



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALFABETIZAÇÃO: DINÂMICA DAS PRÁTICAS DIDÁTICAS E AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS COM A LINGUAGEM ESCRITA

FABIANA ROSA VILELA DE OLIVEIRA GUILHERME

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro
2011



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(ALFABETIZAÇÃO)**

**ALFABETIZAÇÃO: DINÂMICA DAS PRÁTICAS DIDÁTICAS E AS
INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS COM A LINGUAGEM ESCRITA**

FABIANA ROSA VILELA DE OLIVEIRA GUILHERME

ORIENTADORA: PROFa. Dra. MARIA CECÍLIA DE OLIVEIRA MICOTTI

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Rio Claro
2011**

372.41 Guilherme, Fabiana Rosa Vilela de Oliveira
G956a Alfabetização: dinâmica das práticas didáticas e as
interações das crianças com a linguagem escrita / Fabiana
Rosa Vilela de Oliveira Guilherme. - Rio Claro : [s.n.], 2011
244 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Maria Cecília de Oliveira Micotti

1. Alfabetização. 2. Interação com a escrita. I. Título.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO defendida em 11.08.2011

**ALFABETIZAÇÃO: dinâmica das práticas didáticas e as interações
das crianças com a linguagem escrita**

FABIANA ROSA VILELA DE OLIVEIRA GUILHERME

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti
Orientadora/ UNESP-IB/ Rio Claro

Profa. Dra. Silvia de Mattos Gasparian Colello
FEUSP/ USP/ São Paulo

Profa. Dra. Maria Antônia Ramos de Azevedo
UNESP-IB/ Rio Claro

Ao meu esposo Nilton Junior e
aos meus pais,
Jandira e Manoel (*in memoriam*),
por todo o amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Criador, pelos caminhos de luz no trilhar de meus passos.

À minha orientadora, Prof^a Dra Maria Cecília, por sua amizade, paciência, sabedoria e competência na orientação deste trabalho e pelas contribuições em meu aperfeiçoamento profissional como professora e pesquisadora.

Aos meus pais, Jandira e Manoel que, desde o limiar de minha vida, sempre me ensinaram o caminho do bem e do amor.

Ao meu esposo, Nilton Junior, por apoiar meus planos e estar ao meu lado repleto de amor e compreensão, até nos momentos ausentes e de dedicação aos estudos.

Aos meus sogros, Tânia e Nilton e cunhada Nívia, por todo o apoio, carinho e incentivo e ao pequeno Gabriel, por sua alegria.

Às Professoras Dra Silvia Colello e Dra Flávia Sarti, pelas contribuições valiosas feitas no exame de qualificação, visando ao aprimoramento da pesquisa. Um agradecimento especial à Flávia, por me acolher de modo tão afável como estagiária docente.

Aos Professores Doutores do Programa de Pós Graduação em Educação - UNESP/Rio Claro, em especial Prof^a Maria Rosa, Prof^o César, Prof^a Laura, Prof^a Maria Augusta e Prof^a Rosa pelas oportunidades de ampliar conhecimentos e vivências durante o mestrado, em disciplinas e eventos. À Prof^a Maria Antônia pelas contribuições valiosas.

À prima Cláudia Guilherme pelos incentivos ao prestar o mestrado.

Aos queridos Leonor, Marcos Aurélio e Roberto por incentivarem meus estudos.

Ao Grupo de Pesquisa - Alfabetização e Projeto “Raios de Sol” e seus integrantes pelas trocas e participações em eventos nacionais e internacionais.

Às amigas: Adriana Possati por me apresentar o “Raios de Sol” e pela amizade; Rose A., Fátima S; Márcia S.; Bruna B.; Karin C. e Vanessa Scaringi pelo apoio amigo.

Às parceiras e colegas de mestrado: Vanessa S.; Elaine C.; Ângela D.; Cristiane A.; Luciane P.; Fernanda L.; Ingrid B. e Mariana P. pela convivência e incentivos.

Aos funcionários do Departamento de Educação, Seção de Pós Graduação, SAEPE e biblioteca, sempre muito solícitos.

Ao professor Roberto e professora Eliete pelos auxílios com o português.

Aos professores e alunos participantes desta pesquisa, assim como à Secretaria Municipal de Educação e direção das unidades escolares, pelo acolhimento.

À CAPES, por financiar parte deste trabalho.

A todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que a realização desta dissertação fosse possível, o meu sincero agradecimento.

AULA DE LEITURA

A leitura é muito mais
do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver
pode até se surpreender:
vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;
nas ondas soltas do mar,
se é hora de navegar;
e no jeito da pessoa,
se trabalha ou se é à-toa;
na cara do lutador,
quando está sentindo dor;
vai ler na casa de alguém
o gosto que o dono tem;
e no pêlo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;
e na cinza da fumaça,
o tamanho da desgraça;
e no tom que sopra o vento,
se corre o barco ou vai lento;
também na cor da fruta,
e no cheiro da comida,
e no ronco do motor,
e nos dentes do cavalo,
e na pele da pessoa,
e no brilho do sorriso,
vai ler nas nuvens do céu,
vai ler na palma da mão,
vai ler até nas estrelas
e no som do coração.
Uma arte que dá medo
é a de ler um olhar,
pois os olhos têm segredos
difíceis de decifrar.

Ricardo Azevedo
Dezenove poemas desengonçados.
São Paulo, Ática, 1999

RESUMO

GUILHERME, Fabiana Rosa Vilela de Oliveira. **Alfabetização: dinâmica das práticas didáticas e as interações das crianças com a linguagem escrita.** Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2011.

Esta pesquisa focaliza as interações das crianças e seus professores com a leitura e a escrita nas aulas. Verificar o que acontece nas aulas de alfabetização implica também observar os encaminhamentos dados ao ensino, segundo abordagens pedagógicas diversas, às quais se vinculam as solicitações de diferentes modalidades de interação dos alunos com esse objeto de conhecimento. Para descrever as dinâmicas das situações didáticas no processo de alfabetização, que compõem o trabalho de professores alfabetizadores e de seus alunos com vistas à apropriação do saber, e para identificar as concepções didáticas, de leitura e escrita desses docentes e as que estão sendo formadas pelas crianças, foram feitas observações no cotidiano da sala de aula e entrevistas com esses protagonistas. Participam da pesquisa doze turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, de nove escolas públicas municipais de cidade do interior paulista. As turmas foram escolhidas aleatoriamente pela tabela de Fisher e Yates. Os procedimentos metodológicos envolvem observações diretas das aulas e entrevistas semi-estruturadas. As observações diretas foram registradas em diário de campo e realizadas em quatro dias consecutivos em cada turma, totalizando cento e noventa horas. As entrevistas abrangeram doze professores e sessenta crianças sorteadas, sendo cinco alunos de cada turma. Os depoimentos dos docentes entrevistados permitem identificar suas concepções de ensino e aprendizagem, do que seja ler e escrever. Os dados obtidos em entrevistas com crianças permitem refletir sobre o que dizem a respeito de suas aulas, da leitura e da escrita. Esses dados, analisados por análise de conteúdo, conforme Bardin, revelam que a diferença entre os encaminhamentos didáticos dados ao ensino reflete nas interações das crianças com a escrita e que, nas atuais aulas de alfabetização, a prática de alguns professores apresentam ações interativas no modo de encaminhar a escrita. Os encaminhamentos didáticos mais diretivos tendem às ações mais passivas dos alunos, principalmente, à reprodução. Os encaminhamentos didáticos mais interativos propiciam maior interação das crianças com a escrita mediante reflexão e significado. As perspectivas das crianças, com a língua, são utilizar a leitura e a escrita em suas vivências sociais, ler e produzir materiais escritos de qualidade, e aprender a ler e a escrever para continuar estudando e ter uma profissão. A perspectiva de seus professores é integrar aos cursos de formação - principalmente o inicial - os saberes advindos da prática para maior interlocução com os embasamentos teóricos, a fim de que os docentes possam compreender os procedimentos práticos das “novas” propostas educacionais interacionistas.

Palavras-chave: Alfabetização. Práticas didáticas. Interação com a escrita.

ABSTRACT

This research focuses on the interactions of children and their teachers with reading and writing classes. Checking what happens in the literacy class also involves observing the referrals given to education, according to different pedagogical approaches, which bind upon the requests of different types of students' interaction with the object of knowledge. To describe the dynamics of teaching situations in the literacy process, which follows up the work of literacy teachers and their students in order to appropriation of knowledge, and to identify the conceptions of teaching, the reading and writing of these teachers and those being formed by children, observations were made in the daily classroom and interviews with these players. Twelve groups of 1st year of elementary school are participating in the research, from nine public schools in the city of São Paulo. The classes were chosen by Fisher and Yates table. The methodological procedures involve direct observations of lessons and semi-structured interviews. Direct observations were recorded in daily field and held on four consecutive days in each class, totaling one hundred ninety hours. The interviews covered twelve randomly selected teachers and sixty children, five students from each class. The testimonials of the teachers interviewed allow us to identify their conceptions of teaching and learning, which is read and write. Data from interviews with children allows us to reflect about their classes, of the reading and writing. These datas, analyzed by content analysis, according to Bardin, reveal that the difference in the teaching data referrals to education reflects the interactions of children with writing and that the current literacy classes, the practice of some teachers present interactive actions in teaching how to write. Referrals tend to more directive teaching more passive actions of students, mainly playing. Referrals provide more interactive teaching children more interaction with the writing on reflection and meaning. The outlook of the children with the language is to use reading and writing in their social experiences, read and produce quality written materials, and learn how to read and write to continue studying and have a career. The prospect of their teachers is to integrate training courses - especially the original - the knowledge arising from practice for greater dialogue with the theoretical framework in order to help them understand the practical procedures of the educational proposals interactionist.

