a aprendizagem das crianças:

A professora falou que irão fazer uma avaliação. Ela não avisou para estudar em casa, pois é uma interpretação do texto.

A aluna, ajudante da semana, distribuiu as duas folhas "xerocadas" com a avaliação para cada aluno. A professora falou que hoje ela não explicará a avaliação, não fará a leitura de nenhuma questão, pois quer ver como eles estão no Português. E disse:

-"Cada um vai ler e resolver sua avaliação, como souber!"

13h40min- Os alunos completaram o cabeçalho, com nome, série e data e depois começaram a resolver.

Fiquei observando-os lendo baixinho, sussurrando o texto, para resolver as questões. Estavam concentrados nas folhas.

A professora sentou-se em sua mesa para corrigir os cadernos de tarefa. Após alguns minutos, a professora falou:

-"Lembrem-se que eu quero resposta completa. Não quero coisas soltas."

Isso é sobre as respostas que os alunos devem escrever na avaliação.

Muitos alunos estavam respondendo, localizando e copiando as respostas no texto. Uns tinham dificuldade, ficaram pensando um bom tempo, olhavam para os lados, tentavam ver o que o colega escreveu, depois escreviam, mas inseguros.

A avaliação tem dez questões, nove sobre o texto e uma para formar frases.

15h- A professora pediu para a ajudante da semana entregar um gibi para cada aluno que já havia terminado a avaliação. A menina pegou do armário da professora e distribuiu-os.

Quem recebe é para fazer a leitura do seu gibi, em voz baixa, visto que alguns ainda estavam na avaliação. Eles começaram a ler.

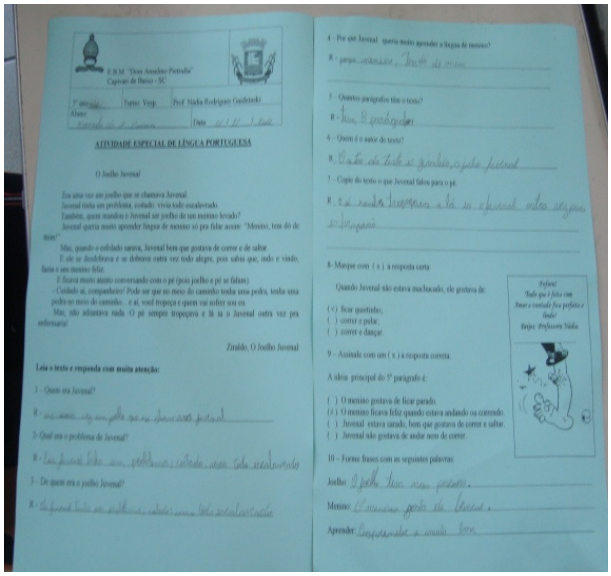
A professora auxiliar ficou durante todo o tempo ajudando um aluno, ele não faz nada sozinho, ela lê para ele, conta a história, faz com que ele copie as frases. Tudo direcionado, mas ele próprio quase não produz.

Ela também ajudou, mas bem menos, outro aluno, ele pergunta quando tem dúvidas, mesmo assim tem dificuldades na escrita, a professora sempre mostra o que deve copiar, muitas vezes copia trocando letras.

15h20min- A professora pediu para a ajudante da semana recolher as folhas da avaliação de quem terminou, os demais ficaram até a hora do recreio com a folha.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 29 - Avaliação de Língua Portuguesa



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Ao descrever esta situação de escrita que envolve uma interpretação de um texto, chama atenção a forma como a professora encaminha a avaliação. Para uma turma do 3º ano do bloco alfabetizador não explicar, não ler o texto, não ler as questões acaba limitando o entendimento das crianças. De fato, cada um escreve como sabe, segundo a fala da professora. Com muitas dificuldades, alguns alunos olhavam para os lados, para o teto, pareciam estar longe da sala de aula, esses não sabiam o que fazer, ou seja, não sabiam o que escrever, enquanto outros leram e responderam com facilidade.

Como se tratava de uma avaliação, saber quem consegue ler e interpretar sozinho, quem não realiza esta atividade sem ajuda é importante no processo pedagógico. Entretanto, para ter valor para o processo de ensino aprendizagem, esse resultado deve ser levado em consideração no momento de planejar as aulas a partir dessa data, o que não constatei na sequência, pois seguiu a mesma lógica que vinha adotando.

Durante os dez dias de observação, a professora Dália passou todos os dias tarefa para casa e chamou a atenção que, desses dias, em seis a tarefa estava sempre relacionada com atividades que envolvem desenhos para produção textual, construir frases ou pequeno texto, como pode ser visto na tarefa do dia 08/11/11:

17h- A professora pediu que começassem a copiar a tarefa do quadro, é para estudar para avaliação de Matemática na quinta-feira. Em seguida entregou uma folha com

"xerox" de três imagens, tipo tirinha, para fazer uma produção textual, também para tarefa. Não leu e nem explicou os enunciados.

Quem termina de copiar tudo, pode guardar todo o material. E esperar o horário da saída.

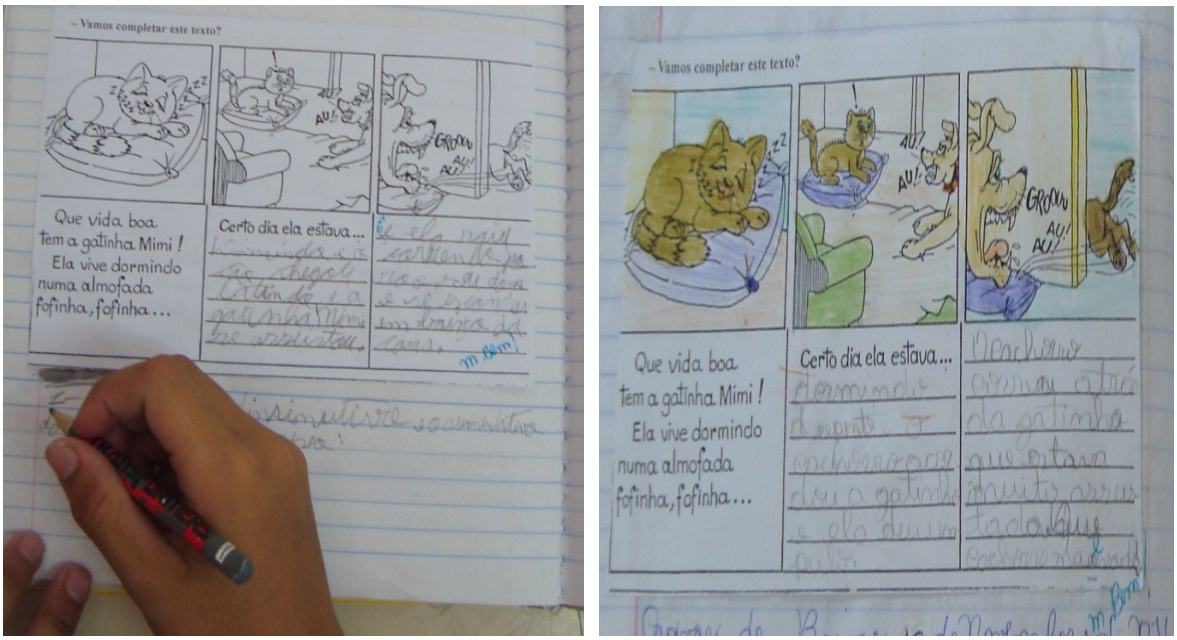
Continuação dia 10/11/2011:

13h30min- Após a oração, a ajudante da semana passou recolhendo o caderno de tarefa para a professora corrigir em sua mesa durante a tarde. Hoje trouxeram uma produção textual feita a partir de três imagens. Na primeira imagem tinha algo escrito sobre a gatinha Mimi. Eles escreveram em casa o segundo e o terceiro quadrinhos.

No final da tarde pediu para a ajudante do dia entregar os cadernos de tarefa corrigidos, e pediu para que quem não tivesse feito a tarefa para hoje que fizesse e mostrasse para ela amanhã e começou a escrever a tarefa de hoje no quadro.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 30 - História em quadrinho com a gatinha Mimi



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

A atividade descrita é importante de ser utilizada como estratégia de ensino para consolidar o processo de alfabetização, pois possibilita à criança escrever espontaneamente, usando sua imaginação e criatividade. Também é o momento em que a professora pode trabalhar muitas questões de apropriação do código escrito, a leitura, a ampliação dos conhecimentos e envolver diversos gêneros textuais.

Entretanto, o que é produzido pelas crianças no caderno de tarefa, somente a professora é quem lê, silenciosamente, em sua mesa e corrige a ortografia, pontuação, acentuação, tipos de letras, entre outros aspectos, mas nada é socializado com a turma, nenhuma tarefa de produção escrita foi lida em sala, apresentada, exposta num mural. As crianças não têm conhecimento sobre o que os colegas escrevem. A professora não utiliza as atividades feitas em casa nas suas aulas, seja como ponto de partida para o assunto a ser estudado, seja para saber o que e como fizeram, as dificuldades ou curiosidades encontradas. Tudo fica no caderno guardadinho. De acordo com Perez e Sampaio (2012, p. 410):

> É importante e necessário, nesse processo vivenciado pelas crianças, que a professora: escute as crianças; fique atenta ao que querem e desejam escrever, ao modo como, naquele momento, sabem e podem escrever; intervenha, sugerindo, ampliando possibilidades de dizer e escrever; chegue mais perto, ajude, se for necessário. [...] Da posição de leitor-corretor, a professora precisa se deslocar para o papel de mediadora do processo de aprendizagem e, por isso mesmo, para o papel de coenunciador dos textos dos seus alunos. Insistimos, as crianças, com mais e menos ajuda, - da professora e dos próprios colegas - precisam ler e escrever, no cotidiano da sala.

As autoras reforçam o entendimento que é preciso ler, escutar o que as crianças falam e, se necessário, intervir de forma positiva a ajudar o aluno a se desenvolver na alfabetização, nos processos de leitura e escrita. Ao olhar os cadernos de várias crianças, percebi que gostam de expor suas ideias, cada um tem imaginação e criatividade diferente da outra para fantasiar a respeito das figuras que provocam a escrita da sequência da história, mas não existe interação entre elas para ampliar seus conhecimentos. É muito importante para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças que fossem oportunizadas a leitura e a socialização de suas produções escritas, pois, de acordo com Leal, Albuquerque e Morais (2006b, p. 70),

> as crianças que vivem em ambientes ricos em experiências de leitura e escrita, não só se motivam para ler e escrever, mas começam, desde cedo, a refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades. Disso deriva uma decisão pedagógica fundamental: para reduzir as diferenças sociais, a escola precisa assegurar a todos os estudantes – diariamente- a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos diversificados.

A estratégia da professora em solicitar que, geralmente, façam produções escritas em casa, não a coloca como mediadora da aprendizagem no momento da produção pela criança, não oportuniza às crianças a possibilidade de ampliar seu repertório de imaginação a partir dos escritos dos colegas, escrever outras coisas e com mais coerência. Conforme Araújo

(2004, p. 145), “a professora perde a oportunidade de ajudar seus alunos a fazerem hoje, ajudados o que poderiam vir a fazer sozinhas e irem aprendendo.”

Como não houve interação entre os sujeitos nos seis momentos de produção textual que foram como tarefas, e nem a intervenção da professora com a retomada do conteúdo, com leituras, explicação, conversas com a criança sobre sua escrita, suas ideias, o que poderia ser ampliado ou modificado nas escritas dos alunos, momentos ricos de trocas podem estar sendo perdidos. Segundo afirma Araújo (2004, p. 146), “a aula poderia tornar-se mais rica, à medida que as crianças fossem desafiadas a apreciar a linguagem”, seja pelo desenho, pela leitura, pelo diálogo, pelos textos lúdicos e pelos diversos gêneros escritos. Ocorre que as crianças continuam sempre a fazer do mesmo jeito, com as mesmas trocas ortográficas, com as mesmas limitações, não sendo motivadas e incentivadas a produzir de outras maneiras.

A interação entre professora e alunos em sala era muito restrita e até inexistente em certos momentos, sendo assim, a mediação e o diálogo por parte da professora, tão importante para a aprendizagem das crianças, são pouco valorizados. A esse respeito, Carvalho e Mendonça (2006, p. 69) afirmam:

> E as falas dos nossos alunos, o que expressam? As falas deles, como as nossas, expressam a vida que vivem, o que sabem, seus valores, sentimentos e desejos, como a fala de qualquer um de nós. As crianças trazem para a escola seus conhecimentos, isto é, os conteúdos de suas vidas, o que suas vidas contêm. E qual a função da escola? A função da escola deve ser a de proporcionar situações em que as crianças ampliem e aprofundem o sentido da vida, ampliando e aprofundando conteúdos que lhes permitam compreender a realidade de diversas maneiras. [...] Precisamos ouvi-los, instigá-los a falar, a conversar e a discutir. Nessas conversas e discussões, vamos conhecendo os alunos, suas histórias e conhecimentos, e eles também vão se conhecendo e nos conhecendo.