Keywords: Literacy. Teaching practices. Interaction with the writing.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição das turmas participantes por escola	63
Quadro 2 - Perfil profissional dos docentes.....	68
Quadro 3 - Apresentação geral da idade das crianças entrevistadas	69
Quadro 4 - As concepções de leitura e escrita.....	75
Quadro 5 - Resultado dos eixos fundamentais de análise da escrita nas aulas de alfabetização	79
Quadro 6a - Práticas pedagógicas da professora PA	82
Quadro 6b - Interação das crianças com a escrita [Turma A]	88
Quadro 7a - Práticas pedagógicas do professor PG.....	89
Quadro 7b - Interação das crianças com a escrita [Turma G]	96
Quadro 8a - Práticas pedagógicas da professora PL.....	97
Quadro 8b - Interação das crianças com a escrita [Turma L].....	102
Quadro 9a - Práticas pedagógicas da professora PC	104
Quadro 9b - Interação das crianças com a escrita [Turma C]	110
Quadro 10 - A contribuição da formação inicial e continuada para a alfabetização [PA;PC;PG e PL]	111
Quadro 11 - O professor diante das “novas” propostas pedagógicas	111
Quadro 12 - O planejamento das aulas de leitura e escrita.....	112
Quadro 13 - O que é ler e escrever e como se aprende segundo os professores	113
Quadro 14 - Descrição de PA; PC; PG e PL sobre seus alunos e dificuldades com turmas de alfabetização	114
Quadro 15a - Práticas pedagógicas da professora PB	124
Quadro 15b - Interação das crianças com a escrita [Turma B]	130
Quadro 16a - Práticas pedagógicas da professora PE	131
Quadro 16b - Interação das crianças com a escrita [Turma E].....	138
Quadro 17a - práticas pedagógicas da professora PH	139
Quadro 17b - Interação das crianças com a escrita [Turma H]	147
Quadro 18a - Práticas pedagógicas da professora PI.....	148
Quadro 18b - Interação das crianças com a escrita [Turma I].....	155
Quadro 19a - Práticas pedagógicas da professora PJ	157
Quadro 19b - Interação das crianças com a escrita [Turma J].....	164
Quadro 20a - Práticas pedagógicas da professora PK	165
Quadro 20b - Interação das crianças com a escrita [Turma K]	173
Quadro 21 - A formação inicial e continuada; o que contribuiu para alfabetizar [PB; PE; PH; PI; PJ; PK]	174
Quadro 22 - O professor diante das “novas” propostas pedagógicas	175
Quadro 23 - O planejamento das aulas de leitura e escrita.....	176
Quadro 24 - O que é ler e escrever e como se aprende segundo os professores	177
Quadro 25 - Descrição de PB, PE, PH, PI, PJ e PK sobre seus alunos e dificuldades com turmas de alfabetização	178
Quadro 26a - Práticas pedagógicas da professora PD	187
Quadro 26b - Interação das crianças com a escrita [Turma D]	192
Quadro 27a - Prática pedagógica da professora PF	193
Quadro 27b - Interação das crianças com a escrita [Turma F].....	200
Quadro 28 - A formação inicial e continuada; o que contribuiu para alfabetizar [PD e PF] ..	201
Quadro 29 - O professor diante das “novas” propostas pedagógicas	201
Quadro 30 - O planejamento das aulas de leitura e escrita.....	202

Quadro 31 - O que é ler e escrever e como se aprende segundo os professores	203
Quadro 32 - Descrição de PD e PF sobre seus alunos e dificuldades com turmas de alfabetização	204

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Considerações: o que gostam e o que não gostam nas aulas [Turmas A, C, G e L]	117
Tabela 2 - Considerações das crianças sobre o ler e o escrever	117
Tabela 3 - Contextos em que as crianças associam a presença da escrita em suas vidas.....	118
Tabela 4 - Perspectivas das crianças sobre o que pretendem fazer com a leitura e a escrita .	118
Tabela 5 - As crianças procuram esclarecer as dúvidas nas aulas.....	119
Tabela 6 - As crianças solicitam ajuda de outros	120
Tabela 7 - Quem auxilia as crianças a escrever.....	120
Tabela 8 - As crianças se consideram “bons alunos” e a que relacionam	121
Tabela 9 – Considerações: do que gostam e do que não gostam nas aulas [Turmas B, E, H, I, J e K]	179
Tabela 10 - Considerações das crianças sobre o ler e o escrever	180
Tabela 11 - Contextos em que as crianças associam a presença da escrita em suas vidas.....	180
Tabela 12 - Perspectivas das crianças sobre o que pretendem fazer com a leitura e a escrita	181
Tabela 13 - As crianças procuram esclarecer as dúvidas nas aulas.....	182
Tabela 14 - As crianças solicitam ajuda de outros	182
Tabela 15 - Quem auxilia as crianças a escrever.....	183
Tabela 16 - As crianças se consideram “bons alunos” e a que relacionam	183
Tabela 17 - Considerações do que gostam e do que não gostam nas aulas [Turmas D e F] ..	206
Tabela 18 - Consideração das crianças sobre o ler e o escrever.....	206
Tabela 19 - Contextos em que as crianças associam a presença da escrita em suas vidas.....	207
Tabela 20 - Perspectivas das crianças sobre o que pretendem fazer com a leitura e a escrita	207
Tabela 21 - As crianças esclarecem suas dúvidas nas aulas.....	208
Tabela 22 - As crianças solicitam ajuda de outros para escrever	208
Tabela 23 - Quem auxilia as crianças a escrever.....	209
Tabela 24 - As crianças se consideram “bons alunos” e a que relacionam	209

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT	8
LISTA DE QUADROS	9
INTRODUÇÃO	13
1. A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO CONTEXTO DAS AULAS	19
1.1 A leitura e a escrita: concepções.....	30
1.2 O ensino e aprendizagem da leitura e escrita: suas concepções e métodos.....	37
1.2.1 Concepções epistemológicas empiristas e aprioristas	42
1.2.2 Concepções epistemológicas interacionistas e a proposta construtivista	46
1.2.3 Métodos e tendências de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita	50
2. A PESQUISA	61
2.1 Procedimentos metodológicos	62
2.1.1 Instrumentos e coleta de dados	64
2.2 Procedimentos de observação	65
2.2.1 Organização dos espaços das salas de aula	66
2.2.2 Os professores	67
2.2.3 As crianças.....	69
2.3 Organização e análise dos dados	70
3. MODALIDADES DE ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS, CONCEPÇÕES REVELADAS E AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS COM A LEITURA E A ESCRITA.....	74
3.1.1 Análise das concepções de ensino e aprendizagem.....	74
3.1.2 Análise das concepções de leitura e escrita.....	75
3.1.3 Práticas com a escrita: modalidades de encaminhamentos didáticos em três categorias.....	78
3.1.4 Eixos de análise: confrontação entre as concepções didáticas, de leitura e escrita e as práticas com a escrita	79
3.2 Encaminhamentos que oferecem apoio restrito às interações das crianças com a escrita.....	80
3.3 Encaminhamentos em que o apoio do ensino oscila entre a diretividade e a acolhida das interações das crianças com a escrita	122
3.4 Encaminhamentos em que predomina o apoio do ensino às interações das crianças com a escrita.....	185
4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	210
5. DECORRÊNCIAS	228
REFERÊNCIAS.....	234
APÊNDICES	241
APÊNDICE A – Roteiro de observação.....	242
APÊNDICE B – Entrevista com os alunos.....	243
APÊNDICE C – Entrevista com os professores	244

INTRODUÇÃO

As práticas didáticas e a interação das crianças com a escrita em alfabetização têm sido alvo da atenção de muitos pesquisadores nos últimos anos, transformando os olhares para o ensino, para as ações dos alunos e de seus professores.

Essas pesquisas têm concorrido para a reflexão sobre o ensino, embasando as propostas pedagógicas e tornando-se em objeto de medidas administrativas em busca da qualidade de ensino e diminuição do analfabetismo, principalmente após o construtivismo na década de 80, fundamentado pela epistemologia genética e psicologia cognitiva de Jean Piaget, e da educação centrada na participação dos alunos, como deve ocorrer na pedagogia de Paulo Freire.

Num processo histórico, a luta pela diminuição do analfabetismo e a melhoria da qualidade do ensino brasileiro para todos é recente. Desde a colonização do país, com o trabalho dos jesuítas, em 1549, em catecismos bilíngues (tupi e português) para as crianças ameríndias, às casas de bê-a-bá até um pouco mais que a metade do século XX, a educação brasileira era claramente marcada pela existência de um sistema educacional excludente e elitista, com o analfabetismo chegando a 51% da população, em 1950 (dado estatístico de TEIXEIRA, 1999). Apesar de todas as reformas curriculares do início do século XX, em prol da escola pública e de ensino para todos, em busca da erradicação do analfabetismo, o Brasil começou a deixar de ser uma sociedade “sem escolas” para as classes populares muito tardiamente, apenas na década de 1970, período em que a sociedade civil brasileira começou a mobilizar-se para o término da ditadura militar(1964-1985)¹.

As políticas públicas de combate ao analfabetismo, antes da década de 1970, instituíram programas na tentativa de buscar vencer esse obstáculo à democracia² no setor educacional e atender às expectativas sociais de uma nação mais alfabetizada.

¹ Síntese histórica com base em FERREIRA Jr, A. *História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

² *Demo=povo; cracia=governo* (AURÉLIO,1988) - palavra que surge na Antiga Grécia (JAGUARIBE,1988). Concordamos com Azanha (2004, p.344) quando se refere à democratização da educação como político-social, acontecida no âmbito de expansão de matrículas, porém com baixa qualidade do ensino [assim, apresenta-se em nosso sistema educacional a democratização do acesso ao ensino, mas não do acesso ao saber, mediante ensino de qualidade].

Conforme Micotti (1997, p.14-36), os programas de 1949 para o Curso Primário (com duração de quatro anos) colocam a alfabetização como tarefa para o primeiro ano, com indicação do método global. Os programas de 1969 não indicam métodos e trazem a inovação de estruturar o curso primário em níveis. A alfabetização cabe ao nível I, pois a tarefa de alfabetizar é atribuída às duas séries iniciais.

No período que sucede 1970, a autora salienta a contribuição da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 5692/71 -, que institui, no país, o ensino de 1º Grau com oito séries (para a clientela entre sete e catorze anos), com a intenção de integrar os cursos primário e ginásial. São publicados no Estado de São Paulo os Guias Curriculares, que não indicavam métodos, mas focalizavam objetivos e conteúdos por série e para a primeira série, os objetivos eram de expressão, compreensão oral e de leitura. A expressão escrita era prevista para a segunda série.

Em 2006, foi aprovada a Lei 11.274 que alterou o artigo 32 da LDB 9394/96, que sancionava a obrigatoriedade da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com matrícula também obrigatória aos seis anos de idade, e facultava aos sistemas de ensino estadual e municipal desdobrar o ensino fundamental em ciclos, propondo, para a alfabetização, o ciclo de três anos (adotado por muitos municípios do Estado de São Paulo).

Apesar dessas inovações, o Brasil chegou ao final da primeira década do século XXI sem resolver o grande problema da escola pública: qualidade de ensino oferecida às classes populares.

Esta breve síntese histórica da educação brasileira nos auxilia a compreender as atuais buscas sociais pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no país, e a perceber o quão recente é a democratização do ensino e a preocupação com o aprendizado, como indicam as “novas” propostas³ pedagógicas presentes nas literaturas especializadas e nos documentos oficiais.

As questões da obrigatoriedade e qualidade do ensino estão presentes na Carta Constitucional de 1988 e na LDB 9394/96. Assim, foram elaborados os Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais e Estaduais (exemplo de São

³ Chamamos de “novas” propostas aquelas sucedidas do movimento do construtivismo e sócio-construtivismo, que teve origem na década de 80, e que embora já não sejam mais tão novas para os estudos em educação, são “novas” porque não foram devidamente incorporadas às práticas pedagógicas.

Paulo e Rio Grande do Sul), pautados nessas diretrizes curriculares como um aporte de consulta para as diretrizes pedagógicas.

Compreender o processo de alfabetização não é tarefa fácil para os profissionais que atuam diretamente com as crianças, principalmente os professores, apesar de participarem de cursos de formação continuada, buscando a melhoria da própria prática para a qualidade da educação e atendimento às grandes mudanças presentes nos currículos educacionais.

No âmbito atual, em que a formação inicial e continuada se torna relevante para a educação, temos feito algumas indagações: elas têm contribuído para o ensino da leitura e da escrita nas aulas de alfabetização? Como as crianças estão se fazendo leitoras e produtoras de texto atualmente? Como as atuais práticas têm contribuído para a procurada melhoria da qualidade educacional? Os cursos de formação têm atendido às reais necessidades dos professores? Por que o *analfabetismo funcional* ainda se faz tão presente entre os leitores brasileiros em pleno século XXI?

Essas reflexões e questões nos acompanham, entre outras, nos encontros do nosso Grupo Pesquisa em Alfabetização e Grupo de Estudos Projeto “Raios de Sol”, ligados à Rede Latino-americana para a Transformação da Formação Docente em Linguagem, coordenado pela Prof^a Dra Maria Cecília de Oliveira Micotti, na UNESP de Rio Claro, que frequento desde 2008, em busca de saberes que embasem e auxiliem a transformação de minha própria prática como professora de Ensino Fundamental.

A busca pelo Grupo surgiu em meio a uma série de dúvidas que acompanham tantas reflexões sobre a prática. Dúvidas que se intensificaram em decorrência de um episódio de sala de aula que vivenciei em 2007, ao receber numa terceira série (atual 4º ano), dois alunos que não sabiam ler e escrever, quando me faltava experiência em alfabetização, além da preocupação com a qualidade do processo educativo como um todo. Possuía conhecimentos sobre as tendências educativas de posturas interacionistas, estudadas na graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia na UNESP de Rio Claro e adquiridas nas leituras específicas da área, mas como “mover ações”?

Micotti, numa pesquisa em 2004, entrevistou professores responsáveis pelo ensino nas séries iniciais da escola fundamental sobre o aprendizado relativo ao processo de alfabetização. Diante das perguntas sobre com quem haviam aprendido

a alfabetizar, as respostas dos professores indicaram que esse processo ocorre mais no âmbito da própria escola, com a reprodução de práticas alheias (principalmente de colegas de profissão mais experientes) e as respostas revelaram também “a valorização do próprio trabalho em sala de aula, para o desenvolvimento de seus saberes docentes sobre o processo de alfabetização” (p.13).

No entanto, esse estudo revela que os professores realizam modificações em seu modo de ensinar, após o período inicial de aprendizagem com os colegas, por meio de interferências diversas: efeitos das práticas junto aos alunos; estabelecimento de relação do aprendizado das crianças com o seu trabalho; a consciência dos limites das próprias práticas e também pela busca de aportes teóricos para desenvolvê-las (Micotti, 2004, p.13-28). Esta última foi uma das opções que fiz para retomar o contato com a teoria em instituições de ensino especializado: no grupo de estudos, na especialização em Psicopedagogia e, agora, no mestrado⁴, para o estudo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita.

As dúvidas levantadas durante o caminho profissional despertam a curiosidade de olhar de perto esse universo das práticas escolares, que, apesar de familiares, provocam estranheza quando as focalizamos com outras lentes e desenvolvemos um olhar crítico.

Esta pesquisa visa a contribuir com os estudos em alfabetização, práticas pedagógicas e formação de educadores para a melhoria da educação básica, mediante estudos das ações práticas no cotidiano de aulas de alfabetização, pois os *rankings* dos resultados das avaliações nacionais e internacionais do desempenho dos alunos de tal segmento educacional ainda tem-se mostrado aquém das metas estabelecidas nos últimos planos do governo para o setor.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou, no ano de 2010, a média nacional de desempenho dos alunos de 5º ano do Ensino Fundamental (antiga 4ª série) da Prova Brasil/SAEB⁵ 2009 em Língua Portuguesa: 184,3 numa escala de 125 a 375 pontos. Isso equivaleria a 2,37 numa escala de zero a dez pontos.

Nesse âmbito federal, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/2009) aponta uma média de desempenho dos alunos em 4,6 para a mesma

⁴ Fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – modalidade Bolsa Mestrado. Período: out/2010 a ago/2011.

⁵ Sistema de Avaliação da Educação Básica

proficiência e ano (série) escolar, numa escala de zero a dez (Brasil, 2010). Houve um aumento no valor desses dados em relação à Prova Brasil/SAEB 2007⁶ com 175,77 pontos na mesma escala, e IDEB/2007 de 4,2. No entanto, ainda é notável o grande número de escolares que apresentam baixo desempenho em leitura e escrita no Brasil.

No Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) em 2009⁷, o Brasil obteve o 53º lugar, em uma lista de 65 países, que avalia adolescentes de 15 anos nas disciplinas de matemática, ciências e língua materna. Os resultados dos jovens brasileiros em leitura apresentaram a pior defasagem nessa avaliação entre as três disciplinas.

Os resultados das avaliações externas apontam as deficiências dos alunos em língua materna, que ainda persistem como obstáculos a serem superados na educação brasileira. Acreditamos que a alfabetização é um dos pilares para alavancar o curso das articulações dos segmentos do sistema educacional (Ensino Fundamental e Médio), pois esses segmentos dependem de um início sólido no caminho da leitura e da escrita, mediante trabalho de profunda interação com o objeto do conhecimento e na relação com o outro.

A seriedade dessa articulação é percebida quando, mediante convívio com professores do ensino fundamental, nos deparamos com crianças que chegam ao 5º ano escolar (antiga 4ª série) e não possuem o domínio da leitura e da escrita: “tenho aquela meia dúzia que não avança”, dizem muitos professores. Porém, se imaginarmos essa “meia dúzia” de crianças em cada turma, na totalidade teremos uma quantidade extrema de crianças que vão ficando à margem do mundo dos leitores e produtores de texto, ou aumentando as fileiras dos citados analfabetos funcionais.

Um dos fatores apontados como causa dessa defasagem na aprendizagem é a mudança no processo histórico e cultural da sociedade e da educação, quando se abriram as portas da escola para todos e não se repensou o currículo educacional

⁶ Dado de 2007, verificado por Schuveter (2008).

⁷ Cf. GUIMARÃES, L. *Brasil fica em 53º lugar em prova internacional que avalia capacidade de leitura*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/841804-brasil-fica-em-53-lugar-em-prova-internacional-que-avalia-capacidade-de-leitura.shtml>>. e OECD. *PISA 2009: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Disponível em: <<http://www.pisa.oecd.org>>. Acessos em 20 dez. 2010.

para poder atender, de fato, à atual heterogeneidade de alunos presentes nas unidades escolares.

Tal mudança pode ser uma das causas, porém, é um passo fundamental no processo democrático do acesso ao ensino para a população do país, pois desde 1988 estão garantidos, na Constituição Federal do Brasil, dois princípios básicos, a se fazer cumprir: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art.206, inciso I) e “dignidade da pessoa humana” (Art.1º, inciso III), além de se assegurar a “melhoria da qualidade do ensino” (Art.214, inciso III).

São vários os aspectos em Educação a serem estudados a fim de entender a lacuna em leitura e escrita existente no ensino público brasileiro. Optamos por discutir as práticas pedagógicas e as interações dos alunos com o objeto do conhecimento, por reconhecermos a alfabetização como uma via objetiva de acesso ao saber e possível sucesso escolar das crianças e, também, por algumas indagações terem-nos inquietado pelo caminho de nossas experiências e estudos da escola. Essa opção nos conduz à dinamicidade do cotidiano das aulas.

Diante das vivências apresentadas e dos dados oficiais sobre os insucessos das crianças em leitura e escrita, indagamos:

O que acontece nas aulas de alfabetização? Em que consistem as atuações dos professores e as de seus alunos no decorrer das aulas? Quais são os enfoques que os professores dão às interações que as crianças estabelecem com a escrita? O que as crianças dizem a respeito da leitura e da escrita – funções do aprendizado da língua – e quais são as perspectivas que colocam para suas atuações como leitoras e produtoras de texto?

Na busca de respostas para essas questões, desenvolvemos a presente pesquisa que constitui o cerne de nossa dissertação de mestrado.

O primeiro capítulo aborda a revisão bibliográfica, destacando os aspectos que servirão de base para as posteriores discussões das práticas observadas e dos diálogos que ocorrem nas aulas. O segundo capítulo destaca os objetivos que pretendemos alcançar ao tratar de um questionamento dessa complexidade e os procedimentos metodológicos da pesquisa. Os dados são apresentados no terceiro capítulo. No quarto capítulo, temos a discussão dos resultados da pesquisa relativa à diversidade de modalidades práticas dos professores alfabetizadores e as interações dos seus alunos com a leitura e a escrita nas aulas de alfabetização. Para finalizar, apresentamos algumas considerações.

1. A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO CONTEXTO DAS AULAS

A preocupação com a alfabetização nas pesquisas educacionais dos últimos anos manifesta-se como um novo despertar para o modo de pensar os problemas da educação, verificados no âmbito do cotidiano das aulas e apontados pelos índices estatísticos dos institutos nacionais, como nos referimos nas considerações iniciais desse trabalho.

A alfabetização é um processo de grande importância para o ser humano, porque lhe proporciona ter o contato com outros saberes, elevando o nível de intelectualidade e cultura; comunicar-se pelo escrito; avançar nos estudos e planejar uma profissão. Pode propiciar ainda a valorização de si mesmo, elevando a auto estima e afastando os seres da margem da exclusão social e cultural do “mundo dos letrados” e, além do mais, para Bakhtin (1997, 2006), a linguagem - particularmente a escrita - é constitutiva da existência humana; o ser humano se constitui porque fala, se expressa e se assume em determinada posição na sociedade, formando suas próprias concepções a respeito dos diversos aspectos diários com que se depara.

Ao explicar a concepção Bakhtiniana de linguagem, Geraldi (2009, p. 216) afirma que:

A linguagem é uma atividade que constitui a própria linguagem e constitui os sujeitos discursivos não como posições prévias que o sujeito simplesmente assumiria ou a elas se submeteria, como parece querer uma certa sociologia, mas sujeitos discursivos porque sua própria consciência é sónica, discursivamente construída. É certo que há um conjunto de papéis ou conjunto de posições sociais que cada sujeito assume a cada discurso e, porque assume esse lugar, o seu discurso terá tais e tais características. Mas esta perspectiva, ainda que frutífera para a construção de compreensões do que se diz, é superficial no sentido de que a ideia de constituição implica que nós nos tornamos o que somos ou nos constituímos pelo processo da participação nos processos discursivos; nos processos interlocutivos. É neste espaço, e somente neste espaço, que construímos o conjunto de categorias com que enxergamos e compreendemos os outros, compreendemos o mundo e a nós mesmos. O sujeito discursivo não é aquele que assume um papel, ou a ele se submete, e sai ileso da relação.

O sucesso ou insucesso de todos os que passam pelos bancos escolares envolve uma série de fatores – políticos, sociais, culturais, econômicos, cognitivos, psicológicos – e todos eles provocam impacto na vida profissional e social de cada um.

Micotti (2009) ressalta que os problemas que marcam a vida em sociedade marcam também o cotidiano da escola, manifestam-se em graves tensões sociais, como as desigualdades, a pobreza, a miséria, a fome, as doenças, a violência geral e doméstica que atingem também os mais fragilizados - como idosos, mulheres e crianças - as drogas, o abandono na infância.

Esses aspectos, certamente, contribuem para o baixo rendimento dos alunos e influenciam nos procedimentos pedagógicos encaminhados pelos professores em aula. Com isso, voltamos a ressaltar que, para este trabalho, nos propusemos a dirigir o olhar para a realidade das práticas nas aulas, sem a pretensão de afirmar que seja a *única* via para o sucesso ou insucesso da criança na escola, mas que certamente é *um dos* aspectos de grande relevância para a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Dessa forma, pretendemos descrever as práticas dos professores alfabetizadores que se realizam por meio de encaminhamentos e solicitações de atividades feitas aos alunos, assim como o modo de interação das crianças com a escrita. Para entender essas ações, nos propusemos a identificar as concepções de ensino, aprendizagem, leitura e escrita, que estão explícitas e/ou implícitas nas ações que acontecem nas aulas, pois segundo Charlot (2005, p. vi), “é muitas vezes partindo das pequenas coisas do cotidiano que se avança sobre as questões teóricas fundamentais”.