Ao não possibilitar que os textos produzidos pelas crianças sejam lidos e discutidos em sala, parece que a professora acredita que pelo fato de as crianças estarem no 3º ano já sabem como fazer, que todas, indistintamente, já se apropriaram dos conceitos trabalhados, o que de fato não é real. A mediação e o papel do outro mais experiente são essenciais para a aprendizagem de novos conhecimentos. (VYGOTSKY, 1989).

Como já foi possível observar no quadro 8, a leitura é uma atividade pouco realizada na sala dessa turma do 3º ano. Mesmo sendo um grupo onde a maioria já lê, havia aqueles que precisavam de apoio. E mesmo os que sabem ler precisam ampliar seu repertório. No recorte da aula com uma atividade realizada no dia 04/11/11 é possível perceber como ocorreu a leitura feita pelas crianças:

13h30min- A professora começa a falar sobre a aula de hoje. Eles vão confeccionar livrinhos sobre o meio ambiente.

Inicialmente faz várias perguntas para as crianças e questiona-as. Deixa-as falar, quer saber suas atitudes em relação ao lixo, ao lixeiro. Responderam os alunos, coletivamente.

E continuam a falar sobre o lixo do recreio, o que fazem com os papéis, com a garrafinha plástica, com os canudos... Os alunos ficam atentos a essa conversa.

13h55min- A professora então encerra o debate para que eles comecem a pintar o desenho sobre "o lixo no lixo" (fala da professora) e, junto, na mesma folha do desenho, tem um texto já escrito sobre o lixo. Ela pede para o ajudante da semana distribuir a folha para os colegas. Primeiro eles vão colorir e depois ler o que já está escrito, devem fazer uma leitura silenciosa.

Eles começam a pintar e, ao mesmo tempo, levantam-se a todo instante, pedem lápis para os colegas, trocam as cores, contam para o colega como vão pintar, trocam ideias entre eles e a professora sentou-se para corrigir os cadernos de tarefa.

Fiquei observando e não vi nenhum aluno fazendo leitura silenciosa após terminar de pintar.

14h35min- A professora levanta-se de sua cadeira, anda entre as carteiras para ver se já terminaram de pintar e pede para prestar atenção na leitura que vão fazer.

Pede para alguns alunos lerem um parágrafo. O texto do Primeiro Mandamento tem três parágrafos, então três alunos leem. A leitura é boa e fluente. Após o aluno ler o parágrafo, a professora fala a mensagem do mesmo. O ajudante recolhe a folha em seguida.

A professora auxiliar está sentada próximo dos três meninos que auxilia, como é pintura, não intervém no trabalho deles, fica recortando e colando tirinhas de gravuras a pedido da professora Dália, estes meninos não foram solicitados a ler para turma e não vi a professora auxiliar fazendo leitura com eles.

A professora entrega para cada aluno outra folha com "xerox" do segundo e terceiro mandamentos do meio ambiente. O segundo é sobre "Energia e água", a professora explica oralmente o que é energia e água, faz várias perguntas aos alunos, questiona-os, deixa-os falar, dizer o que sabem, como usam esses recursos em casa, como economizam, entre tantas coisas. A professora fala sobre a reciclagem. Alguns alunos comentam que têm objetos reciclados em casa, citam enfeites, vasos, tapetes.

16h05min- A professora pede para que agora eles comecem a pintar os desenhos

e depois ler silenciosamente os textos sobre o segundo e o terceiro mandamento. Começam a colorir, com a mesma empolgação do anterior.

Em seguida a professora recolhe a folha com o desenho colorido. Eles não fizeram leitura do texto do segundo nem do terceiro mandamento (aquela leitura silenciosa solicitada pela professora no início) como, também, não leram em voz alta.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 31 - Confecção e leitura individual de texto do livro do meio ambiente

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

A maneira como a professora encaminha a leitura com os alunos, o tempo e a intervenção que destina a essa atividade no sentido de compreender as ideias do texto, reflete o valor dado à leitura. É possível perceber, na descrição feita, que a leitura silenciosa que deveria ser realizada por todos os alunos e a leitura em voz alta feita somente por três alunos reflete que a atividade de leitura, que possibilita o acesso ao mundo da fantasia, da imaginação, um imenso universo de conhecimentos e ideias, não é trabalhada de forma a assegurar a formação de sujeitos leitores. Segundo Carvalho e Mendonça (2006, p. 21):

> A leitura é uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere num contexto social, envolvendo disposições atitudinais e capacidades que vão desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão e a produção de sentido para o texto lido. Abrange, pois, desde capacidades desenvolvidas no processo de alfabetização "stricto sensu" até capacidades que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas que contribuem para o seu letramento.

Também foi possível observar que a leitura proposta pela professora não possibilitou compreender o sentido do texto, pois as crianças queriam muito falar, trocar

ideias, dizer o que conheciam e o que faziam sobre o meio ambiente. A professora percebeu essa motivação das crianças e proporcionou o momento de interação, de diálogo, de comunicação. Embora tenha solicitado inicialmente para que fizessem leitura silenciosa dos textos, porque assim manteria os alunos ocupados enquanto ela corrigia os cadernos de tarefa em sua mesa, isso não ocorreu porque os alunos foram colorir os desenhos, trocar ideias com os colegas próximos, falavam sobre o que chamou a atenção no desenho, havendo, sim, uma interação entre os mesmos.

De acordo com Davis, Silva e Espósito (1989, p. 52), quando se fala em interação social, pretende-se ressaltar "a ação partilhada, processos realizados não por um único sujeito, mas por vários", com isso a professora percebeu que teria que oportunizar a oralidade, o diálogo, o questionamento, então abre espaço e tempo para que alguns relatem seu cotidiano, como vivem, o que fazem, se já ouviram falar sobre. Essa oportunidade foi um grande momento de aprendizagem e desenvolvimento, na qual, mesmo sem ter planejado antecipadamente todo esse diálogo, foi possível conciliar práticas de letramento. A esse respeito, Perez e Sampaio (2003, p. 68) comentam que "a linguagem é o resultado de um processo culturalmente determinado. A criança vive numa determinada cultura e seu desenvolvimento não pode ser considerado independente do contexto no qual esse processo se dá e do momento histórico que acontece."

Todavia, em relação à alfabetização, o estudo das ideias do texto ou mesmo fazer leituras proporcionando momentos que despertem o gosto de ler, isso foi pouco explorado. Barbosa (1994, p. 136) ressalta que é importante que o professor, sendo um adulto mais experiente, mediar a leitura para as crianças, quando afirma:

> O adulto mediador da leitura é interprete de um mundo repleto de aventuras que permitem à criança alargar as fronteiras do seu próprio mundo. Com o apoio do adulto, ela descobre que a leitura lhe permite viver experiências pouco comuns no seu cotidiano; a trama do texto permite-lhe experimentar sentimentos de alegria, tristeza, medo, angústia, encantamento. Com essas leituras, a criança já começa a conceber o livro como uma possibilidade de trocas interpessoais.

Este papel mediador do adulto não foi possível perceber na atuação da professora, mas, sim, entre as crianças. Entre elas, o contato, a partilha de ideias é mais evidente, sobretudo pela forma como sentam, em duplas, dessa maneira foi possível observar o papel que a interação com o outro representa para a aprendizagem. Para Perez e Sampaio (2003, p. 68), "o papel do outro na construção do conhecimento é da maior relevância, pois o que o

outro diz ou deixa de dizer é constitutivo do conhecimento. É fundamental a interação com outros indivíduos, e não apenas com o objeto de conhecimento."

Chama atenção o momento em que a professora levanta de sua cadeira e caminha entre as carteiras para olhar como os alunos estão colorindo. Isso porque, geralmente, fica sentada corrigindo durante a tarde os cadernos de tarefa. Esse momento, de algum modo, traduz uma forma de intervenção no trabalho das crianças, mesmo que seja pela maneira de olhar. Na sequência, apresento outro recorte em que também houve leitura em sala de aula, isso ocorreu no dia 18/11/11:

14h05min. A professora retoma o assunto trabalhado no dia anterior, que foi um DVD que assistiram chamado "Kiriku e a Feiticeira".

Os alunos recebem um resumo por escrito do filme assistido. No primeiro momento, a professora solicita que façam a leitura silenciosa. Durante a leitura, que era para ser silenciosa, os alunos conversam entre si e comentam que a lenda é uma história, não é verdade, é como se fosse um sonho, imaginação das pessoas.

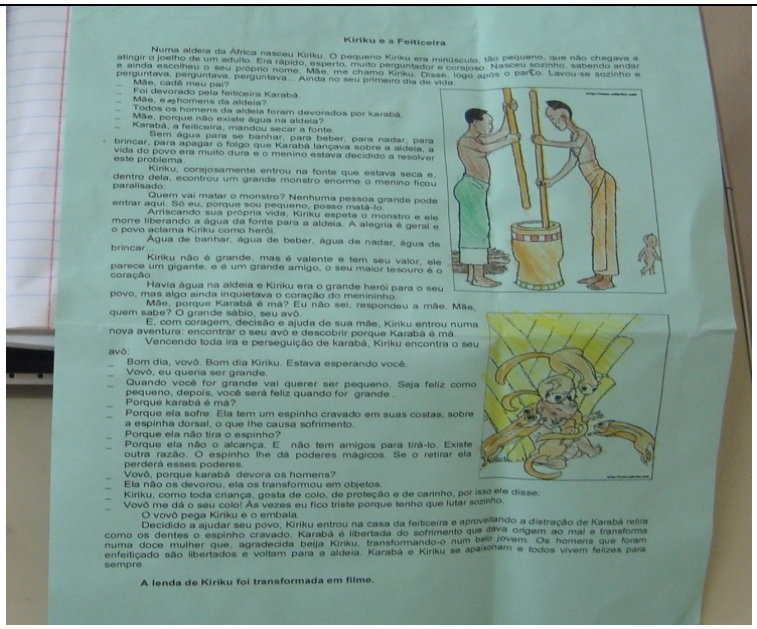
Outro diz que uma lenda é coisa de índios, por isso que índios contam histórias assim. Comentam também que sonharam com o filme, que sonharam com bicho papão. A partir desses comentários, então a professora conversa sobre as histórias imaginárias. Como a história do filme chamou a atenção das crianças, a professora mudou sua proposta da leitura silenciosa para diálogo e começaram a trocar ideias sobre a história assistida. Deixou as crianças falarem sobre várias histórias.

14h25min- A professora agora diz que irá fazer leitura individual com os alunos, cada aluno lê um pedacinho da história/resumo, todos ficam atentos, pois precisam acompanhar a leitura para dar sequência quando for a sua vez de ler. Uns acompanham com os olhos, outros com o dedo ou o lápis. Praticamente liam uma frase, não chegava a ser parágrafo, pois a professora estava com pressa. Leram o texto inteiro uma vez.

14h35min- A professora diz aos alunos que passará algumas perguntas no quadro para responder.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 32 - Leitura individual de texto-resumo “Kiriku e a feiticeira”



Kiriku e a Feiticeira

Numa aldeia da África nasceu Kiriku. O pequeno Kiriku era minúsculo, tão pequeno, que não chegava a atingir o joelho de um adulto. Era rápido, esperto, muito perguntador e corajoso. Nasceu sozinho, sabendo andar e ainda escolheu o seu próprio nome. Mãe, me chamo Kiriku. Disse, logo após o parto. Lavou-se sozinho e perguntava, perguntava, perguntava... Ainda no seu primeiro dia de vida.

– Mãe, cadê meu pai?
– Foi devorado pela feiticeira Karabá.
– Mãe, e os homens da aldeia?
– Todos os homens da aldeia foram devorados por karabá.
– Mãe, porque não existe água na aldeia?
– Karabá, a feiticeira, mandou secar a fonte.

Sem água para se banhar, para beber, para nadar, para brincar, para apagar o fogo que Karabá lançava sobre a aldeia, a vida do povo era muito dura e o menino estava decidido a resolver este problema.

Kiriku, corajosamente entrou na fonte que estava seca e, dentro dela, econtrou um grande monstro enorme o menino ficou paralisado.

Quem vai matar o monstro? Nenhuma pessoa grande pode entrar aqui. Só eu, porque sou pequeno, posso matá-lo.

Arriscando sua própria vida, Kiriku espeta o monstro e ele morre liberando a água da fonte para a aldeia. A alegria é geral e o povo aclama Kiriku como herói.

Água de banhar, água de beber, água de nadar, água de brincar.

Kiriku não é grande, mas é valente e tem seu valor, ele parece um gigante, e é um grande amigo, o seu maior tesouro é o coração.

Havia água na aldeia e Kiriku era o grande herói para o seu povo, mas algo ainda inquietava o coração do menininho.

Mãe, porque Karabá é má? Eu não sei, respondeu a mãe. Mãe, quem sabe? O grande sábio, seu avô.

E, com coragem, decisão e ajuda de sua mãe, Kiriku entrou numa nova aventura: encontrar o seu avô e descobrir porque Karabá é má.

Vencendo toda ira e perseguição de karabá, Kiriku encontra o seu avô.