Para fortalecer as discussões das concepções didáticas, de leitura e escrita - que permeiam as práticas dos professores e os relacionamentos humanos na sala de aula - buscamos dialogar com alguns autores cujas pesquisas caminham por esse universo.

Aebli (1974, p.1) - que estudou algumas das possíveis aplicações da psicologia de Jean Piaget à didática, trazendo uma grande contribuição sobre a relação entre a teoria epistemológica cognitiva e a prática didática – inicia sua obra levantando uma questão importante sobre “como são, geralmente, determinadas as tarefas da didática”? O autor discute sobre a contribuição que a obra piagetiana trouxe para a elaboração de novos processos didáticos.

Aebli (p.2) esclarece que as tarefas da didática são definidas em termos de “noção a adquirir” (noção de matemática, noção de geografia...), “são as ‘matérias’ que o aluno deve ‘aprender’, deve assimilar para ‘conhecer’”. E levanta outra questão: “Mas que significa conhecer um objeto?” Diz que esse conhecimento não

se trata, simplesmente, de *definir* o objeto, talvez deva poder *representá-lo*, mas “o que se entende exatamente quando se diz que a criança deve adquirir tal ou qual representação”? É necessário precisar a natureza dos processos de aquisição pelos quais a criança assimila os fatos e as noções durante os processos de interação com o saber.

As discussões estabelecidas por Aebli promovem a reflexão de que a aprendizagem de um determinado objeto envolve a compreensão dos processos psicológicos que estão subjacentes às realizações das tarefas didáticas presentes nas aulas: “Toda didática deve definir de fato não somente como os alunos ‘conhecem’ certa matéria, mas, ainda, como a aprendem” (AEBLI, 1974, p.2). Assim, falar dos embates das práticas estabelecidas e das concepções didáticas que permeiam essas relações é também falar de métodos de ensino e aprendizagem.

Micotti (2007a) diz que as interpretações e as aplicações das contribuições teóricas no trabalho escolar são afetadas pelas concepções dos professores sobre o que é o ensino, o aprendizado, a escrita e a leitura. É mediante essas concepções que os professores compreendem os modelos pedagógicos e, ao aplicá-los, na prática, muitas vezes desconsideram suas principais características, decorrentes de seus fundamentos teóricos.

Tal desconsideração das características principais, contidas nos modelos pedagógicos que a autora menciona, é notada quando há tentativas de se trazer (ou mesmo impor) “novas” propostas de ensino para as escolas, sem uma total compreensão pelos docentes, principalmente, dos fundamentos que as embasam. A autora menciona que o construtivismo é um exemplo para demonstrar um desses equívocos: que as “novas” propostas pedagógicas realmente chegaram à sala de aula.

Não só é um equívoco pensar que as “novas” propostas estão representadas nas práticas pedagógicas atuais, como culpabilizar os fundamentos que as embasam pelo que ocorre hoje no ensino. Isso é demonstrar desconhecimento desses fundamentos. Entretanto, a má interpretação das concepções interacionistas e o desconhecimento de uma ação prática dessa natureza, podem ser, evidentemente, responsáveis pelo grande número de insucessos escolares (insucessos de professores e alunos).

Para compreender se as prováveis razões do insucesso dos alunos em leitura/escrita estão associadas às propostas interacionistas de Ferreiro, Moura

(2009) buscou conhecer e analisar as concepções de ensino e aprendizagem nas práticas e em questionamentos a vinte professores de séries iniciais de Ensino Fundamental I, de seis escolas municipais da cidade de Ourinhos, com melhor e pior desempenho na Prova Brasil 2005. Segundo as conclusões desse estudo, os professores possuem uma “concepção não-construtivista” (empirista ou inatista/apriorista) de ensino e aprendizagem que não se apoiam, de fato, nas pesquisas de cunho construtivista de Ferreiro. Assim, segundo a pesquisadora, não seria possível atribuir o insucesso em leitura e escrita dos alunos - conforme evidências das avaliações oficiais - ao “construtivismo”, pois foi possível “apontar indícios de uma visão [das práticas] que ainda se vê enredada no empirismo” (2009, p.185).

Em estudo comparativo do discurso com a prática pedagógica em alfabetização, Barbosa (2008) entrevistou cinco professoras alfabetizadoras, atuantes no 2º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, realizou oito dias de observação em cada sala e verificou convergências e divergências entre os discursos e práticas das professoras.

A pesquisadora ressalta que, mesmo com a diferença no tempo de experiência das participantes, existe carência de conteúdo no que diz respeito ao objeto de conhecimento – a escrita – e à parte metodológica. Os professores participantes dizem ter por objetivo formar leitores e escritores ativos e críticos, porém a prática desenvolvida em sala pouco favorece essa formação. Aponta que as práticas evidenciam mais o desenvolvimento das habilidades fonológicas que as lexicais, semânticas, sintáticas e pragmáticas. Identifica que o trabalho com o nome das letras é desenvolvido por todas as cinco professoras.

Assim, confirma que há divergências entre discursos e práticas, porém indica a necessidade de um estudo mais aprofundado e específico sobre os conteúdos curriculares que compõem a grade da formação inicial de professores que atuarão na alfabetização. Acentua, também, a importância de se proporcionar formação continuada voltada para questões de conteúdo da língua, além de aspectos metodológicos diferenciados.

Nessa relação entre discurso e prática pedagógica, Scheffer (2008) objetivou compreender as concepções de alfabetização construídas por professores alfabetizadores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3ºs anos) a partir das, como nomeou, práticas discursivas dos docentes. Para essa pesquisadora, as concepções de alfabetização das professoras alfabetizadoras são construções que

se dão nas relações interpessoais, mediadas pela linguagem, e utilizou a entrevista coletiva para provocar, entre as docentes, uma reflexão sobre suas concepções de alfabetização que as pudessem levar a pensar criticamente sobre elas.

Esse estudo de Scheffer, numa abordagem histórico-cultural, revelou que a concepção de alfabetização das professoras participantes da pesquisa foi-se constituindo com base em vozes alheias como: as de suas professoras alfabetizadoras, dos discursos acadêmicos, dos colegas de trabalho e das experiências concretas, os quais nortearam suas formas de agir sentir e pensar sobre a alfabetização.

Nos relatos das professoras sobre suas práticas em sala de aula, a pesquisadora constatou que as letras e as sílabas não são mais apresentadas seguindo uma determinada sequência como nas cartilhas, as famílias silábicas não são mais tomadas como ponto de partida para o aluno aprender a ler e escrever, ainda que as sílabas sejam focalizadas em todos os procedimentos mencionados. “O uso de cartilhas foi abolido e [...] passaram a ser usados textos que são apresentados nos livros didáticos” (p.83).

A análise dos resultados dessa pesquisa mostra evidências de que, por um lado, há uma prática sistemática de alfabetização vinculada aos métodos de alfabetização, sobretudo os métodos de base analítica, que propõem um trabalho com o todo (texto, frase, palavra) para, em seguida, trabalhar as partes.

Sobre as mudanças nas práticas pedagógicas, Scheffer (2008, p.81-82) diz que “romper com práticas consolidadas que, ao longo de uma determinada época, foram consideradas eficazes para o ensino da leitura e da escrita, não é uma atitude simples e confortável para as professoras alfabetizadoras”, porque estas possuem um saber alfabetizar “historicamente construído”. No entanto, atenta para as muitas mudanças no desenvolvimento do trabalho das professoras, porém, ao mesmo tempo, as docentes afirmam que “o que fazem hoje está relacionado ao que fizeram ontem”.

Micotti (2007b, p.16), sobre os conflitos das “novas” propostas pedagógicas e das reformulações curriculares com as práticas tradicionais predominantes no ensino, menciona que “essas mudanças não são uniformes, elas variam muito, porque cada professor interpreta as novas orientações de acordo com seus saberes e a sua própria experiência didática, decidindo rejeitar ou aplicar a seu modo o que é proposto”.

A autora diz que, no ensino, acontecem algumas confusões, como a exploração de textos mediante leitura interpretativa ser considerada como a aplicação do método global. “Isto nos remete à complexa questão dos saberes docentes e das relações entre as teorias e as práticas pedagógicas” (MICOTTI, 2007b, p.16)

Becker (2003), sobre as concepções didáticas, afirma que o grande desafio da aprendizagem humana está em superar as concepções fundadas em epistemologias do senso comum: inatistas ou empiristas.

Ambas as concepções didáticas demonstram a passividade do sujeito durante as interações, e levantam a reflexão de que é “na estrita medida da interação” (Becker, 2003, p.12) que o ser humano desenvolve seu intelecto, “não como maturação a partir do herdado [inatismo] nem como resultado de estimulação do meio social [empirismo], embora esses dois fatores estejam sempre presentes”, mas a sociedade vai-se modificando pela maneira como os indivíduos vivem: “o meio social, tal como o meio físico, não é imune às ações dos indivíduos (tal como os indivíduos não são imunes à presença do meio físico e social)” (p.13). Esse pensamento é, muitas vezes, distorcido pelo senso comum no setor educacional, de que a psicologia cognitiva não leva em conta o meio social para o desenvolvimento da intelectualidade, habilidades e competências.

O autor salienta que a “epistemologia genética situa na ação do sujeito o núcleo a partir do qual se originam as sucessivas estruturas cognitivas. Não importa qual a bagagem hereditária de um indivíduo, ele traz uma capacidade própria de aprender da espécie humana” (p.13), entretanto, não descarta, “um sem-número” de características individuais, irreduzíveis à cada espécie.

Notamos, contudo, que ao submeter à força da ação do sujeito a origem das sucessivas estruturas cognitivas, damos outro enfoque para o movimento das interações com a ideia de que os sujeitos (professores e alunos) aprendem no processo de ação e transformação do objeto do conhecimento e que essa aprendizagem transcende o espaço escolar.

Piaget (1995, p.274) aborda o conceito de “abstração reflexionante”, dos sujeitos sobre os objetos, como um dos motores do desenvolvimento cognitivo e como um dos aspectos dos processos mais gerais do equilíbrio. Piaget explica as abstrações empíricas e reflexionantes:

A abstração “empírica” (*empirique*) tira suas informações dos objetos como tais, ou das ações do sujeito sobre suas características materiais; de modo geral, pois, dos observáveis, ao passo que a abstração “reflexionante” (*réfléchissante*) apóia-se sobre as coordenações das ações do sujeito, podendo essas coordenações, e o próprio processo reflexionante, permanecer inconscientes, ou dar lugar a tomadas de consciência e conceituações variadas. Quando o objeto é modificado pelas ações do sujeito e enriquecido por propriedades tiradas de suas coordenações (p. ex., ao ordenar elementos de um conjunto), a abstração apoiada sobre tais propriedades é chamada “pseudo-empírica” (*pseudo-empirique*), porque, ao agir sobre o objeto e sobre seus observáveis atuais, como na abstração empírica, as constatações atingem, de fato, os produtos da coordenação das ações do sujeito: trata-se, pois, de um caso particular de abstração reflexionante, e de nenhum modo, de uma decorrência da abstração empírica. Finalmente chamamos de abstração “refletida” (*réfléchie*) o resultado de uma abstração reflexionante, assim que se torna consciente, e, isto, independente do seu nível. [...] a abstração reflexionante comporta, sempre, dois aspectos inseparáveis: de um lado, “reflexionamento” (*réfléchissement*), ou seja, a projeção [...] (por ex., da ação à representação) e, de outro lado, uma “reflexão” (*réflexion*), entendida esta como ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior”. (PIAGET, 2005, p.274, grifos nossos).

Sobre esses patamares citados por Piaget: o primeiro, é o que conduz das ações sucessivas à sua representação atual; o segundo patamar é o da reconstituição (com ou sem narrativa) da sequência das ações; o terceiro patamar é o das comparações, em que a ação total, assim reconstituída, é comparada a outras, análogas ou diferentes; depois inicia-se um quarto, depois, novos patamares de reflexionamento, caracterizados “por ‘reflexões’ sobre as reflexões precedentes e chegando, finalmente, a vários graus de ‘metarreflexão’ ou de pensamento reflexivo (*réflexive*), permitindo ao sujeito encontrar as razões da conexão, até então, simplesmente constatadas” (2005, p. 275).

Assim, com a abstração reflexionante, a criança busca entender os processos de sua aprendizagem, pois a cada ação sobre o objeto é necessária uma projeção (com representação) e uma reflexão, com reconstrução e reorganização para raciocinar sobre aquele objeto, diríamos com apropriações sucessivas pelas interações: sujeito-objeto.

Gomes (2006) verifica, em sua pesquisa, que as hipóteses que as crianças constroem a respeito da escrita são influenciadas pela qualidade do material disponível. Destaca que, além de promover atividades que despertem o desejo dos alunos para a compreensão da escrita alfabética, é importante o professor estar atento quanto à ação motivadora, valorizando a construção do aluno, expressando seus avanços e mobilizando o aluno a investigar e a enfrentar os desafios de aprender um sistema de escrita com segurança.

Cabe ressaltar a importância da relação com o outro e da figura do professor nesse processo de interação com o objeto.

Partindo da ideia de Charlot (2005, p.75-76) sobre “os universais da situação de ensino”, há o saber e o poder de autoridade do professor na aula como universais entre as situações de ensino, assim como também é universal que, apesar desse saber e poder, o “professor não produz o saber no aluno”, mas é fundamental para realizar “alguma coisa [...] para que o próprio aluno faça o que é essencial, o trabalho intelectual”. Por isso, diz o autor que muitos professores querem, muitas vezes, “entrar” na cabeça do aluno para fazer por ele, mas é impossível. “É o mestre que tem o saber e poder, mas é o aluno que detém a chave última do sucesso ou do fracasso do ato pedagógico” (p.77).

Na aprendizagem, há dois aspectos que são universais, segundo o autor: “uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende” e “ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si” (p.76).

Além disso, Charlot resalta que a educabilidade é um “postulado de qualquer situação de educação”, e diz que isso “quer dizer também que cada um *se educa* por um movimento interno, o que só pode ser feito porque ele encontra um mundo humano já aí, que *o educa*”. E finaliza esse pensamento dizendo: “Essa dialética da interioridade e da exterioridade é um universal: quaisquer que sejam as sociedades e as épocas, não há educação senão por e nessa dialética” (p.75-76, grifos do autor).

Os relacionamentos entre os professores e as crianças são fundamentais para um bom desenvolvimento da aprendizagem delas e do avanço daquelas que possuem mais dificuldade, conforme verificou Schuveter (2008). A pesquisadora alerta que, talvez, os alunos que apresentam baixo desempenho escolar dificilmente encontrem outras oportunidades de vivenciar experiências que possibilitem corrigir a imagem desfavorável que construíram a seu respeito durante sua trajetória escolar.

Esta constatação de Schuveter estabelece relação com o pronunciamento do educador Carl D. Tatum quando, ao escrever a introdução da obra de Aspy (1972), relata a importância do bom relacionamento, dizendo que, em toda a sua vida profissional, ouviu citações de relatórios que revelavam que muitos seres humanos fracassam em sua vida cotidiana por não serem capazes de se relacionar

eficazmente com os outros, e faz um contraponto ao observar que parte de nosso esforço educacional se dirige mais ao aprimoramento da instrução, de como fazer para que o aluno aprenda mais os conteúdos, do que à desenvoltura do relacionar-se.

Destaca, ainda, a maneira como muitas vezes a escola atua, ensinando os alunos a não pensarem por si, mas a fazê-lo do modo como lhes ensina que o façam, encorajando-os a não serem autênticos e, muitas vezes a perderem a confiança própria.

O autor aponta, em 1972, para um fato ainda hoje em discussão: o olhar para aquele que é julgado diferente dos outros, seja por qualquer motivo, pelas características físicas, desempenho, comportamento. E reforça, dizendo que, se “verdadeiramente quisermos relacionar-nos com outros seres humanos, teremos que nos dirigir a eles tais como eles são” (p.17).

Ainda nesta obra, Aspy (1972) alerta que, na própria reorganização da estrutura de poder na sala de aula, se devem incluir todos os alunos no planejamento e na execução dos projetos experimentais, levar em conta os relatórios pessoais, o *feedback*, os sentimentos expressos por todos os participantes, em busca de uma vida dotada de sentidos.

Outras pesquisas também abordam as relações entre professores e alunos (AQUINO, 1996; MORALES VALLEJO, 1998) e propõem reflexões sobre a influência desse relacionamento no desenvolvimento social e intelectual das crianças, trazendo à tona mais uma responsabilidade para a profissão docente: a de promover uma boa relação dentro da sala de aula, entre os alunos e com eles.

O cumprimento das responsabilidades da docência é afetado por inúmeras adversidades da profissão, relativas às situações externas e internas à escola. Com base em estudos de Tardif; Lessard (2005) temos: as transformações curriculares - normalmente sem a participação dos professores; a desvalorização salarial, que desmotiva o profissional; o tempo das aulas; o tamanho das turmas de alunos; o tempo de planejamento e preparação das aulas; o preparo de tarefas diversificadas; o trato com a complexidade das relações afetivas com os alunos; as relações cotidianas com os colegas de trabalho e os pais; a precariedade dos recursos; as tensões, os dilemas, os prazos e conteúdos a cumprir; os recursos para o trabalho.

Esses desafios e preocupações têm acompanhado as ações dos professores e intervêm, evidentemente, nos procedimentos didáticos com os alunos, pois é uma

profissão que trabalha diretamente com pessoas, e mais, para a formação intelectual delas. Segundo Tardif; Lessard (2005, p.10):

as profissões de interação humana apresentam, por causa da natureza humana do seu “objeto de trabalho” das modalidades de interação que unem sobretudo o trabalhador a este objeto, características suficientemente originais e particulares que permitem distingui-las das outras formas de trabalho com a matéria inerte. Além disso, a docência, enquanto trabalho de interações, apresenta ela mesma alguns traços particulares que estruturam o processo de trabalho cotidiano no interior da organização escolar. (...) No Brasil, (...) existe uma grande diversidade de modos de organização e de realização da docência de acordo com os estados, as regiões e mesmo os municípios.

Importa ressaltar que o professor não “molda” o aluno, nem o aprendizado. O conhecimento é adquirido pela interação entre as pessoas e o saber.

O saber encontra-se entre os sujeitos (professor-aluno, aluno-aluno) nas aulas. Charlot (2005, p.25) diz que as boas interações dos sujeitos com o saber e as interações que levam a aprender não têm raízes nas carências culturais, como muitos pesquisadores acreditam, mas estão na diferença fundamental do relacionar-se: “na relação com o saber, na relação com o mundo, na relação com os outros, na relação com a linguagem e na avaliação de si”.

O autor (p. 21) menciona que, ao explicar os fatos em educação em termos de carência, “epistemologicamente não se produz qualquer sentido”, sabe-se que as carências não são ficções, estão nos arredores e dentro das escolas, mas ao buscar entender as razões de sucesso e insucesso na aprendizagem, a fim de entender “por que eles não sabem, por que eles não construíram competência, deve-se explicar o que aconteceu e não o que faltou”.

Neste momento, retomamos a questão feita quando, ao deparar com duas crianças que não sabiam ler e escrever naquela terceira série, numa escola na periferia de Campinas/SP, questionava: o que aconteceu no trajeto escolar dessas crianças que não conseguiram se apropriar de mínimos conhecimentos da língua? Quais foram suas interações com a escrita?

Os motivos para essa não-aprendizagem existem, certamente, e para Charlot (2005) incluem fatores internos e externos aos seres humanos. Dentre os fatores externos estão as práticas pedagógicas, inclusive.

A profissão docente, para Charlot (2005, p.19), apresenta como um de seus desafios e compromissos, senão o principal, criar estratégias para “fazer com que o

aluno se mobilize” para interagir com o objeto do conhecimento, para a apropriação do saber escolar. Como criar tais estratégias que os façam querer aprender?

Este autor (2005, p. 19-20) diz não pensar em termos de motivação, em “como vou fazer para motivar os alunos”, mas em *mobilização*, que considera um movimento interno - “é a dinâmica interna do aluno que, evidentemente, se articula com o problema do desejo” -, pois “o sujeito do desejo é um sujeito que interpreta o mundo”, e está ligado a uma de nossas atividades mais importantes que é a de interpretar: nossa vida pessoal e o que está acontecendo com os outros; por isso, o autor valoriza a idéia de *significado* e *sentido* para alcançar essa mobilização.

As práticas pedagógicas têm apresentado significado e sentido ao aluno, despertando seu desejo de aprender, mobilizando-o para a busca do saber? Os alunos têm manifestado interesse pelas aulas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita? Como buscam aprender?

Esse interesse em aprender, que Charlot diz ter relação com a dinâmica do desejo, é analisado sob o ponto de vista social e também pessoal, inclusive do inconsciente (com a contribuição da psicanálise).

No aspecto social, há uma posição que compete ao papel da família e do professor, como pessoas muito importantes para a história escolar da criança, principalmente para seu sucesso. Quanto ao aspecto pessoal, há uma posição subjetiva (na mente), que Charlot (2005, p.20) chama de “posição subjetiva social” da criança, que “implica todo um trabalho de interpretação, de produção e transformação de sentido”, isto é, interpretando, produzindo e transformando o sentido da posição objetiva (do meio social). Assim, a maneira como ela interpreta o mundo também interfere na sua dinâmica de atuação nas aulas, na sua relação com o saber.

Este trabalho se propõe a olhar para esses protagonistas nas aulas: professor, aluno e objeto de conhecimento. Estes vértices do “triângulo pedagógico”, segundo Houssaye (2007, p.72), estão interligados no processo de construção de saberes, e tentamos trazer uma discussão de modo que nenhum deles ocupe o “lugar do morto”, anulando-se, ou que, ao menos, alternem as importâncias entre um e outro nas aulas, num ir e vir das interações pedagógicas.

Assim, ao nos remetermos aos estudos sobre a alfabetização, percebemos uma diversidade de caminhos a percorrer com/para esse objeto de pesquisa, para entender esse leque de opções e buscar compreender o nosso foco de análise.

Tomaremos como referência os estudos das práticas pedagógicas, as concepções didáticas, de leitura e escrita, e dos métodos pedagógicos, sem a pretensão de esgotar o assunto.