– Bom dia, vovô. Bom dia Kiriku. Estava esperando você.
– Vovô, eu queria ser grande.
– Quando você for grande vai querer ser pequeno. Seja feliz como pequeno, depois, você será feliz quando for grande.
– Porque karabá é má?
– Porque ela sofre. Ela tem um espinho cravado em suas costas, sobre a espinha dorsal, o que lhe causa sofrimento.
– Porque ela não tira o espinho?
– Porque ela não o alcança. E não tem amigos para tirá-lo. Existe outra razão. O espinho lhe dá poderes mágicos. Se o retirar ela perderá esses poderes.
– Vovô, porque karabá devora os homens?
– Ela não os devorou, ela os transformou em objetos.
– Kiriku, como toda criança, gosta de colo, de proteção e de carinho, por isso ele disse:
– Vovô me dá o seu colo! Às vezes eu fico triste porque tenho que lutar sozinho.

O vovô pega Kiriku e o embala.

Decidido a ajudar seu povo, Kiriku entrou na casa da feiticeira e aproveitando a distração de Karabá retira como os dentes o espinho cravado. Karabá é libertada do sofrimento que dava origem ao mal e transforma numa doce mulher que, agradecida beija Kiriku, transformando-o num belo jovem. Os homens que foram enfeitiçado são libertados e voltam para a aldeia. Karabá e Kiriku se apaixonam e todos vivem felizes para sempre.

A lenda de Kiriku foi transformada em filme.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

O recorte da aula descrito é um dos poucos momentos em que a professora Dália propõe atividades de leitura para as crianças. O foco na leitura foi muito discreto. Como ocorreu no recorte anterior a este, quando surge um momento em que podem dialogar, as crianças são quem impulsionam esta ação. Geralmente esta interação e trocas não partem das estratégias selecionadas pela professora.

Neste dia houve oportunidade para que todas as crianças lessem, pois a professora indicava apenas a leitura de uma ou duas frases ou linhas do texto, para que rapidamente fizessem a leitura do texto-resumo. Os alunos sabem decodificar os códigos escritos. Um ou dois que ainda soletram ou trocam letras, os demais leem com fluência, mas, em relação a compreender o texto, não foi possível observar neste tipo de leitura, pois não houve reflexão sobre os parágrafos lidos, até porque a professora pouco intervém. No entanto, ao possibilitar que as crianças sentem em duplas, as mesmas conseguiam interagir com colegas próximos, um completava o que o outro dizia para a professora, havendo entre elas a intervenção para auxiliar na leitura do texto, quando um ou outro colega troca uma sílaba ou palavra, outro já diz como deve ser. Segundo Moll (1996, p. 280), esse processo é “condição para a mudança em uma Zona de Desenvolvimento Proximal, é a capacidade de fazer uso da ajuda dos outros, a capacidade de se beneficiar da troca de experiências e de conversações com os outros.”

De acordo com Gontijo (2008), a interação entre os alunos não é necessária só porque o intercâmbio é condição para o convívio social na escola, ela é importante porque

informa a todos os envolvidos e potencializa quase infinitivamente a aprendizagem. Neste sentido, Moll (1996, p. 152) afirma que "o papel que as crianças desempenham na interação não pode ser ignorado", pois a colaboração entre os colegas pode ser algo benéfico para quem trabalha unido. Isso significa que o professor necessita entender o processo de construção pessoal da criança, bem como conhecer as teorias que fundamentam sua prática e estabelecer um constante intercâmbio entre conhecimento teórico e a prática pedagógica. Ao realizar essa tarefa, o professor alfabetizador está atento ao ambiente alfabetizador em que ocorre a prática pedagógica, com o objetivo de promover um equilíbrio entre as circunstâncias específicas de cada momento do processo. Maciel e Lúcio (2008, p. 17-18) fazem um interessante comentário a respeito desse equilíbrio ao dizer que:

> Daí a importância de se perceber a sala de aula como um espaço que possa promover tanto o domínio de capacidades específicas da alfabetização, quanto o domínio de conhecimentos e atitudes fundamentais envolvidos nos diversos usos da leitura e da escrita. Para que isso ocorra, é preciso o conhecimento da teoria relativa a esses domínios e sua articulação da prática de ensino: é preciso que haja um equilíbrio entre ambos, e estabelecer esse equilíbrio tem sido um grande desafio, tanto para os acadêmicos quanto para os professores que atuam nas turmas de alfabetização.

Na perspectiva sócio-histórica, a aprendizagem acontece por meio das relações interpessoais, num processo de interação entre professores e alunos, mediado por objetos de ensino do cotidiano, como, por exemplo, os textos de circulação social. O professor, geralmente, enfrenta um grande desafio ao lidar com turmas heterogêneas, compostas por uma diversidade de sujeitos, onde há várias crianças com percursos de vida e conhecimentos diferentes, e sua ação de ensinar tem que estar em consonância com essas diversidades e promover uma variedade de situações de aprendizagem para atender a todos.

Em suma, as atividades propostas para essa turma destacam uma ênfase naquelas que incluem leitura individual feita somente por algumas crianças e cópia de atividades. O foco está no domínio do código da escrita com poucas atividades que envolvem, simultaneamente, a aprendizagem na direção da alfabetização e letramento.

Na última turma observada, um 3º ano da EBM Profª Dalcy Ávila de Souza, mesmo que muita coisa se pareça com a prática das demais professoras observadas, há aspectos que diferem, como podem ser percebidos no quadro síntese das aulas, assim como nos recortes detalhados das mesmas citados ao longo do texto.

Quadro 9 - Síntese das atividades realizadas na EBM Profª. Dalcy Ávila de Souza, turma do 3º ano, professora Gérbera (continua)

D / O	Atividades	Suportes/gêneros	Estratégia de ensino	Atendimento aos alunos
1º dia 09/ 11/ 11	- Cópia do cabeçalho e de um trabalho de História para casa. - Leitura feita pela professora. - Cópia do cabeçalho e atividades de localização e escrita das palavras. - Oralidade. - Leitura silenciosa.	- Em folha de papel almaço copiam de caneta cabeçalho e questões sobre cargos públicos. - Professora lê no quadro as questões do trabalho. - Copiam no caderno de Português o cabeçalho e palavras para procurar no dicionário e escrever o significado. - Conversam sobre o uso do dicionário. - Alguns alunos que terminam a atividade leem livrinhos de histórias na sala.	- Em sua organização diária fala no início da aula sobre o que realizarão no dia, o que vão estudar. - Proporciona vários momentos de trabalho com textos diversos e desenhos, com muitos questionamentos sobre os contextos e oportuniza a produção oral e escrita para apropriação do código alfabético. - Faz intervenção individual na leitura e na escrita, seja nas atividades coletivas ou quando o aluno vai à sua mesa. - Faz explicações gerais e retoma por partes, procura fazer com que todos entendam. Geralmente a correção da tarefa e das atividades de sala é feita no quadro pelos alunos, neste momento a professora faz as intervenções sobre a letra, acentuação, grafia das palavras, parágrafo, sinônimos, de forma a proporcionar momentos de reexplicação e retomada do assunto com os alunos e socialização da aprendizagem. - Após a correção no quadro a professora passa pelas carteiras, olha os cadernos e colocando o carimbo com o nome dela e o visto. A oralidade, a troca de ideias, a participação de todos nos assuntos	- Dialoga muito com os alunos, sua conversa é de questionamento e contextualização da realidade, caminha entre as carteiras verificando como estão resolvendo ou proporcionando atendimento individual, fazendo as mediações no momento da dúvida. - Incentiva a colaboração entre seus pares para ajuda mútua, os alunos costumam sentar em carteiras individuais, mas possibilita momentos de trocas de ideias, de interação entre eles e muita participação. Controla os movimentos de levantar, andar pela sala e conversar, mas sem punição, apenas conversando. São estimulados a produzir, usar a criatividade, em sala busca a participação de todas as crianças, seja no quadro ou na leitura, organizando por filas. - Há atividades diferenciadas para o aluno que apresenta dificuldades ou que ainda não se apropriou do processo de alfabetização. A professora dá atenção a este
2º dia 16/ 11/ 11	- Cópia do cabeçalho e questões da tarefa para casa. - Leitura coletiva dos enunciados. - Assistem ao filme "Alice no país das maravilhas". - Oralidade. - Ordenação das ideias apresentadas no filme. - Leitura coletiva das partes do texto.	- Copiam no caderno de tarefa o cabeçalho e atividades sobre frações. - Leem no quadro os enunciados já resolvendo oralmente. - Na sala com TV e DVD assistem ao filme. - A professora fez questionamentos orais sobre o filme, conversaram muito. - Folha com *xerox* de partes da história para ordenar e recortar. - Leem, na folha com *xerox*, partes da história "Alice no país das maravilhas". .		
3º dia 18/ 11/ 11	- Oralidade. - Leitura coletiva com a professora do texto: "Alice no país das maravilhas" (continuação). - Confecção de um livro sobre a história. - Oralidade. - Ilustração de cada parte. - Montagem do livro, apresentação para os colegas e exposição no varal. - Apresentação e explicação de uma história lida. - Oralidade. - Leitura silenciosa. - Avaliação de Português: interpretação de texto e gramática. - Leitura coletiva do texto "O sol e o vento". - Oralidade. - Leitura feita pela professora do texto. - Cópia das atividades de interpretação escrita do texto. - Leitura coletiva dos enunciados, resolução oral e depois escrita. - Cópia das atividades de gramática: verbos. - Leitura coletiva dos enunciados, resolução oral e depois escrita.	- Conversam sobre a festa na escola no dia anterior, há muitos comentários. - Folha com *xerox* da história. - Folha sulfite e folha mimeografada com partes da história. - Conversam muito sobre a capa, ilustração, título, cada detalhe do livro, trocam ideias para confecção. - Nas folhas colam partes do texto, desenham cada cena e pintam. - A professora ajuda a grampear as folhas, alguns apresentam oralmente seu livro para turma e expõem num varal. - Os alunos explicam para a turma a história lida em casa na ficha/cartela de leitura. - Conversam sobre dados da história apresentada pelo aluno, a professora faz questionamentos e os colegas podem comentar. - A professora redistribui todas as cartelas e os alunos leem. - No caderno de avaliações escrevem o cabeçalho completo. - Folha com *xerox* de um texto/fábula, todos leem com a professora. - Conversam muito sobre o que é uma fábula articulando com vários exemplos. - A professora lê toda a fábula da folha. - Copiam as questões no caderno. - Leem os enunciados escritos no quadro, resolvem oralmente e por escrito no caderno. - Copiam a parte da avaliação no caderno sobre os verbos. - Leem os enunciados escritos no quadro, resolvem oralmente e por escrito no caderno.		

(continuação)

D / O	Atividades	Suportes/gêneros	Estratégia de ensino	Atendimento aos alunos
4º dia 22/ 11/ 11	- Oralidade. - Cópia do cabeçalho e título: Data Especial. - Oralidade. - Leitura individual do texto: Dia Nacional da Consciência Negra. - Contação de história pela professora. - Cópia das atividades de interpretação escrita do texto. - Leitura coletiva dos enunciados, resolução oral e depois escrita. - Confecção dos bonequinhos.	- Conversam sobre enfeites de Natal e material reciclável, os alunos participam muito. - Copiam no caderno de Português o cabeçalho e o título escrito no quadro. - Conversam sobre datas de novembro, falam de muitos fatos e a professora questiona sobre tradição e a vida dos negros. - Folha com *xerox* do texto, os alunos leem parágrafos. - A professora conta histórias sobre os negros e sua cultura que seus avós contavam. - Copiam as perguntas do quadro no caderno. - Leem os enunciados escritos no quadro, resolvem oralmente e por escrito no caderno. - Os bonequinhos de papel estão recortados, eles vão pintar com cores, vestes e raças diferentes.		
5º dia 23/ 11/ 11	- Apresentação e explicação individual da história lida em casa. - Cópia do cabeçalho e questões da tarefa para casa. - Cópia do cabeçalho e atividades de Matemática: escrita dos numerais e operações. - Leitura individual de textos.	- Um a um, os alunos explicam a história lida em casa na ficha de leitura. - Copiam no caderno de tarefa o cabeçalho, operações matemáticas e colam uma folha com *xerox* de atividades com verbos. - Copiam no caderno de Matemática o cabeçalho e atividades sobre operações e escrita dos numerais escritas no quadro. - Folhas com *xerox* de textos colados nos cadernos. Alguns leem.		
6º dia 24/ 11/ 11	- Correção da tarefa. - Avaliação de Ciências com consulta: interpretação escrita. - Leitura silenciosa, leitura coletiva com a professora e leitura individual do texto. - Oralidade. - Leitura individual de frases. - Escrita das respostas da interpretação. - Pintura do desenho do mosquito. - Cópia da tarefa para casa: cabeçalho e atividades.	- As crianças vão até o quadro corrigir as continhas. Leem as frases das respostas, depois a professora escreve no quadro. - No caderno de avaliações copiam de caneta o cabeçalho completo e questões sobre a dengue. - Folha com texto mimeografado sobre: "Campanha contra a Dengue", todos leem. - Conversam sobre a dengue, o lixo o que está acontecendo nas suas casas, os alunos participam muito. - *Folder* sobre a dengue, cada aluno lê uma frase. - No caderno de avaliações os alunos escrevem as respostas das questões. - Na folha mimeografada tem o desenho do mosquito para colorir conforme as cores corretas. - Copiam no caderno de tarefa o cabeçalho e colam uma folha com *xerox* de atividades sobre verbos e formação de frases.		
7º dia 25/ 11/ 11	- Cópia do cabeçalho e atividades de Matemática. - Construção e cópia dos enunciados dos problemas. - Resolução oral e escrita dos cálculos e resposta. - Visita-estudo no SESC.	- Copiam no caderno de Matemática o cabeçalho. - Coletivamente vão construindo os dados de cada probleminha com fatos da realidade, depois copiam no caderno. - Resolvem oralmente e depois por escrito no caderno.		