1.1 A leitura e a escrita: concepções

A relevância da leitura e da escrita como oportunidades de ampliação de possibilidades e experiências no decorrer da vida dos seres humanos tem marcado estudos que buscam compreender os caminhos diversos que percorremos para apropriar-nos desse conhecimento, ao adentrar a escola, principalmente. É certo que não é só na escola que tal processo ocorre, porém, lá é o local onde o estudo da linguagem escrita deve ocorrer.

A leitura amplia os horizontes de informações e conhecimentos, pois é uma das formas de adquirir saberes sobre assuntos diversos, se não a mais valorizada nos dias atuais. Tanto que Geraldi retoma, na História Antiga, um ponto que marca a distinção/cisão entre a cultura popular e a cultura erudita, presente em outras épocas, mas que tende a se aprofundar quanto mais complexas se tornam as sociedades. “E ser instruído [diz ele] tem a ver com essa distinção”(p.33):

Se antes, para o exercício do comando bastava o domínio da palavra falada, e a escrita servia apenas para o registro histórico, agora um sábio já não se faz sem uma bagagem de livros. E o domínio da técnica de ler e escrever torna o escriba não só aquele que tem a chave de acesso à sabedoria historicamente produzida e registrada, mas também o produtor dessa sabedoria. Entre a força do dizer e a força do fazer, introduz uma nova forma de construção da força do que diz: a autoridade do saber (um saber que não mais deriva diretamente dos deuses, mas um saber que se funda na recolha dos saberes registrados a que a leitura dá acesso). (GERALDI, 1996, p.33)

Os alfabetizadores observam com grande satisfação as situações em que uma criança se percebe como leitora, ao olhar para uma estante de livros na sala de aula, ler um título e dizer: “professora, eu já sei ler”, por exemplo. A criança se expressa como quem domina um conhecimento, um poder, e isso é importante para sua formação, desenvolvimento e auto-estima.

Quem não quer alcançar esse horizonte? Quem quer estar alheio a esse saber? Estudos apontam o interesse dos jovens em aprender a ler e escrever. Eles almejam um lugar no universo da escrita, mesmo os que já estão marcados pelo

insucesso escolar, como indica Casarin (2008), numa pesquisa com crianças sem saber ler e escrever em turmas de 5ª série (atual 6º ano), mas que manifestam o desejo de aprender e depositam na escola a expectativa de um futuro melhor para si.

Sem perdermos de vista essa projeção futura, ou melhor, o efeito e o poder da leitura e da escrita para a vida de todos, atentamos para o número considerável de crianças que encontra o insucesso no caminho de seu desenvolvimento intelectual - como mostram as estatísticas dos institutos especializados no país - e para o fato de que, muitas vezes, isso acontece ainda no processo de alfabetização. Desse resultado decorrem insucessos nas diversas esferas de sua vida, como temos ressaltado.

Causa estranheza uma criança frequentar três anos de Educação Infantil e dois ou três anos do chamado “ciclo de alfabetização” e não ler, nem escrever, praticamente. Quais foram suas interações com a escrita nesse percurso?

Essas indagações são feitas por pesquisadores, mas também por professores que lecionam após o 4º ano escolar, quando trocam informações com seus colegas de profissão sobre a realidade de sua turma, e dizem ter duas ou três crianças que não escrevem, mal lêem. Indagam: “o que se passou durante a alfabetização?”. Esses professores ficam, muitas vezes, sem saber como agir diante de tais alunos, ainda mais se nunca trabalharam com alfabetização.

O caminho de como adquirir esse conhecimento, de como acontece a aprendizagem da leitura e da escrita, ainda é uma verdadeira incógnita para muitos alfabetizadores, que buscam justificar as aprendizagens dentro do chamado *jargão* pedagógico: “deu um estalo (*insight*)”; “construiu sozinho”; e, numa postura mais tradicional, “já sabe juntar as letrinhas (ou sílabas)”.

O que está em questão não é discutir os passos de como ler e produzir textos, numa perspectiva de “receita”, um caminho único e universal, mas, compreender as definições do que seja ler, do que seja escrever para a vida das pessoas: mas o que é ler, o que é escrever, afinal? Qual o significado dessas palavras para aqueles que ensinam e para aqueles que aprendem?

Nossa pesquisa pretende dialogar com alguns autores sobre as questões expostas, a fim de entender um pouco sobre as teorizações desse universo, como também verificar os conceitos dos que vivenciam a alfabetização no cotidiano das práticas pedagógicas: professores e alunos.

Foucambert (1998, p.105) diz que é difícil cercar os “fundamentos” da leitura, pois ressalta que a leitura é uma atividade “polimorfa”: “São tantos os motivos para ler e, portanto, são tantas as suas modalidades, que se torna urgente indagar o que elas têm em comum”.

Para o autor (p.105-112), na leitura há: a intencionalidade (integrada num projeto, por exemplo, que esboça suas modalidades e seus objetivos); a comunicação (investir na mensagem uma quantidade de informação bastante superior); a experiência lingüística (da gramática do texto à da frase, passando por todas as associações lexicais); a investigação (componente que tem relação com o projeto específico que leva o leitor ao texto); a necessidade da “escavação” do texto à “procura do sentido” (o que mobiliza o leitor, retomando Charlot); a relação dos textos entre si (a maneira como eles se relacionam).

Neste último ponto, o autor observa que um “texto nunca existe sozinho, mas por referência, oposição ou contribuição a outros textos, com os quais ele abre um diálogo no mais das vezes implícito”, e que precisa ser recordado no planejamento das aulas com os alunos. Foucambert diz ainda que o texto é lido em dois níveis: “do ponto de vista que tenta elaborar – a partir da experiência com que trabalha – e no universo em que esse ponto de vista se insere”.

Quanto a relacionar um texto com outros, o autor salienta que o olhar é acrescido por todos os outros textos que o abarcam e que toda leitura é uma leitura em rede, cada texto existindo somente por referência a outros. E que aprender a ler é entrar nesse universo, que não pode separar os aspectos técnicos da prática da intertextualidade.

Foucambert (1998, p. 112) busca até substituir, mediante essas discussões, o termo “alfabetização” para “leiturização”. Aproveitamos para discutir, brevemente, o termo “alfabetização” e o termo “letramento”, tão citado, atualmente, nos estudos das linhas de pesquisa em alfabetização, ensino e aprendizagem.

A “alfabetização”, para a linha de pesquisa desta universidade – UNESP/ Rio Claro –, é entendida como um processo de desenvolvimento intelectual em que todos os procedimentos pedagógicos lidam com objetivos reais, construídos na relação entre os sujeitos escolares e com materiais escritos significativos ao leitor e produtor de texto - e os *símbolos* lingüísticos (porque há um código estabelecido), partindo da interação com textos completos e reais para a busca de sentido. Isto é,

sem a diferenciação nem segmentação entre processo de alfabetização e processo de letramento.

Jolibert (1994a, p.15, grifos da autora), mediante estudos europeus e latinos americanos, afirma que: “Ler é atribuir um sentido a algo escrito. ‘Diretamente’, isto é, sem passar pelo intermédio” da decifração (letra por letra, sílaba por sílaba, ou palavra por palavra) e o da oralização. Continua: “*Ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade-de-prazer) numa verdadeira situação de vida*”.

Sobre questionar textos, ressalta: “é fazer *hipóteses de sentido* a partir de *indícios* levantados [...] e *verificar* essas hipóteses”. “*Ler é ler escritos reais* [...] no momento em que *se precisa realmente deles* numa determinada situação de vida, ‘*para valer*’ como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler...” (p.15).

Sobre a escrita, Foucambert (1998, p.152) afirma que “ela não pode, em nenhum caso, ser separada da questão da leitura, se o que está em jogo é realmente estabelecer uma relação funcional com a escrita como instrumento de pensamento”. Porém, adverte que se deve tomar cautela com essa generalização do conceito, para não se confundir com “fonocentrismo na prática pedagógica”, que privilegia a fala sobre a escrita.

Desse modo, o autor diz que é pela mensagem que se tem acesso ao código e que é preciso que a mensagem utilize tal código e não outro, isto é, é pelo fato de a criança confrontar-se com mensagens escritas das quais não é autora, que ela vai construir um sistema provisório, o qual lhe indicará o funcionamento vigente do código gráfico, operações pelas quais ela aborda a mensagem recebida: “é pelo fato de a criança produzir que ela coloca em xeque esse sistema provisório e o transforma, a partir das realimentações de informação que a mensagem provoca nos destinatários” (p.154).

Ferreiro (2001, p. 10), nessa perspectiva, ressalta que as “crianças em processo de desenvolvimento também são produtoras de marcas”, mas “que devem deparar-se com marcas que outros produziram antes” e que essas marcas são obscuras até que “um intérprete mostra para as crianças que elas têm poderes especiais”.

Sobre a linguagem escrita, Ferreiro (2010, p.57) salienta: “Enquanto escrever é uma ação com resultado (marcas sobre uma superfície), modificadora do objeto, a

leitura não produz resultados observáveis em relação ao objeto [...] são necessários inúmeros exemplos para entender que classe de atos denominamos 'ler'", detalha o porquê:

Porque existe leitura em voz alta e leitura silenciosa, leitura para terceiros e leitura para si mesmo, mas também porque é preciso, no caso específico da leitura em voz alta, fazer-se a diferenciação deste ato de fala de outros atos de fala que também podem ser realizados diante de um texto (comentar, contar, perguntar etc.). (FERREIRO, 2010, p.58)

Ferreiro (2010, p.14) expressa sua concepção de escrita, dizendo que pode ser concebida de duas formas muito diferentes e, conforme o modo de considerá-la, as consequências pedagógicas mudam drasticamente: "A escrita pode ser considerada como uma *representação* da linguagem [historicamente construída] ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras".

Aponta um fator de grande importância para esse estudo: "A construção de qualquer sistema de representação envolve um processo de diferenciação dos elementos e relações reconhecidas no objeto a ser apresentado, e uma seleção daqueles elementos e relação que serão retidos na representação".

Assim, para explicar essa diferença entre representação da linguagem *versus* transcrição gráfica das unidades sonoras, Ferreiro (p.16, grifos da autora) diz: "*no caso da codificação, tanto os elementos como as relações já estão predeterminados [...] No caso da criação de uma representação, nem os elementos nem as relações estão predeterminados*". Apesar de ter relação com a oralidade, o sistema de escrita apresentado por Ferreiro, tem uma vertente de construção dessa escrita pela criança e não repetição.

Afirma, logo em seguida: "A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação", e finaliza: "Uma vez construído, poder-se-ia pensar que o sistema de representação é aprendido pelos novos usuários como um sistema de codificação", mas seus estudos mostram que "não é assim" (p.16).

Fiorin (2009, p.41), Bakhtin (1997, p.289) e Ferreiro (2001, p.43) indicam que o papel central da linguagem é o de comunicação. Porém, não apenas como comunicação da expressão do pensamento, do ponto de vista de um emissor que parece estar "sozinho no mundo" (FIORIN, p.42), mas a de uma comunicação dialógica.

Bakhtin (1997, 2006), Fiorin (2009) e Colello (2007, 2011) ajudam-nos a compreender o conceito de comunicação dialógica utilizado para entender o que pode subsidiar a compreensão.

Ao distinguir os conceitos de monologia e dialogia, Bakhtin (1997) realça o papel do interlocutor ou destinatário. O destinatário na comunicação, quando toma uma atitude responsiva ativa, “concorda ou discorda (total ou parcialmente) [com o discurso], completa, adapta, apronta-se para executar, etc...”, e assim procede durante todo o processo de audição e de compreensão do discurso do “locutor” (p.289).

Fiorin (2009, p.42-43), ao pontuar a comunicação como papel central da linguagem, realça o papel do outro. Este pode ser encarado como um destinatário passivo, que se limita a compreender o leitor-ouvinte. No entanto, esse destinatário passivo recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso, e adota, simultaneamente, uma “atitude responsiva ativa” em relação a ele.

O autor alerta que, em Bakhtin, os termos *passivo* e *abstrato* não são pejorativos, apenas indicam que se trata do *passo prévio* para a atividade da resposta ao discurso e que a compreensão é realizada por processos gerais.

O “enunciador espera uma compreensão responsiva ativa e não somente uma compreensão responsiva passiva” do destinatário [leitor-ouvinte], fazendo com que essa comunicação adote uma proporção dialógica, incidindo sobre o enunciado (FIORIN, 2009, p.43).

Mas como ocorre, afinal, a *compreensão responsiva ativa*? “Bakhtin diz que a compreensão responsiva ativa incide sobre o enunciado, não sobre as unidades da língua. As palavras e as orações são as unidades da língua, enquanto os enunciados são as unidades reais de comunicação” (FIORIN, 2009, p.44), as primeiras são repetíveis e os segundos irrepetíveis e são sempre acontecimentos únicos, acrescenta.

Para termos uma base para uma posterior classificação das concepções dos professores participantes desta pesquisa (Capítulo 3), focalizamos as concepções de leitura e escrita manifestadas nas aulas, considerando-se três posicionamentos: concepções que acentuam o ensino à aquisição do código; as que acentuam a comunicação e expressão – numa perspectiva monológica da língua - e a apropriação da escrita como comunicação e dialogia.

Nas primeiras, a ênfase do trabalho didático vincula a codificação/decodificação com a decifração do material escrito a ser lido; partindo das unidades da língua (letra, sílaba, palavras, orações) ou de textos que enfatizam essas unidades para memorização, sem contexto ou sentido para o leitor. As práticas de silabação e soletração são muito utilizadas para a escrita.

A visão que acentua a *Comunicação e expressão – numa perspectiva monológica da língua*: acentua o papel do locutor [emissor], em relação ao do leitor [ou ouvinte]. A voz que existe é a do texto, a busca por “o quê o autor diz”, por exemplo. O discurso é monológico: um “fala” o outro “ouve”. Assim, torna-se desnecessário dizer que não há interlocuções com outros textos ou pessoas. Segundo Colello (2010, p.63), nesta visão, escrever e ler significam, respectivamente, “transpor uma ideia no papel” e “extrair a informação ali colocada”.

A *Escrita como comunicação - perspectiva dialógica da língua*: estabelece relações em que “se ouvem” várias vozes [locutor, escritor, destinatário, outros textos] sobre um enunciado/texto. “A relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal.” (Bakhtin, 1997, p.345). Bakhtin expõe a importância de um estudo em contexto com o real, e este não se apresenta apenas numa relação com os elementos da língua:

A língua, a palavra, são quase tudo na vida do homem. Essa realidade polimorfa e onipresente não pode ser da competência apenas da linguística e ser apreendida apenas pelos métodos linguísticos. (...)

Em comparação com os enunciados reais, e com os locutores reais, o sistema da língua tem um caráter puramente potencial. Só para determinar a significação de uma palavra, uma vez que ela é estudada no plano lingüístico (semasiologia lingüística), temos necessidade das outras palavras da mesma língua (ou de outra língua) e da relação existente entre elas; a palavra estabelece uma relação com um conceito ou com uma imagem artística, ou com a realidade unicamente dentro do enunciado e através do enunciado. (Bakhtin, 1997, p.346-347)

Para Bakhtin, segundo Colello (2011, p. p. 55-56), “a escrita é um sistema de interação essencialmente dialógico, que se apresenta necessariamente na perspectiva de encontro ativo entre pessoas para a negociação de sentidos”. A língua não se constitui como um sistema fixado em si ou na competência de um falante em particular; sua produção não é, portanto, um processo unilateral e passivo. Em vez de se constituírem como unidades fechadas de informação, os textos nascem das múltiplas vozes que pairam no eterno diálogo interpessoal, e em vez de se constituírem como sistemas inflexíveis de interpretação, os textos

promovem a recriação dialógica de sentidos que dá vida à própria linguagem, ao mesmo tempo que (re)significam ideias e (re)constituem pessoas.

Micotti (1998) ressalta que o ato de ler – como processo de compreender ou atribuir significado ao escrito, considerando as características do texto e as circunstâncias em que ele aparece, é coerente com o enfoque da compreensão da mensagem escrita, sem passar pelas correspondências entre sons e grafias.

A autora (1998, p. 11) diz que essa concepção do ato de ler permite pensar em construção da escrita mediante as práticas de ler escrever. “A aquisição da leitura é considerada como o domínio da experiência de captar, ao máximo possível, os elementos disponíveis que possam ajudar a compreender o significado do escrito”.

Assim, Micotti (1998, p.11) adverte:

Ao conceito de leitura como decifração (tradução do escrito para a língua oral necessária para a compreensão), contrapõe o conceito de leitura como compreensão do significado, decorrente da interação do leitor (cujos conhecimentos podem ser mais, ou menos, evoluídos) com as informações captadas no texto e no contexto.

Buscamos, assim, levantar alguns conceitos do que seja ler e escrever na vida e na escola e passamos a refletir sobre as concepções de ensino e aprendizagem da leitura e escrita expressos em práticas pedagógicas e em estudos teóricos.

1.2 O ensino e aprendizagem da leitura e escrita: suas concepções e métodos

Diante da complexidade da prática dos professores e das concepções que esses profissionais manifestam sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita, alguns estudos contribuem para compreender melhor a mobilização dos saberes docentes nos processos de alfabetização.

Os estudos no Brasil de como se aprende e como se ensina a ler e a escrever têm atravessado períodos históricos de modificação em seus conceitos, principalmente, com os atuais estudos interacionistas. A adoção de ações tecnicistas

nas aulas é apontada como ultrapassada, mas elas ainda persistem nas práticas pedagógicas.

A observação dos acontecimentos, das situações didáticas, do relacionamento entre os alunos e professores e nas interações com os materiais escritos, são dados importantes para a reflexão de futuras ações na escola, auto-avaliação do trabalho docente e para a elaboração de estratégias de ensino mais adequadas.

Os avanços nos estudos sobre os processos da mente, dos questionamentos de “como”, “por que” e “para que” de determinadas ações para apropriar-se de conhecimentos foram contribuindo para a diversidade teórica sobre o ensino e a aprendizagem da língua, pois as posturas epistemológicas variam e suas perspectivas são apontadas nas relações com a língua - oral e a escrita. Micotti (2007a, p.31) ressalta: “Em alguns modelos, a escrita é entendida como transcrição gráfica da língua oral, em outros, como código independente com características próprias e específicas”, e diz, ainda, que há modelos em que “as línguas oral e escrita são consideradas como realizações distintas de um mesmo sistema linguístico”.

A autora aborda contribuições de Develay (apud Micotti, 2007a, p.30-31), que distinguem três explicações que os filósofos apresentam em resposta às indagações dos seres humanos sobre a origem de suas ideias. “As relações entre o *sujeito cognoscente* e o *objeto cognoscível* são explicadas de modo distinto pelos adeptos do idealismo, do empirismo e do racionalismo”. A autora explica cada um deles:

O idealismo reduz o objeto ao sujeito do conhecimento. O sujeito é o centro do saber. Segundo o empirismo, o conhecimento da verdade fundamenta-se na experiência, deste modo, o objeto e, por extensão, a situação de aprendizagem é o motor das aquisições. O racionalismo faz da razão, considerada como o produto do diálogo entre o sujeito e o objeto, a fonte do saber. No domínio das aprendizagens escolares tais explicações correspondem às proposições rogerianas, behavioristas e construtivistas. (MICOTTI, 2007a, p.31, grifos nossos)

Essas posturas epistemológicas refletem-se nas concepções didáticas e pedagógicas identificadas nas práticas de professores.

Aebli (1974), em sua *Didática psicológica*, se dedicou ao estudo dos desdobramentos pedagógicos das pesquisas piagetianas e discute sobre as principais didáticas que permeiam a história da educação: a didática tradicional, a

didática da escola ativa e a didática intitulada de psicológica. Essas didáticas se fazem presentes também na história da educação brasileira.

A didática tradicional, como apresenta Aebli (1974, p.7-10), encontra a origem de todas as suas ideias na experiência sensível [visão, tato, audição] e não atribui ao sujeito papel significativo na aquisição do conhecimento.

Como aspiração de uma educação que levasse mais em conta a psicologia da criança, novas tendências pedagógicas foram reunidas sob o nome de “escola ativa” (1974, p.17), destacando-se as contribuições de, principalmente, W.A.Lay, J.Dewey, E.Claparède e G.Kerchensteiner que tentaram se desligar da didática tradicional, com estudos que mostram algumas importantes inovações, como a função ativa do pensamento em serviço da ação e a construção das noções pelo aluno.

No entanto, é na didática psicológica que estabelece a reflexão de um “ensino que deve visar à construção das operações pelo aluno”, considerando-se que “o pensamento não é um conjunto de termos estáticos, uma coleção de ‘conteúdos de consciência’, de imagens, etc., mas um jogo de operações vivas e atuantes. *Pensar é operar*” (AEBLI, 1974, p.87, grifos do autor).

Como Aebli, Becker (2003) e Macedo (2002) também têm-nos auxiliado a refletir sobre essas divergências entre concepções e ações didáticas diversificadas: empirista, inatista/ apriorista e tendências construtivistas.

Essas concepções nada mais são do que a “maneira de conceber ou formular uma ideia original, um projeto”, são conceitos, compreensões, modos de ver, pontos de vista a respeito de algo, conforme Aurélio (1988, p.166), mas para termos a assertividade delas é adequada a verificação das ações práticas. Um exemplo é o conceito que temos sobre ensino e aprendizagem: as ações práticas revelam as concepções didáticas subjacentes.

Todas as ações práticas didático-pedagógicas podem ser aproximadas (ou relacionadas) com determinados aspectos de alguma das concepções teóricas citadas acima, mesmo quando os docentes realizam suas ações sem consciência delas ou quando decidem aplicar, ou não, alguma proposta com fundamentos científicos.

No entanto, este é outro ponto importante: mesmo que os professores se defrontem com textos acadêmicos, acabam por privilegiar as informações utilizáveis,

os protocolos de ação mais do que as explicações, conforme Chartier (2007) e estudos de Sarti; Bueno (2007).

É sempre importante lembrar também, que as práticas e saberes docentes, comumente, nutrem-se das trocas - de atividades pedagógicas, conteúdo, “modos de fazer” - entre os colegas de profissão que foram validadas por estes, mesmo com adaptações posteriores (CHARTIER,2007; MICOTTI,2004), e essa “absorção” ocorre mais rápida e facilmente do que as que foram expostas nas publicações didáticas, concordam as autoras.