(conclusão)

D / O	Atividades	Suportes/gêneros	Estratégia de ensino	Atendimento aos alunos
	- Pintura de desenhos sobre o Natal.	- A turma, junto com a professora, foi participar das atividades recreativas e culturais no SESC. Uma grande festa. - Folha com *xerox* de desenhos natalinos, os alunos pintam.		
8º dia 28/ 11/ 11	- Oralidade. - Cópia do cabeçalho e atividades de Matemática. - Resolução oral e escrita. - Professora enfeita a sala. - Cópia da tarefa para casa: cabeçalho e atividades de Matemática. - Cópia do cabeçalho e do texto: "Jesus Cristo". - Leitura silenciosa e leitura feita pela professora do texto. - Ilustração do texto. - Oralidade.	- Conversam sobre a brincadeira do amigo secreto e presentes, as crianças dão sugestões. - Copiam no caderno de Matemática o cabeçalho e atividades sobre frações. - Resolvem oralmente e depois por escrito no caderno. - A professora coloca os enfeites de Natal coloridos pelas crianças na sala. - Copiam no caderno de tarefa o cabeçalho, bilhete sobre amigo secreto e atividades de frações. - Copiam no caderno de Português o cabeçalho e o texto escrito no quadro: "Jesus Cristo". - Os alunos leem o texto do caderno e depois escutam a leitura feita pela professora. - No caderno fazer o desenho do texto e colorir - Conversam sobre a história de Jesus e sua família, as crianças escutam e trocam ideias.		
9º dia 29/ 11/ 11	- Cópia da tarefa para casa: cabeçalho e problemas. - Interpretação oral do texto "Jesus Cristo" (continuação). - Cópia da interpretação escrita do texto. - Leitura das respostas escritas. - Atividade sobre a árvore de Natal para completar frases ou a história. - Leitura individual do texto escrito. - Pesquisa para casa.	- Copiam no caderno de tarefa o cabeçalho e os problemas. - Questionamentos orais sobre o texto escrito no caderno. - Copiam no caderno de Português questões de interpretação sobre o texto "Jesus Cristo" e respondem por escrito. - Os alunos leem o que escreverem. - Folha com *xerox* de desenhos e frases para completar por escrito sobre Natal. - Na folha com *xerox* alguns alunos leem o texto já feito. - Pesquisar na Bíblia um assunto indicado pela professora, escrever no caderno.		
10º dia 02/ 12/ 11	- Correção da tarefa de Matemática. - Cópia do cabeçalho e atividades de Matemática. - Resolução oral e escrita. - Jogo dos sete erros. - Produção textual coletiva: oral e escrita. - Cópia da história produzida. - Oralidade. - Produção textual individual: oral e escrita. - Leitura individual dos pedidos.	- Os alunos corrigem os probleminhas no quadro. - No caderno de Matemática copiam o cabeçalho e atividades. - Resolvem oralmente e depois no caderno. - Folha com *xerox* de dois desenhos natalinos, devem descobrir os sete erros e pintar os desenhos. - A professora escreve o início da história e cada aluno vai contribuindo para o desfecho. Constroem a história coletivamente no quadro. - Copiam a história no caderno de Português. - Dialogam sobre Natal, pedidos de presentes materiais ou não, falam muitas coisas de família. - Folha com *xerox* do desenho de uma árvore de Natal, escrever seus pedidos de Natal. - Um a um, todos leem o que escreveram na folha.		

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

O quadro 9 revela que existe na turma da professora Gérbera um horário de aulas/disciplinas definido. A turma utiliza caderno de Português que contempla, também, outras disciplinas, como, História, Geografia, Ciências e Ensino Religioso, e caderno de Matemática. Também há o caderno de tarefas, o de avaliações e um para colar alguns textos extras para leitura.

É comum ter tarefas diariamente, com exceção da sexta-feira, pois a professora pensa que no final de semana é para a criança brincar; as tarefas são bem diversificadas, de acordo com os conteúdos trabalhados. Diferente das turmas anteriores desta escola, a organização interna em sala e as estratégias utilizadas pela professora não envolvem o uso do caderno de caligrafia e os textos trabalhados com as crianças não são textos silábicos e, sim, textos bem variados, por exemplo, texto informativo, fábulas, história em quadrinhos, textos produzidos coletivamente. Isso demonstra que o trabalho é organizado com vários gêneros textuais seja em folhas mimeografadas, livros de literatura ou fichas confeccionadas com páginas de textos de livros didáticos, não foi observada a utilização de livros didáticos.

As estratégias utilizadas pela professora Gérbera no encaminhamento das atividades com os alunos evidenciam situações mais voltadas a uma proposta interacionista do que a repetição de práticas com embasamento na concepção tradicional, procura mediar a construção e ampliação dos conhecimentos das crianças utilizando textos do contexto social, fazendo uma articulação equilibrada entre leitura e produção escrita, ambos envolvendo a oralidade, o diálogo com reflexão. Gasparin (2002 apud NADAL, 2007, p. 25) faz uma menção sobre a importância do diálogo em sala:

> A partir de uma metodologia dialógica, cabe ao professor trabalhar o conteúdo, sistematizá-lo para que o aluno assimile e o recrie, estabelecendo uma comparação intelectual entre seus conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos – conteúdo escolar apresentado, possibilitando que eles os incorporem e reconstruam sua prática social.

Utilizando metodologias que articulem conhecimentos do contexto social das crianças e conhecimentos científicos, a professora promove a maior participação das crianças nas aulas. Foi possível observar, na prática pedagógica realizada pela professora que os alunos copiam as atividades escritas no quadro e resolvem com bastante autonomia, mas, antes disso, há diálogo entre todos. Essas ações podem ser percebidas na descrição de parte da aula realizada no dia 18/11/11*:*

15h55h- A professora pediu que guardassem a ficha de leitura e entregou o "caderno de avaliações", que fica no armário. Já devem escrever a data completa e eles farão uma avaliação de Português.

Uma menina disse:

-"Professora, a senhora não mandou estudar."

- "Nem preciso, pois é uma avaliação de interpretação de texto, coisa que a gente faz sempre." Disse a professora.

Logo entregou uma folha com "xerox" de um texto para colar no caderno.

Depois pediu que todos lessem junto com ela cada parágrafo. A cada parágrafo que liam, a professora explicava, comentava. O texto fala sobre a fábula. A professora pergunta:

- "O texto da Alice era uma fábula?"

Alguns ficaram em dúvida e não responderam, mas houve alunos que disseram que era.

A professora perguntou:

- "Por quê?"

O aluno respondeu:

- "Porque os animais falam, a parede, o coelho. Por isso é uma fábula."

- "Muito bem", disse a professora. "Quando algo que não é normal fala, que não é pessoa, aí é fábula."

E depois a professora leu todo o texto que era uma fábula "O sol e o vento".

Após terminar a leitura, ela faz vários questionamentos para a turma, lança perguntas sobre a fábula lida, fazendo uma interpretação oral. Quem sabe, responde, quem não sabe, fica escutando o colega, até para entender o texto. "O que fez o sol, e o vento?"...

Depois de conversarem sobre várias ideias do próprio texto, a professora começou a questionar sobre o sol na vida das pessoas e o vento também. "Para que serve?" "Quem gosta mais do sol, ou do vento?"

16h15min- Após muitos questionamentos para entender melhor a fábula lida, a professora começou a escrever questões no quadro. Na verdade são quase as mesmas perguntas que ela fez oralmente, só que agora eles irão escrever. São cinco perguntas.

Copiam todas as questões do quadro e depois respondem. A professora não lê a questões, eles têm que ler e responder, pois são as mesmas já feitas oralmente. Tem um aluno na fase inicial de alfabetização que continuou a pintar o seu livro, e os demais estão resolvendo a avaliação.

Depois de algum tempo, colocou seu livro no varal, então a professora entregou uma folha com "xerox" de atividades para ele resolver. É sobre sequência dos numerais, e antecessor e sucessor. Ela explica para ele, depois ele resolve na sua carteira.

A maioria sabe escrever. E, para responder, eles têm que ler e interpretar. Observei que estão respondendo com tranquilidade, sabendo localizar as respostas no texto.

16h40min- A professora passou a segunda parte da avaliação no quadro, agora é sobre gramática, os verbos. Ela só escreveu e deixou que cada aluno lesse a questão e resolvesse sozinho.

Observei que quando eles vão escrever uma palavra que não está escrita no quadro, eles perguntam para a professora:

-"Vizinho, se escreve com "Z" ou com "S"? Perguntou um menino.

- "Cabeça, é com "Ç" ou "S"? Perguntou uma menina.

A professora responde a letra correta.

17h- Depois de algum tempo, a professora foi até o quadro e explicou todas as questões da parte de gramática, e fez com a turma oralmente uma revisão sobre os verbos, sobre o presente, o passado e o futuro. Questiona se o verbo da frase indica ação, estado ou fenômeno da natureza.

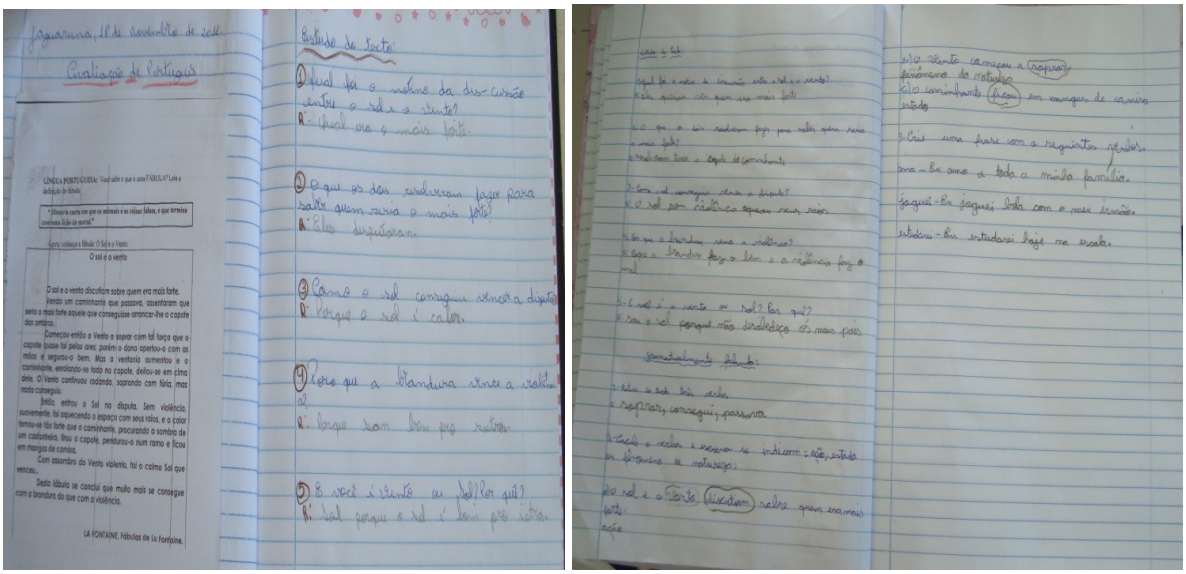
Depois eles continuam a resolver a avaliação. Não pode ter conversa. Ela fica sentada na sua mesa e quem precisa perguntar algo vai até lá. Ela explica, dá exemplo, faz perguntas para eles explicarem a ela como entenderam.

17h10min- Muitos já começam a entregar o caderno de avaliação para a professora. Antes de guardar, ela sempre olha, vê se o aluno resolveu tudo, caso contrário devolve, não comenta mais nada e guarda o caderno no armário. Estes podem guardar o material, os demais continuam resolvendo até 17h25min.

Ela continuou a passar pelas carteiras, conversa com o aluno que não sabe, pede para ele ler baixinho, pensar. Ela é calma e incentiva bastante eles.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 33 - Avaliação de Língua Portuguesa com fábula



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

No recorte descrito, chama atenção o comentário inicial feito por uma aluna sobre a professora não ter solicitado que estudassem em casa e como respondeu a professora, alegando que por ser uma interpretação escrita de um texto, não havia necessidade, pois parece ser uma atividade constante em sala. No decorrer dos dias observados, foi possível perceber que esse tipo de atividade é algo frequente mesmo, muito utilizado pela professora para a aprendizagem da escrita e leitura das crianças.

A professora encaminha a avaliação seguindo algumas estratégias, fez leitura do texto para a turma, explicou o texto por parágrafos, questionou sobre a mensagem do texto e por que era uma fábula, promoveu o diálogo entre todos envolvendo questões relacionadas ao próprio texto e articulando com fatos da vida real, fez questões orais já as explicando, escreveu questões para ser copiadas e resolvidas por escrito, e no final só recebe a folha de avaliação se o aluno resolveu tudo, caso contrário, indica quais questões deve voltar a sua carteira e pensar sobre. Durante a avaliação, um menino que está em fase inicial da alfabetização continua sua atividade, ele trabalha num ritmo diferente dos demais, depois fez uma atividade diferenciada de Matemática, de acordo com o seu nível de aprendizagem.

Geralmente a professora procura fazer explicações gerais e coletivas, mas também quando observa algo ou alguma criança pede ajuda, ela intervém individualmente. Constantemente interage com as crianças pela linguagem oral, dialogando, questionando, fazendo com que as crianças reflitam sobre suas ações, sobre o que estão estudando e como escrevem. Realiza intervenções nas atividades propostas para as crianças, nas situações com a

escrita, além de oportunizar a compreensão de como escrever e por que escrever, também trabalha ortografia e gramática, esta última parece até muito enfatizada para o bloco alfabetizador. Ao agir dessa forma, acredita que possibilita às crianças o entendimento do tema e que possam se apropriar da leitura e escrita e seus usos sociais.

Nesse recorte houve vários momentos de interação seja entre a professora e as crianças, como, também, entre as crianças. Com o uso dessas estratégias, a professora, de acordo com Barbato (2008, p. 108), "vai criando diferentes mecanismos e atividades para incentivar o aprendizado, trabalhar a criatividade e retomar assuntos já trabalhados de forma diferente."

A professora valoriza a escrita espontânea das crianças e planeja várias atividades que envolvem a produção escrita, com o objetivo de fazê-las entender e ampliar o conhecimento do código escrito. Um maior detalhamento sobre esta ênfase no código pode ser percebida na descrição de parte da aula coletada na observação do dia 29/11/11:

14h50min- Hoje vão trabalhar Ensino Religioso com Português, interpretação oral e escrita do texto "Jesus Cristo". Continuação do dia anterior.

A professora questiona os alunos sobre onde nasceu Jesus, o que se comemora no dia 25 de dezembro, qual era a profissão de Jesus, em que livro está escrito a vida de Jesus e outras questões que surgem durante a conversa. Os alunos respondem, sabem sobre este assunto, cada um quer dizer alguma coisa, a professora deixa que falem. Depois a professora escreve estas perguntas para eles responderem no caderno.

Espera um pouco enquanto os alunos estão escrevendo. Em seguida fazem a correção oral, escolhe alguns alunos para ler as respostas.

15h05min- Entrega uma atividade "xerocada" sobre a árvore de Natal. É um texto tipo quadrinhas, onde há algumas já preenchidas com frases e desenhos, e os alunos vão completar este texto, usando sua criatividade. A professora lê o que já está escrito e explica para a turma como fazer.

15h10min- Bate o sinal para o recreio.

15h25min- No retorno, continuam a atividade, a professora pede que alguns alunos falem como continuariam a história, uns três alunos falam. Depois começam a escrever o texto e desenhá-lo.

A professora caminha entre as carteiras para ver o que estão fazendo e incentiva-os a escrever, mas sempre os lembra dos sinais de pontuação. Pede para corrigir se observa algo.

As crianças conversam entre si, os mais próximos mostram o que escreveram, tiram dúvidas sobre os sinais de pontuação e falam sobre o que vão desenhar, um quer desenhar e colorir melhor que o outro.

15h45min- A professora faz leitura da primeira parte do texto e deixa os alunos lerem o que escreveram na continuação da história.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 34 - História em quadrinhos Natal

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Na segunda aula descrita, a professora mostra que sua metodologia de encaminhar as atividades não sofre alterações se forem atividades diárias ou avaliação. Usa as mesmas estratégias constantemente para que as crianças compreendam o que estão estudando, no sentido de proporcionar a apropriação dos conhecimentos. A partir de um texto estudado, a professora articula o tema para que façam uma produção textual e aproveita para trabalhar os sinais de pontuação.

Até o momento de começar a escrever a sequência da história em quadrinhos, os alunos já dialogaram muito sobre o tema, contaram coisas que sabem a partir de suas famílias e vivências. Ainda para auxiliar neste momento de escrita em sala, a professora pede para que algumas crianças falem como estão pensando em escrever a história. Ao usar essa estratégia, oportuniza a socialização de ideias entre as crianças, verifica se entenderam a atividade e

promove a interação entre as próprias crianças, pois os colegas próximos já aproveitam para comentar sobre o que também estão pensando, se tem algo relacionado com o que o colega falou ou não. E, ainda, a motivação de representar também pelo desenho.

Com esse olhar para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, tendo em mente que não é tão fácil trabalhar com essa dinâmica na prática educativa, uma vez que o professor tem à sua frente um grande caminho a percorrer no conhecimento da história de vida de seus alunos. Entretanto, é importante conseguir trabalhar em conjunto com toda a sala em uma forma interativa do processo ensino aprendizagem, mesmo sabendo das diferenças existentes entre os alunos da mesma classe, pois até essas diferenças são valorizadas neste contexto. Segundo Moll (1996, p. 359):

> Trabalhar em sala de aula com a zona de desenvolvimento proximal implica que a professora esteja consciente dos estágios evolutivos das crianças e que seja capaz de planejar mudanças qualitativas no ensino, direcionando-o para uma certa meta. Embora cada criança seja única, as crianças obviamente compartilham características comuns. Se fazem parte da mesma tradição, as crianças de uma mesma sala de aula compartilham habilidades e uma parcela de conhecimentos. A instrução pode ser construída sobre essas características comuns, levando em conta que elas apresentam diferentes velocidades e maneiras de aprender. Assim, trabalhamos com a zona de desenvolvimento proximal como uma relação entre os passos instrucionais planejados e os passos do processo de aquisição de conhecimentos e aprendizagem das crianças.

De acordo com o autor, os professores têm uma importante tarefa a cumprir na elaboração de suas atividades para o desenvolvimento dos alunos, para que possam ultrapassar suas dificuldades e elaborar novos conhecimentos, na interação com todos os companheiros de sala de aula.

A mediação realizada na aprendizagem das crianças é muito positiva, uma vez que a troca de ideias, os questionamentos, saber como a criança pensa e escreve, são fatores importantes para o professor que procura intervir e perceber como ocorre o desenvolvimento no processo de aprendizagem. A interação professor-aluno no sentido do primeiro mediar a aprendizagem é intensa não somente nas situações analisadas, mas também em vários momentos em sala de aula.

A professora organiza o espaço pedagógico para propiciar um processo de ensino aprendizagem prazeroso, que estimule a criança a participar das atividades propostas manifestando suas opiniões, testando suas hipóteses e construindo novos conhecimentos a partir dos que já possui intuitiva e informalmente. Dessa forma, a construção da escrita pela criança se desenvolve em situações de uso real dessa língua, e não por meio do ensino da

escrita apenas como habilidade motora. Conforme Moll (1996), para Vygotsky o ensino da escrita e da leitura deve ser organizado de forma que tais práticas se tornem necessárias às crianças, ou ainda, a escrita deve ser relevante à vida.

Ao estabelecer relações que possibilitem produzir e interpretar diferentes textos escritos em diferentes gêneros, o professor leva o aluno a indagar sobre as intenções do texto. Essas indagações, segundo Maciel e Lúcio (2008, p. 16), "favorecem a compreensão de como as relações sociais são representadas e constituídas na e por meio da escrita." No entanto, é imprescindível aos professores ter certeza e confiar na possibilidade de alfabetizar letrando mais do que uma decisão individual, e sim como uma perspectiva política e pedagógica do coletivo, uma vez que estamos inseridos num contexto social e cultural.

Na teoria histórico-cultural, a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento mental das crianças, porque ela promove atividades que a fazem partir do conhecimento espontâneo para o conhecimento científico. Na teoria de Vygotsky, os conceitos espontâneos são aqueles que uma criança forma nas suas atividades cotidianas, enfim, no seu dia-a-dia. Já os conceitos científicos são aqueles em que as vivências ou experiências do dia-a-dia não são suficientes para formá-los e há então a necessidade de uma sistematização. Por isso, ele afirma que o ambiente educativo formal é o lugar privilegiado para essa apropriação. Neste sentido, Vygotsky (1988, p. 246) exemplifica como se dá o processo de apreensão de conceitos como resultado das investigações, afirmando:

> Os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras. A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização à outra [...]. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos.

Assim, quando organizado adequadamente, visando à intervenção na zona de desenvolvimento potencial, o ensino escolar não só deriva em desenvolvimento mental, como, também, desencadeia vários processos, o que não ocorreria espontaneamente.

A atividade realizada envolveu os conhecimentos de escrita e leitura, bem como o ato de desenhar, oportunizando às crianças expressarem sua criatividade e imaginação. Aproveitando essa ação, apresento outro recorte de uma aula realizada no dia 18/11/11, em que também o desenho foi utilizado pela professora para que as crianças se apropriassem de novos conhecimentos:

13h40min- A professora pediu que pegassem a folhinha ou as tirinhas da história da "Alice no país das maravilhas". A professora solicita que todos façam junto com ela a leitura desta história, mas de acordo com a sequência correta. Todos leem juntos com a professora uma vez.

Logo a professora mostra a folha da capa do livrinho que eles vão montar. Ela já trouxe recortada. Agora explica que eles serão os ilustradores do livro, pois a história já está pronta, eles receberam "xerocada". Eles irão colar em cada folha uma parte da história e fazer a ilustração, isto é, o desenho correspondente, também desenharão a capa, onde deverá estar o título da história.

-"Lembrem-se do filme que assistimos na quarta-feira, dos personagens, da paisagem e das imagens." Disse a professora e continuou:

-"Todo o trabalho deve ser feito em silêncio!"

A professora distribuiu as folhas para todos os alunos, eles estão bem animados e interessados para fazer. Perguntam para professora se pode ser o desenho que eles quiserem. Ela explicou que sim, desde que seja de acordo com a história.

Começaram, cada um sentado na sua carteira, mas interagindo com os colegas próximos, conversavam baixinho sobre como o colega vai fazer. Qual a cor? Como vão colar cada pedacinho? E outras coisas.

Enquanto começavam a atividade, a professora mostrou para a turma um livrinho já feito por outra turma, deixou exposto no quadro, mas é para eles usarem a criatividade deles, não é para fazer cópia do colega.

Eles estão caprichando e procuram desenhar e colorir o melhor possível.

Enquanto isso a professora passou em cada carteira para corrigir o caderno de tarefa.

Após corrigir tudo e olhar os trabalhos sendo realizados, ela voltou a explicar sobre a atividade do livrinho, comenta como as capas estão ficando, e é muito importante que a capa chame a atenção, e questionou-os:

-"Quando vocês vão à biblioteca pegar um livro, o que vocês olham primeiro? O que chama a atenção?"

-"A capa". Todos responderam.

-"Isso mesmo, por isso aqui a capa tem que ser muito atrativa." Disse a professora.

E explicou mais uma vez sobre como é para fazer a capa e as páginas, falando:

-"Agora podem ir colando cada parte da história, mas façam por partes, colem uma tirinha da história, leiam e façam o desenho. Depois vão para outra página, assim até terminar."

Eles continuaram a fazer os desenhos e a colorir, a atividade durou um bom tempo, e todos continuam entusiasmados. Muitos, ao final de cada página, mostravam para os colegas o que fizeram.

A professora, de vez em quando, caminha entre as carteiras e sempre elogia o que vê.

15h- A professora começou a passar pelas carteiras de novo, agora para grampear as folhinhas, formando o livro. Ela convidou os alunos que quiserem para apresentar na frente para os colegas, três meninas quiseram, os outros estavam com vergonha.

As crianças apresentaram mostrando seus desenhos e recontam oralmente a história.

15h10min- Então a professora começou a recolher de quem terminou, e que só dará mais uns minutinhos para entregar, e pediu que as crianças ajudassem a fazer um varal para expor os livrinhos.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 35 - Confecção e apresentação livrinho

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Na parte da aula descrita, o objetivo era a ilustração do livro que eles montaram. O gênero textual fábula foi trabalhado em diversas atividades planejadas pela professora, sempre com objetivos diferentes. Ao ilustrar cada parte do texto que era um resumo do filme assistido anteriormente, tinham que usar a imaginação, sem perder o foco na mensagem do texto, envolvendo a paisagem e os personagens. Tudo de forma que atraia a atenção de quem olha. Para orientar os trabalhos, a professora encaminhou a atividade explicando coletivamente para as crianças como fazer, mostra um livro ilustrado, mas não quer cópia. Cada um tem que mostrar originalidade. O desenho é algo que motiva as crianças a fazerem com entusiasmo a atividade, além do que a interação entre as crianças é muito próxima. Estão sempre trocando ideias.

Nessa atividade foi possível perceber que a função dos materiais escritos não está limitada a somente fazer com que as crianças tenham contato com o código escrito, é muito mais que isso, como nos mostra Araújo (2004, p. 145), "eles são a base a partir do qual a professora provoca múltiplas interações que possibilitam às crianças construírem conhecimentos, tanto sobre a linguagem escrita quanto sobre conteúdos que mobilizam a curiosidade do grupo." Cagliari (2009) diz que as crianças aprendem a ler, lendo, a escrever, escrevendo, a desenhar, desenhando, e assim por diante, é preciso oportunizar que elas façam, tropecem, que sejam provocadas a refletir sobre suas escolhas e tomar novas decisões. Nesse processo a postura da professora é condição fundamental para que essa aprendizagem ocorra, segundo Araújo (2004, p. 146), à medida que "a professora, colocando-se como parceira de seus alunos e alunas, cria um ambiente alfabetizador em sua sala de aula, exercitando a produção coletiva de conhecimentos e contribuindo efetivamente para mobilizar o desejo de aprender a ler e a escrever das crianças."

Nos momentos de intervenção a diversidade de ideias e de experiências é valorizada, sendo este um aspecto central para o fortalecimento e crescimento da turma, conforme Davis, Silva e Espósito (1989, p. 53), é relevante que nas interações sociais em uma sala de aula "se dê ênfase às condições que garantem a igualdade de oportunidades, a expressão individual até as negociações entre os pares."

Como nos mostram Leal, Albuquerque e Morais (2006b), os objetivos pedagógicos devem nortear o uso de atividades lúdicas no processo de alfabetização, assim o professor pode oportunizar à criança, além da reflexão sobre os princípios do sistema alfabético, outros desafios, como melhorar a atenção, a percepção, a comparação, as correspondências, as diferenças e semelhanças, e outras capacidades cognitivas que contribuem para a aprendizagem.

Na sala de aula da professora Gérbera me deparei com várias práticas e situações de leitura que envolvia vários gêneros textuais e em diferentes suportes. Esses materiais norteiam as práticas pedagógicas realizadas pela professora. No recorte de uma aula realizada no dia 24/11/11, pode ser observado como ocorre o uso desses materiais:

14h50min- As crianças já copiaram todas as questões escritas no quadro, a professora então explica como resolver a avaliação.

Fala do texto que vai entregar, distribui para todos os alunos o texto mimeografado sobre: "Campanha contra a Dengue", e à medida que vai entregando pede que ninguém pinte o desenho do mosquito, porque ele tem cores diferentes do mosquito que conhecemos. Eles primeiro irão fazer uma leitura silenciosa. Um aluno falou:

- "A leitura tipo de biblioteca." Isto se refere à leitura só com os olhos, sem falar.

Depois farão a leitura com a professora.

Os alunos fazem a leitura silenciosa. A professora esperou uns cinco minutos, estavam todos com os olhos atentos no texto. Depois a professora fez uma leitura em voz alta de todo o texto, disse que primeiro irá somente ler, depois ela explica.

Após a leitura da professora, ela solicitou aos alunos que lessem em voz alta uma parte ou um parágrafo do texto. Ela segue a sequência da fila de carteiras dos alunos, assim todos leram. A leitura é boa, fluente, eles sabem ler. Entre toda a turma, observei que dois alunos leram soletrando e um não leu, ele não quis nem com ajuda da professora, nesse momento ela respeitou a opção do menino.

15h15min- Após acabar a leitura individual, a professora começa a explicar. Primeiro o motivo da escolha deste texto. Ela descobriu que aqui perto de Jaguaruna tem um local, o posto ANunes, na BR-101, na Costa da Lagoa, que tem quinze focos do mosquito da dengue. Isso por causa dos pneus, garrafas, baldes, lixos que ficam perto do posto.

A professora conversou muito com as crianças e deixou que elas também contassem o que já sabiam sobre a dengue e o que estavam fazendo em suas casas, conversaram sobre as caixas d'águas das casas das crianças, dos vasos de flor, do lixo, as águas paradas...

As crianças falaram da importância de colocar o lixo na lixeira, manter a casa limpa e a limpeza da escola, que todos devem cuidar para não jogar nada no chão. Também conversaram sobre os animais, os cuidados com os cachorros e até a picada do mosquito comum. Um menino perguntou:

-"O que é foco?"

A professora questionou se alguém na sala sabe.

Outro menino respondeu:

-"É um local, um lugar onde tinha mosquito."

A professora disse que estava certo e continuou falando, e explicou mais ainda. Conversaram até bater o sinal do recreio. 15h30min.

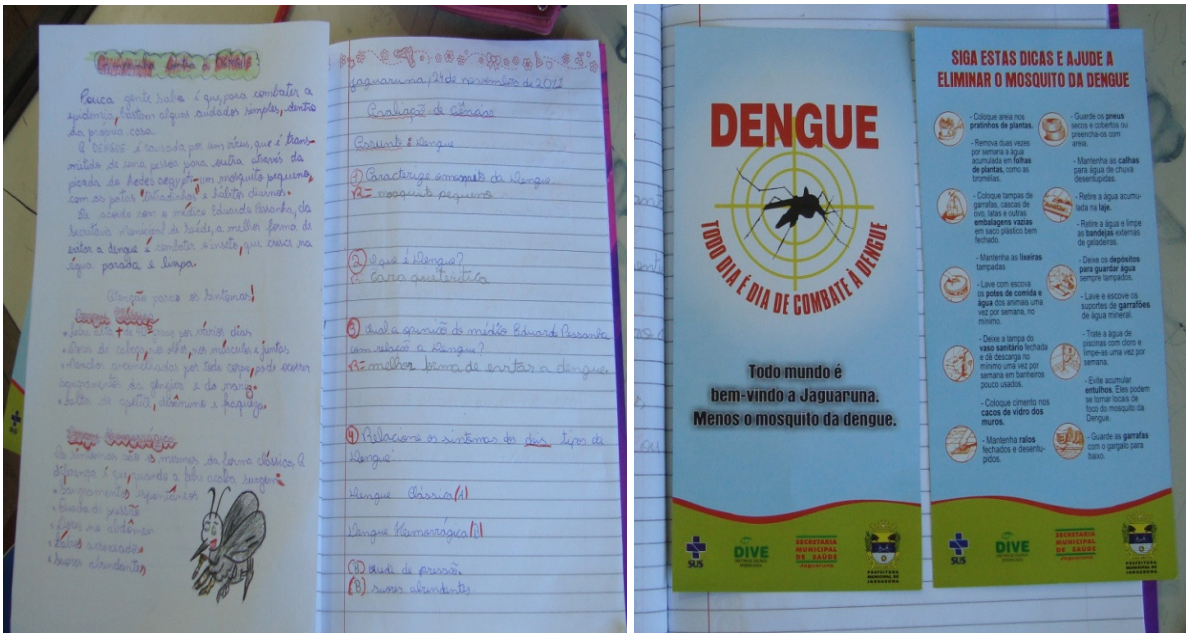
15h55min- No retorno, a professora entregou um "folder" para cada aluno sobre a dengue que ela pegou na Vigilância Sanitária. Em seguida, cada aluno lê uma frase, todos leem, menos aquele aluno que não sabe e não quer.

Após terminar esta leitura do "folder", a professora disse que eles irão levar para casa e mostrar para os pais, pois não podem deixar o mosquito da dengue chegar à cidade de Jaguaruna.

Agora com as informações dos dois textos irão responder por escrito as questões que já copiaram.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 36 - Leitura de texto e frases com *folder*



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

No recorte descrito a professora utiliza dois tipos de textos diferentes para a realização de uma avaliação de Ciências. Usa, como de costume, as mesmas estratégias, sendo a leitura feita pela professora, leitura feita pelos alunos, explicação do texto, diálogo contextualizando o assunto com as práticas sociais das crianças e até chegar à escrita dos

alunos. Procura detalhar o máximo possível o assunto, deixa as crianças à vontade para conversar e perguntar algo se tiver dúvidas.

Ao observar o encaminhamento feito no momento da leitura silenciosa, percebi que os alunos realmente ficam lendo com os olhos, procurando prestar atenção às palavras e, como disse o menino, "a leitura tipo da biblioteca", pois sabem que na biblioteca não se faz barulho. Logo, a professora faz leitura individual em voz alta, oportuniza a todas as crianças a participar, teve o menino que não quis, mesmo com ajuda da professora, ele só lê palavras bem simples e somente para a professora.

As crianças, com exceção de um aluno, sabem ler, interpretar, escrever de acordo com os objetivos propostos pela professora, e coerentes com o currículo definido para o 3º ano do ensino fundamental. Já se apropriaram das habilidades de leitura e escrita, e conseguem contextualizar o que estudam com os fatos que ocorrem em suas vivências, na família, na igreja, no bairro ou na cidade, essa articulação é constante. De acordo com Davis, Silva e Espósito (1989, p. 52), "se o papel da escola é o de promover a construção de determinados conhecimentos, é preciso que ela propicie interações onde os alunos participem ativamente de atividades específicas", ou seja, que o professor possibilite que as interações realizadas nos momentos de aprendizagem tenham visibilidade.

A professora parece ter clareza que tudo que é lido precisa ser entendido, sempre que ela lê para as crianças ou que algum aluno faz uma leitura seja de um texto, um enunciado, um aviso, um problema matemático ou a resposta de uma questão, a mensagem do texto é dialogada em sala, a professora questiona as crianças, gosta que elas participem com suas ideias, não se preocupa com o tempo de diálogo sobre o texto, está sempre interagindo, perguntando sobre os fatos do texto e do contexto real das crianças, fazendo articulações, e, conforme Carvalho e Mendonça (2006, p. 21), "a compreensão dos textos pela criança é a meta principal do ensino da leitura."

Essas crianças estão no 3º ano do bloco alfabetizador, a professora trabalha com vários tipos de texto. No recorte descrito, utilizou o texto informativo e o *folder*, ambos sobre a dengue, o que valorizou o diálogo devido à quantidade de informações e as intervenções da professora. O *folder*, um texto comum na sociedade serviu para leitura, para interpretação escrita na avaliação, para o debate de um problema de saúde que estava atingindo a população e ainda ia ser levado para casa para levar mais informações à família. A professora associa o uso dos textos com formas diferenciadas de leitura: a silenciosa, a leitura individual em voz alta pelos alunos e a professora lê para as crianças. Segundo Cagliari (2009, p. 312):

> A leitura silenciosa tem um valor enorme na escola, desde os primeiros contatos das crianças com a escrita e leitura. Os professores devem incentivá-la o mais possível. Na nossa cultura, muito raramente os leitores são obrigados a ler um texto em voz alta. Ler em voz alta para um público é tarefa comum na escola, mas não em outras situações.

A participação das crianças e a provocação da professora em não responder de imediato e, sim, em devolver o questionamento para a turma oportunizou que algum colega contribuísse com seus conhecimentos, como pôde ser observado no momento em que alguém questionou a palavra "foco". As interações entre as crianças e delas com a professora ocorrem em muitos momentos, seja por meio de questionamentos constantes, pela linguagem, e pelas intervenções no sentido de provocar a aprendizagem. Pela linguagem, a grande mediadora no processo, a professora, vai potencializando as operações mentais das crianças que vão se organizando e, por consequência, descentraliza seu papel no grupo, pois todos participam. Dessa forma, as mediações realizadas fazem diferença na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, uma vez que ativa sua autonomia, criticidade e ampliação do conhecimento.

Esse movimento dinâmico de passagens de ações realizadas nas relações entre as pessoas - interpsicológico -, para as ações que ocorrem no interior do sujeito - intrapsicológico, onde a atividade é reconstruída internamente -, deixa de se basear em signos mediadores externos e começa a se apoiar em representações mentais, conceitos, imagens, ou seja, em recursos por ele já internalizados. Isso reforça o que mostra o pensamento de Vygotsky (1988), de que primeiro o sujeito aprende, e depois ele se desenvolve. Entretanto é importante reafirmar que o processo de aprendizagem e desenvolvimento é uma ação compartilhada. Fato que também pôde ser observado numa atividade realizada no dia 18/11/11, no recorte a seguir:

15h- A professora pede para cada um pegar a ficha de leitura que ela entregou um dia atrás, para a leitura em casa. Eles irão explicar a leitura feita sobre a história. Comenta que essa semana vão começar a apresentar a leitura das fichas, pois nas semanas anteriores recontaram as histórias lidas nos livros de histórias da biblioteca.

A professora vai perguntando: "O que o personagem fazia?" "Onde se passava?" Se o aluno gostou e outros fatos que chamaram a atenção.

Ao questionar, procura dessa forma, ajudar a entender o que o aluno leu em casa. Hoje é quase uma apresentação. Uns alunos apresentaram. Enquanto o aluno explica o texto lido da sua carteira ou na frente, os outros escutam atentamente.

Uma menina foi explicar, é sobre uma princesa, mas ela queria ler algumas partes, a professora disse:

-"Não precisa ler, explica o que tu entendeu."

-"Mas eu li e não entendi nada professora." Disse a menina, preocupada.

A professora pede que ela leia de novo em casa e poderá explicar num outro dia e continuou dizendo que não precisa ficar nervosa. A menina sentou-se mais calma.

De cada fila a professora pede para alguém apresentar. Apresentam, ou melhor, explicam sua leitura, uns dez ou doze alunos quiseram participar hoje, a professora não força, deixa livre, ela pergunta quem quer explicar. Os outros irão explicar em outros dias.

Quando o aluno diz o título da sua história na explicação, a professora comenta algo, como: "Eu já li esta história, ela é muito legal", ou "Esta história é joia" ou ainda "Eu não li ainda, mas depois quero ler."...

Em seguida recolheu todas as cartelas e redistribuiu-as mudando os alunos.

15h25min- Pediu que fizessem a leitura silenciosa da ficha nova que receberam agora. Eles logo se acomodaram e cada um começou a ler com atenção sua ficha, ficaram lendo até a hora do recreio.

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 37 - Explicação da ficha de leitura

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Nesse recorte da aula descrita, a professora encaminha uma estratégia de apresentação para que as crianças falem sobre sua ficha de leitura. A leitura foi feita em casa,

mas na apresentação ela intervém no sentido de ajudar a criança a lembrar dos fatos lidos. É possível observar a forma de intervenção tanto no momento em que tenta auxiliar a menina em sua apresentação, como, também, em suas falas que despertam a curiosidade das crianças ou as incentiva a ler. A leitura, a explicação, a troca de ideias estão sempre presentes nas aulas. Barbosa (1994, p. 139-140), sobre a aprendizagem da leitura, enfatiza:

> Para aprendizagem da leitura a criança necessita recorrer à língua escrita através de múltiplas atividades e inúmeros materiais. Pode-se utilizar materiais que já existem, mas também é bom quando o professor e as crianças escolhem e fabricam os próprios materiais. [...] Quanto mais diversificados e significativos, mais estimulantes serão as situações de leitura e contato com a escrita. [...] Assim, o professor pode variar (e muito) os materiais e as atividades de leitura, criando a cada dia situações novas, atraentes, afirmando o uso social da escrita, evitando o tradicional e não significativo uso escolar da escrita.

As crianças sentiam-se estimuladas a ler, gostam de ler e, melhor, gostam de socializar as leituras que fazem com os colegas da sala. A professora alterna em suas aulas a forma de socializar as leituras feitas.

Nesta atividade, houve interação pela linguagem entre eles, mas também pela observação do como o outro fazia e, em alguns casos, percebi que a partir de uma apresentação, as crianças que estavam atentas, observando as falas, os gestos, a mostragem do material, já organizavam e aprimoravam mentalmente para futuras apresentações.

Os conhecimentos das crianças, observados em sala, evidenciam que as operações do processo de imaginação e de comunicação interferem no aprendizado da leitura e da escrita como parte integrante das estratégias utilizadas pelo professor e por elas mesmas no ato de aprender. Barbato (2008, p. 55) faz um comentário sobre isso ao dizer:

> O professor mediador trabalha com o conhecimento como um todo, enfocando o conhecimento lingüístico a partir de uma perspectiva social, histórica e cultural, a fim de desenvolver com os alunos diferentes aspectos da leitura, da compreensão e produção da escrita como atividade comunicativa, utilizando estratégias que sejam direcionadas ao desenvolvimento da consciência, da regulação das atividades. As práticas de letramento em sala abarcam também o reconhecimento de que as trocas no coletivo estão contribuindo para o desenvolvimento de cada indivíduo que participa das interações.

Ao utilizar diversas estratégias associando a participação das crianças, a professora Gérbera oportuniza as práticas de alfabetização e letramento, com muitas interpretações e questionamentos sobre a leitura e a escrita que realizam. Para Cagliari (2009, p. 315), "é preciso abrir horizontes e incorporar às atividades escolares todas as formas de

leitura que o mundo moderno da escrita põe diante dos olhos de todos." É preciso ir além do que está escrito somente no texto.

Em síntese, é possível perceber que em relação às atividades propostas para essas crianças há uma ênfase naquelas que incluem o domínio das capacidades relacionadas à aquisição do sistema de escrita, da leitura e produção de textos por parte dos alunos. Os suportes e as estratégias são bem variados. A leitura é sempre valorizada com a interpretação global do texto lido, bem como localizar informações mais específicas em diferentes gêneros textuais. Há várias situações vivenciadas em sala em que podem ser observados os usos e funções da escrita, onde existe por parte da professora o objetivo em focalizar o estudo direcionando a compreensão da palavra no contexto em que está inserida e ampliando o domínio de estruturas da linguagem escrita. A interação que ocorre entre professora e alunos é para fazê-los compreender o sentido das palavras ou do texto no contexto social, mediando o domínio da grafia e leitura através da intervenção com textos escritos de gêneros diferentes e ao contexto de circulação. Parece que essas práticas indicam que ocorre a alfabetização com letramento das crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontro

"De tudo, ficaram três coisas:
a certeza de que estamos sempre começando;
a certeza de que é preciso continuar;
a certeza de que podemos sempre ser interrompidos antes de terminar.
Fazer da interrupção um novo caminho;
fazer da queda um passo da dança;
do medo, uma escada;
do sonho, uma ponte
e da procura, um encontro."
(Fernando Sabino)

Após o processo de estudos teóricos, pesquisa de campo, organização e análise dos dados coletados sobre as práticas pedagógicas realizadas nos três primeiros anos do ensino fundamental e por que elas não possibilitam a alfabetização com letramento para todas as crianças, chego a algumas conclusões.

As práticas pedagógicas observadas evidenciam que a concepção tradicional de ensino e aprendizagem, baseada nos métodos sintéticos e analíticos, ainda predomina no fazer pedagógico. A maioria das professoras parece sentir segurança em utilizar tais métodos, com ações diretivas, onde o foco está na cópia como forma básica de registro escrito das aulas e a decodificação como modo, quase único, de realizar leituras de frases, palavras, sílabas e letras.

As professoras, regra geral, utilizam-se de explicações gerais, leitura de forma mecânica e repetitiva, com pouca articulação ou contextualização com práticas de usos sociais. Há poucas intervenções de provocação que instigam as crianças a buscar pistas para resolução das atividades, que as deixem inquietas perante o problema proposto, e, sim, práticas que as levam a copiar do colega ou esperar correção no quadro, tornando o aluno passivo diante das situações.

A concepção tradicional de ensino, com base no método sintético-analítico, pressupõe que as crianças devam estar prontas ou preparadas para ser alfabetizadas e que todos aprendam da mesma forma. Isso traz implicações na aprendizagem das crianças e na sua formação como sujeito da sociedade, pois não lhes oferece possibilidades de aprender de

outra forma, com outros ritmos e tempos de aprendizagem e, como resultado, forma uma pessoa que não questiona a sua realidade, apenas segue modelos prontos.

A aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer tanto na perspectiva da alfabetização quanto do letramento, ambos são necessários para formar um sujeito em condições de participar na sociedade. Ocorre que nas situações observadas, o predomínio está apenas na alfabetização, que é fundamental, mas não pode estar dissociada do letramento.

Na década de 1980, com a entrada da abordagem de aprendizagem construtivista no Brasil, as práticas de alfabetização deixaram de lado a codificação e decodificação, consideradas etapas importantes na apropriação do código. Agora, parece que nas turmas observadas se deixou de lado a parte do letramento, o que de certa forma não corresponde à alfabetização plena que oportuniza às pessoas terem uma participação mais consciente na sociedade.

Também foi possível constatar que, principalmente em uma turma, a professora procurava levar para suas aulas encaminhamentos didáticos que utilizavam estratégias mais dinâmicas que possibilitavam aos alunos pensar, interagir com os colegas e com a professora, também tinham contato com vários gêneros textuais, fundamentais para a formação de um sujeito criativo, autônomo e crítico. Esta procurava envolver as crianças em atividades que permitia a troca de ideias, a busca de auxílio, "arriscar-se" em momentos de leitura e escrita, fazendo com que as crianças pudessem interagir de forma mais significativa com a leitura e a escrita.

O ambiente alfabetizador das turmas observadas, comumente, está muito distante daquele onde a alfabetização e o letramento acontecem simultaneamente, conforme defendido por Magda Soares e outras estudiosas do tema, também não atendem ao proposto nos documentos orientadores do MEC, onde é impossível dissociar alfabetização e letramento, assim como a interação entre professor-aluno e aluno-aluno, necessária, segundo apregoado por Vygotsky, para que a aprendizagem e o desenvolvimento aconteçam.

Na sala de aula a prática pedagógica que viabiliza a alfabetização com letramento se constitui, em especial, a partir das interações realizadas entre professora e alunos e alunos e alunos. Entretanto, as análises da realidade observada indicam que as intervenções feitas, geralmente, oferecem poucas oportunidades às crianças de refletir, de pensar, levando a outras formas de explorar e compreender os sentidos da escrita. Certas situações apontam que as crianças copiam, escrevem ou fazem leituras e não sabem por que e nem para que estão fazendo. Práticas que pouco utilizam as interações para promover o diálogo constante, debater

o tema estudado, interpretar os fatos, contextualizar as atividades de leitura e escrita com situações reais da prática social, promovendo alfabetização e letramento concomitantemente.

Em geral, observei que nas escolas ou nas salas de aulas há materiais suficientes para o planejamento de atividades que envolvam diferentes linguagens em diferentes suportes de circulação social, aos quais as crianças deveriam ter mais acesso e, consequentemente, apropriar-se e consolidar o processo de alfabetização e letramento, mas, ainda, utilizam, de forma predominante, as atividades fragmentadas em folhas reproduzidas. Em relação a este aspecto, é essencial à aprendizagem de todas as crianças, o contato com textos diversificados, o incentivo à leitura, mas a leitura prazerosa, a ida à biblioteca para ter o contato, o acesso aos livros, jornais, revistas. Nas situações de inclusão de jogos, brinquedos, alguns textos diversificados, produções de textos e a valorização das ações das crianças por parte das professoras, havia brilho no olhar das crianças, percebia-se o envolvimento delas com o tema proposto. Tal fato evidencia que utilização de recursos diversificados pode levar a aulas mais agradáveis e com possibilidades de melhores resultados.

Em relação ao ensino fundamental de nove anos, percebi que o aumento de um ano no ensino obrigatório, no ciclo de alfabetização, com o propósito de continuidade do processo de aprendizagem nos três primeiros anos, ainda não se consolidou em termos de projeto coletivo de escola. Considerando o que foi observado e vivenciado nas escolas, cada professora, na maioria das vezes, atua conforme seu planejamento individual, de acordo com as metodologias as quais melhor se adapta, e não seguindo uma organização de trabalho coletivo de escola. As diversas ações realizadas, como planejamento, estudos, conselho de classe, entre outras, em função do fazer pedagógico, ainda não visam a um trabalho de continuidade, que priorize o ciclo de alfabetização das crianças.

Após alguns anos da implantação do ensino fundamental de nove anos, que nas redes pesquisadas iniciou em 2007, ainda há dúvidas em relação ao currículo deste bloco, quais estratégias devem ser utilizadas com as crianças de seis anos que ingressam no 1º ano, como articular a continuidade do processo de um ano escolar para o ano seguinte, entre outros, parece que tem sido o maior desafio em sala de aula.

Talvez isso seja decorrente da falta de conhecimento teórico que alicerça essa nova organização e compreensão a respeito da infância, suas especificidades e abrangência no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Este desafio está presente nas falas das professoras, elas não vislumbram melhorias, algumas até pensam que, se houvesse reprovação desde o primeiro ano talvez resolvesse o problema de, ainda, ter alunos não alfabetizados no final do 3º ano. O que revela a falta de entendimento de todos os

profissionais da escola diretamente envolvidos em pensar e criar condições favoráveis para a aprendizagem das crianças.

As professoras, geralmente, trabalham sozinhas na escola, de forma solitária planejam suas aulas, definem o que e como trabalhar com as crianças, recebem pouca ou nenhuma ajuda de outros profissionais para pensar sobre as situações de ensino e aprendizagem, no máximo, há trocas rápidas entre as próprias professoras nos horários de intervalo, o que dificulta ao fazer o planejamento, perceber formas de redirecionar sua prática pedagógica com um olhar mais atento às crianças que pouco ou, muitas vezes, não acompanham as atividades propostas para alfabetização.

O êxito dos alunos não depende exclusivamente da professora, mas, sim, como se sabe, de um conjunto de ações do coletivo da escola voltadas à efetivação da aprendizagem. Nesse sentido, percebi a falta de momentos de socialização, planejamento, troca de experiências e estudos de forma coletiva na escola, com a finalidade de refletir, compartilhar e planejar ações que visem a contribuir na resolução das dificuldades em sala de aula.

As intervenções das professoras, na maioria das vezes, se configuram em explicações gerais e, frequentemente, redirecionando ao explicar novamente devido à falta de entendimento do grupo. Nos momentos de intervenções individuais, as professoras atuam mais no sentido de dizer o que fazer e como fazer e não no sentido de propiciar uma troca, um questionamento com a finalidade de provocar a criança a pensar sobre o que está fazendo para avançar no processo.

As crianças que não acompanham o grupo em sala, geralmente, parecem não conseguir superar o nível de desenvolvimento real em que se encontram, pois as intervenções são mais para copiar, repetir e memorizar os códigos, que não geram questionamentos que possam servir como desafios, ao invés de fazer mediações com as crianças promovendo a composição de um conhecimento interativo. As estratégias utilizadas, comumente, são pensadas na homogeneidade da turma, demonstrando o desafio e as dificuldades que as professoras encontram em trabalhar com as crianças que estão em tempos de aprendizagem diferenciados. Assim, o que predomina é a fala das professoras para transmitir conteúdos, e a dos alunos para reproduzirem o que escutam.

Como as análises envolveram a prática pedagógica de seis professoras alfabetizadoras com seus alunos, houve algumas situações em que a intervenção individual ocorreu de forma diferenciada, possibilitando interações em que as professoras atuassem como mediadoras do conhecimento, mas são ocasiões menos recorrentes. As práticas

efetivadas parecem, ainda, não proporcionar um trabalho que busque atuar na zona de desenvolvimento proximal, conforme propõe Vygotsky. Isso se dá porque a maioria dos alunos recebe a fala da professora como um instrumento de linguagem para definir o que devem fazer. Não há muito espaço para o aluno se sentir como produtor do conhecimento, para dialogar e contextualizar suas hipóteses. No decorrer das aulas a interação entre os alunos é mais expressiva. Entre eles ocorrem trocas de ideias, falam das suas descobertas, procuram os colegas mais próximos para tirar dúvidas ou perceber como o outro realizou a atividade. Fazer hoje com a ajuda do outro, o que poderá fazer futuramente sozinho é um dos pontos fundamentais na concepção sócio-histórica.

Em relação a isso, é papel do professor, no contexto da sala de aula, saber conduzir as atividades escolares de forma que os alunos, enquanto sujeitos do processo de aprendizagem, aprendam e utilizem as práticas de leitura e escrita nos contextos sociais. Nesse processo, é importante que o professor estabeleça o diálogo entre todos, respeitando a diversidade existente na sala de aula, pois as atividades em sala mostraram que apenas existe um verdadeiro sentido para o grupo quando dialogadas, à medida que a professora tem possibilidades de oferecer subsídios para as crianças trabalharem sobre suas capacidades, com confiança.

As análises feitas revelam, ainda, que a ênfase está no domínio do sistema alfabético, na grafia, na codificação e decodificação dos códigos, na compreensão do certo ou do errado, mesmo que, em algumas práticas, sejam utilizados vários gêneros textuais. O foco centraliza-se na alfabetização das crianças, com poucas associações ao trabalho conjunto de alfabetizar letrando, uma vez que para a constituição do letramento escolar, a criança precisa compreender os sentidos atribuídos à escrita e, ao mesmo tempo, perceber que podem usar estes conhecimentos, as aprendizagens escolares nas práticas sociais de escrita e leitura, embora algumas práticas estão, aos poucos, começando a incorporar estratégias que façam compreender esses sentidos sociais.

É função da escola com as turmas de alfabetização privilegiar a apropriação do código alfabético, o sistema de escrita, a leitura destes, mas quando pensamos na alfabetização plena ou alfabetizar letrando, significa não ficar só na codificação e decodificação, é preciso, sim, que as estratégias sejam planejadas em função das diversidades das situações vividas na escola e de acordo com as situações vividas em sociedades, incorporando aos objetivos do ensino e aprendizagem a linguagem escrita e as práticas de letramento.

Toda essa reflexão trouxe a possibilidade de desvelar algumas questões centrais no processo de alfabetização das crianças do bloco alfabetizador, concomitantemente, às práticas pedagógicas efetivadas nessas turmas. As tentativas de algumas políticas públicas implementadas a partir da década de 2000, ainda, parecem não dar conta de acabar com o analfabetismo no Brasil, bem como com o elevado número de analfabetos funcionais na sociedade ou que, ainda, frequentam as escolas. É importante, também, considerar que muitas crianças, ao chegar ao final do bloco alfabetizador, não se apropriam dos conceitos básicos inerentes ao processo de alfabetização, em especial aquelas que demonstraram maiores lacunas no início do bloco, e ao longo do mesmo não recebem as intervenções suficientes e adequadas da professora para avançar. Com isso, muitas ações ainda precisam ser privilegiadas no campo da alfabetização.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Mairce da Silva. Ambiente alfabetizador: a sala de aula como entre-lugar de culturas. In: GARCIA, Regina L. (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 139-160.

AZEVEDO, José Clóvis de. **Escola Cidadã**: desafios, diálogos e travessias. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

BARBATO, Silviane B. **Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BIZZOTTO, Mª Inês. **Alfabetização linguística**: da teoria à prática. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2006b. p. 33-46.

BORBA, Ângela M.; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2006b. p. 47-68.

BRASIL. Ministério da Educação. **Políticas públicas**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2011a.

_____. Presidência da República, Observatório da Equidade. **As desigualdades na escolarização no Brasil**: Relatório de observação nº 4. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, 2. ed., 2011b.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasília: MEC/INEP, 2011c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> . Acesso em: 19 set. 2012.

_____. Prova ABC. Agosto 2011d. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/18375/prova-abc-traz-dados-ineditos-sobre-a-alfabetizacao-das-criancas-no-brasil/>. Acesso em: 14 nov. 2012.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Pnad. 2011e. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/18375/prova-abc-traz-dados-ineditos-sobre-a-alfabetizacao-das-criancas-no-brasil/>. Acesso em: 14 nov. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 7/2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 02 jun. 2011.

_____. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries

Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Ed. rev. e amp. incluindo SAEB/ProvaBrasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2008a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 4/2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. 2008b. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 02 jun. 2011.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Pnad. Setembro 2012a. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/09/21/taxa-de-analfabetismo-cai-no-pais-mas-ainda-atinge-91-da-populacao-com-mais-de-18-anos.htm>. Acesso em: 14 nov. 2012.

_____. Ministério da Educação. Pnaic. Novembro 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18214:governo-promove-pacto-nacional-para-alfabetizar-criancas-ate-oito-anos&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 14 nov. 2012.

_____. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 14 abr. 2011.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 17 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 1º relatório do programa. Brasília, 2004a. Disponível em: <www.mec.gov.br/seb>. Acesso em: 21 abr. 2011.

_____. Ensino Fundamental de Nove Anos 2º Relatório/MEC/SEB. 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/efrelatoria2.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de 9 anos: orientações gerais. Brasília, 2004c. Disponível em: <www.mec.gov.br/seb>. Acesso em: 14 ago. 2011.

_____. **Lei nº 11.114, 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2005a. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 17 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 3/2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração. 2005b. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 02 jun. 2011.

_____. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 17 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.
Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa /
Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação. 2. ed. Brasília, 2009. Disponível em: <www.mec.gov.br/seb>. Acesso em: 21 nov. 2011.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CARVALHO, Mª Angélica F. de; MENDONÇA, Rosa H. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CASTANHEIRA, Mª Lúcia; MACIEL, Francisca I.; MARTINS, Raquel M. (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. Ed.. São Paulo: Cortez, 1998.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, 2006b. p. 57- 68.

DAVIS, Cláudia; SILVA, Mª Alice S.S.; ESPÓSITO, Yara. Papel e Valor das Interações Sociais em Sala de Aula. **Caderno de Pesquisas,** São Paulo (71): p. 49-54, nov. 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclo ou Séries?** O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espaços da escola? 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2012.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, Regina. L. (Org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GARCIA, Regina L.; ALVES, Nilda. Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José C.; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre a didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 489-510.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia (Coord.). A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento de Ensino. In: BRASIL. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada

de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/ProvaBrasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GONTIJO, Claúdia. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos norteadores. In: In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2006b. p. 85-96.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 09 ago. 2011.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 10ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

KOERNER, Rosana M. Entre saberes e fazeres da/na alfabetização: o ato de mediar do professor alfabetizador. Curitiba: Editora CRV, 2010.

KONDER, Leandro.**O que é dialética**. 17.ed.São Paulo: Brasiliense. 1987.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 1. ed., 2006b. p. 69-83.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública** - a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCCI, Marcos A. A Proposta de Vigotsky: A psicologia sócio-histórica. Profesorado. **Revista de Curriculum y Fotmsción Del profesorado**, 10,2. 2006.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (Orgs.). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MACIEL, Francisca I., LÚCIO, Iara S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Mª Lúcia; MACIEL, Francisca I.; MARTINS, Raquel M. (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. p. 13-33.

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORTATTI, Maria do Rosário. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Os sentidos da alfabetização.** 3ª reimpressão. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil.** Brasil, 2006.

NADAL, Beatriz G. (Org.). **Práticas pedagógicas nos anos iniciais**: concepção e ação. Ponta Grossa: Editora EEPG, 2007.

NASCIMENTO, Anelise M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2006b. p. 25-32.

PÉREZ, Carmen L. V.; SAMPAIO, Carmen S. A pré-escola em Angra dos Reis: tecendo um projeto de educação infantil. In: GARCIA, Regina. L. (Org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 45-82.

_____. Conversas sobre aprenderensinar a ler e a escrever: (nos) alfabetizando com as crianças e sem cartilhas. In: LIBÂNEO, José C.; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 395-429.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 5, n.12, maio/ago. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200002>. Acesso em: 19 jul. 2012.

RIBEIRO, Vera M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF, 2001. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2003.

SANTA CATARINA. **Decreto Estadual nº 4.804, de 25 de outubro de 2006**. Dispõe sobre a implantação do Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, nas escolas da rede pública estadual de Santa Catarina. Disponível em: <www.sed.sc.gov.br/secretaria/legislacao/doc.../63-decreto-no-480406. Acesso em: 16 ago. 2012.

_____. **Resolução nº 064/2010, CEE/SC**. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, Disponível em: <www.cee.sc.gov.br›Home›Legislação›Educação Básica>. Acesso em: 16 ago. 2012.

_____. Prefeitura Municipal de Blumenau, Secretaria Municipal de Educação. Ensino fundamental: vivenciando tempos e espaços. **Revista do Ensino fundamental**, Blumenau, jun. 2004.

_____. **Lei Complementar 67/1998**/PMC/SME – Prefeitura Municipal de Chapecó, 2000.

_____. **Lei Complementar nº 170, de 1998**, do Governo do Estado de Santa Catarina,

dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação em Santa Catarina. Disponível em: <http://secon.udesc.br/leis/lei_170-1998.htm>. Acesso em: 12 nov. 2012.

_____. **Portaria nº 068 de 01/10/2010/** SED/SC orienta sobre a constituição de turmas nas escolas, o espaço mínimo e as condições suficientes para o todos em sala de aula. Disponível em: <www.sed.sc.gov.br/secretaria/.../doc.../1511-diretrizes-dieb-2011>. Acesso em: 12 nov. 2012.

_____. **Instrução Normativa/SED n°10/2011/2012**. Disponível em: <www.sed.sc.gov.br/secretaria/.../doc.../1892-ingeral2012digpdieb>. Acesso em: 14 nov. 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOARES, Magda B. **Letramento***:* um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/>. Acesso em: 4 maio 2012.

_____. **Letrar é mais que alfabetizar**. 2000. (texto/ entrevista concedida ao (Jornal do Brasil em 26/11/2000). Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>. Acesso em: 2 jul. 2012.

TFOUNI, Leda V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988. (Coleção Linguagem/Perspectivas).

_____. **Letramento e alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

THOMPSON, Edward . P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. 3. ed. São Paulo: Libertad, 1995.

_____. **A construção do conhecimento em sala de aula**. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma P.A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação- estudo

introdutório. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Didática**: Ruptura, compromisso e pesquisa. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 79-98.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Organizado por Alexander Romanovich Luria e Alex N. Leontiev. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Ed. USP, 1988.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizado por Michael Cole et al. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Psicologia e Pedagogia).

_____. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiro norteador para a realização da entrevista semiestruturada

Durante o período de observação, a pesquisadora realizará uma entrevista semiestruturada com as professoras regentes das turmas pesquisadas que terá as seguintes questões norteadoras:

Nome:
Carga horária semanal:
ACT ou efetivo:
Tempo que leciona:
Tempo que leciona para turmas de alfabetização:
Formação inicial:
Formação continuada em alfabetização e letramento:
Conhecimento sobre as novas diretrizes do ensino fundamental de nove anos:
Como planeja as atividades (Quando?) (Onde?) (Com quem?)
Existem auxílio e estudo junto à coordenação?
Há estudo, reuniões pedagógicas para discutir e trocar experiências sobre temas de educação, exemplo: alfabetização e letramento, avaliação, currículo, entre outros?
Como acontece a interação entre os professores do bloco alfabetizador? Como ocorre a continuidade deste processo?
A escola disponibiliza materiais diversos para professores e alunos? Quais?
Abordar outras questões que irão surgir no decorrer da entrevista, de acordo com interesse da pesquisa sobre a leitura, a escrita, o letramento.
Deixar espaço para que as professores comentem sobre algo que interfere no trabalho pedagógico nas turmas de alfabetização.
Obs.: Conforme a professora fala, a pesquisadora registra por escrito num caderno, após o término da resposta, é feita a leitura da mesma para confirmação das informações pela professora.