Segundo Ferreiro (2010, p.33) “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem”, sejam advindas de *concepções objetivas* (da prática ou de leituras de publicações acadêmicas) e/ou de *concepções subjetivas*, apoiadas no *querer e saber fazer* pedagógico. Ferreiro (p.33) salienta que são provavelmente tais práticas – mais do que os métodos em si – que possuem efeitos mais duráveis a longo prazo no processo de ensino e aprendizagem “conforme se coloque a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, e conforme se caracterize a ambos”.

A autora (2010) aponta três dificuldades principais em alfabetização: a visão que um adulto, já alfabetizado, tem do sistema de escrita; a confusão entre escrever e desenhar letras; e a redução do conhecimento do leitor ao conhecimento das letras e seu valor sonoro convencional.

As “novas” propostas pedagógicas, notadamente as de fundamentos construtivistas - frutos de pesquisas de cunho interacionista – são apontadas em documentos como Referências Curriculares Nacionais (RCN) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Porém sua aplicação no ensino depende também das concepções didáticas dos docentes que trazem modificações em suas ações.

Sobre o processo de mudança didática que tem acontecido nas escolas, Micotti (2007a, p.30) assinala: “do embate entre práticas estabelecidas e “novas” propostas teóricas, sobretudo a construtivista, resultam modificações no ensino”, porém, ressalta: “isto não significa que na realidade essas mudanças correspondam às novas orientações ou que transformem o ensino de modo a atender às atuais expectativas sociais em torno da educação”.

Sobre as interpretações e aplicações dessas contribuições teóricas no ensino, a autora também se refere à interferência das concepções dos professores sobre o que seja o ensino, o aprendizado, a escrita e a leitura e pelo modo como

compreendem os modelos pedagógicos, pois, em muitos casos, são desconsideradas as características mais importantes desses modelos, decorrentes de seus fundamentos teóricos.

Além desses embates entre ponto de vista dos docentes sobre os modelos pedagógicos e as propostas teóricas, os professores, geralmente, apontam questões familiares e sociais como fatores do insucesso dos alunos em alfabetização. Sobre o assunto, Schuveter (2008, p.95) observa que há fortes indicações de que “os professores não consideram a influência de suas ações, de sua parcela de envolvimento no insucesso das crianças”.

Sobre a importância do meio em que a criança convive, Ferreiro (2010, p.55-61) aponta que há concepções acerca das propriedades, estrutura e modo de funcionamento de certo objeto, e é preciso que o objeto como tal (a escrita em sua existência material) esteja presente no mundo externo para se poder fazer considerações a seu respeito, assim “apenas a presença do objeto não garante o conhecimento, mas sua ausência garante o desconhecimento” (FERREIRO, 2001, p.12).

Entretanto, afirma que essa reflexão comporta uma construção interna, cuja progressão não é aleatória e é preciso haver um “intérprete”. A autora refere-se à existência de conhecimentos específicos sobre a linguagem escrita que só podem ser adquiridas por meio de outros informantes (leitores adultos e crianças maiores, por exemplo). (FERREIRO, 2010).

Nesse contexto, retomamos os conceitos de posição subjetiva e objetiva propostos por Charlot, de que a criança interpreta as posições objetivas (sociais - com influência da família e dos professores), levando em conta sua posição subjetiva, seu modo de pensar sobre as influências externas a ela. Retomamos esse conceito para dizer que explicar o que acontece com a criança no conjunto das riquezas das práticas cotidianas, nas relações em que está inserida, é o que importa e não apenas resumir em discursos o que lhe falta socialmente (recursos, família...), conforme o autor:

[...] insistimos sobre a relação com o saber na compreensão das lógicas de vida dos alunos [...], as lógicas dos alunos e das famílias populares. Mostramos que essas lógicas são diferentes das da instituição escolar, são diferentes, inclusive, das dos professores. Consideramos que se deve levar em consideração essa lógica para que seja construído um percurso pedagógico no qual os alunos das classes populares realmente melhorem em termos de apropriação do saber. (CHARLOT, 2005, p.22)

Esses apontamentos remetem ao pensamento de que não há nenhum determinismo nas posições sociais, conforme Charlot (2005), o que existe é uma probabilidade. Fica compreensível quando exemplifica que há probabilidades dos menos favorecidos fracassarem nos estudos, mas também há probabilidades de ascensão; não existe determinismo ou causalidade nesse aspecto e esses problemas apontam para o essencial que é “saber se o aluno tem a possibilidade de ter uma atividade intelectual ou não” (p.23).

O essencial à escola, segundo Lerner (2002, p.75) é criar “um âmbito propício para a leitura, é abrir para todos as portas dos mundos possíveis, é inaugurar um caminho que todos possam percorrer para chegar a ser cidadãos da cultura escrita”.

Dentre essas possibilidades da escola de oferecer ou não o que a sociedade espera dela, isto é, ler e escrever bem, estão as características que permeiam esse processo: as práticas pedagógicas e as concepções de como se processam o ensino e a aprendizagem da língua.

A seguir, iremos abordar as concepções de ensino e aprendizagem da escrita, que integram o conjunto de concepções sobre a alfabetização que possam nos auxiliar a refletir teoricamente as diferentes abordagens de ensino existentes.

1.2.1 Concepções epistemológicas empiristas e aprioristas

As **concepções epistemológicas empiristas** são chamadas de *tradicionais* porque perduram no tempo e são encontradas nas práticas pedagógicas desde o período a.C.

Os registros de Manacorda (1997, p.53-54) evidenciam algumas manifestações de Platão - séculos V e IV a.C.- sobre as metodologias de ensino no período clássico na Grécia: “a metodologia do ensino desta nova e democrática técnica cultural que era a escrita alfabética, da qual nos diz que primeiro se aprendiam as letras oralmente e depois as letras escritas”.

Nesta obra, Manacorda (1997, p.54) faz referência a Dionísio de Halicarnasso - no século I a.C.- quando este informa que “quando aprendemos a ler, aprendemos primeiro os nomes das letras, depois suas formas e seus valores, em seguida as sílabas e suas propriedades e, enfim, as palavras e suas flexões”. O autor continua

narrando o pronunciamento de Dionísio sobre os procedimentos pedagógicos seguintes, muito semelhantes ao que vimos em algumas aulas nos tempos atuais: “Daí começamos a ler e escrever, de início lentamente, sílaba por sílaba. Quando [...] as formas das palavras estiverem bem fixas em nossa mente, lemos com agilidade qualquer texto proposto, sem tropeçar”. Manacorda finaliza dizendo: “método, destinado a durar por milênios”.

Assim, as abordagens tradicionais são caracterizadas por um ensino ascendente⁸, que parte do ensino das letras e sílabas – “microestruturas” conforme Jolibert (2004) - para alcançar o ensino das frases e textos. E, quando parte de textos, é basicamente para verificação dessas micro-estruturas.

Segundo Becker (2003), nessa concepção, o conhecimento aparece como tributário de uma fonte externa ao sujeito, trazido pelo professor. Acredita-se que o saber deve ser transformado em objeto sensível para ser aprendido.

Aebli (1974, p.131) aponta os fundamentos psicológicos da didática tradicional, advinda simplesmente do “ensino intuitivo” (sensualista-empirista), em que a aprendizagem ocorre mediante impressão de imagens e quadros intelectuais no espírito da criança. Essa abordagem, segundo o autor, “tende a fixar logo a forma sob a qual uma operação ou um raciocínio devem ser executados, e é sob esta forma invariável e estereotipada que sempre serão efetuados posteriormente”.

O autor diz que muitos professores acreditam provocar a aquisição das imagens mentais pela criança, ocupando-a, simplesmente, desta ou daquela maneira com as imagens em questão. Acreditam, segundo ele, que “fixando o elemento proposto, o espírito da criança gravará a impressão” (AEBLI, 1974, p.11).

Assim, é possível entender porque os métodos de ensino mais utilizados, há tempos, dão enfoque à memorização, à cópia e à transposição de sinais gráficos em sonoros (e vice-versa), com os exercícios de repetição.

A memória é muito importante para a aprendizagem da leitura e da escrita, porque reter algumas informações é necessário, evidentemente. No entanto, o ensino que tem como *ponto de partida* a memorização concebe a aprendizagem de

⁸ Micotti (2007, p.31) faz alusão aos movimentos orientados de baixo para cima (bottom up), da página para a mente do leitor. O comportamento do leitor preso ao texto que está em seu campo de visão e a decodificação são pré-requisitos para a compreensão. Contrário ao descendente (bottom down) com abordagem simultânea. A autora sugere a leitura de Grunderbeeck, V. Les difficultés en lecture: diagnostic et pistes d'intervention. Montreal: Gaetan-Morin, 1994.

fora para dentro, por exercícios mecanizados e de repetição, tendo o contexto como um segundo plano, isso quando ocupa algum plano no processo de alfabetização.

As “novas” propostas de ensino e aprendizagem buscam olhar, com mais cautela, para o desenvolvimento da competência leitora e produtora de texto (JOLIBERT, 2004), desde o início do processo de alfabetização, sem desprezar por completo o valor pertencente à memória.

Para Becker (2003, p.100, grifos do autor), na concepção empirista, o “conhecimento é a *apreensão de uma verdade*, e não sua construção”; o professor exerce uma pedagogia diretiva, fundada numa epistemologia empirista, e essa postura epistemológica prima pela estimulação do professor para a conscientização do aluno – percepção – e desenvolvimento da capacidade deste para se integrar melhor à sociedade e generalizar tal capacidade para outras ciências.

Macedo (2002) salienta que, na visão empirista, a inteligência é consequência de ações e estimulações positivas em favor de nosso desenvolvimento ou daquelas que puderam inibir a expressão de aspectos negativos.

Conforme Becker (2003), o empirista julga que há uma transferência generalizada do conhecimento, que o professor passa conceitos para o aluno e, não, que eles construam, mediante encaminhamento do professor; isso porque “uma concepção empirista funda-se na crença de que um ser humano recém-nascido [...] nada traz em termos de conhecimento; tudo o que ele terá de cognitivo vem do meio externo [...] pela estimulação desse meio” (2003, p.11-12).

Ainda que a visão empirista valorize as ações do sujeito que conhece, segundo Macedo (2002, p.121), refere-se a uma ideia passiva ou submissa desse sujeito, que depende das intervenções exteriores: “que controlam, por intermédio de diversos procedimentos e estratégias, o que deve ou não ser feito”.

Assim, a relação de ensino e aprendizagem dos empiristas será exercida pela didática tradicional, pois valoriza a transmissão de informações e enfatiza a correspondência sons-grafia, com métodos de ensino sobre a memorização das correspondências entre esses elementos gráficos e sonoros, enfatizando os “acertos” e eliminando os “erros”.

Nas **concepções epistemológicas aprioristas**, Becker (2003, p.11) menciona que se encontram, entre estes, as inatistas. Os inatistas acreditam que o conhecimento, enquanto conteúdo, já está de algum modo predeterminado: “Uma concepção inatista funda-se na crença de que um ser humano recém-nascido – a

rigor, recém-concebido – já traz todas as condições cognitivas com as quais enfrentará todas as circunstâncias de sua vida”. O conhecimento já existe no sujeito e precisa apenas ser despertado, ressalta o autor.

No empirismo, o ensino é o propulsor da aquisição do conhecimento; no apriorismo, não. A apropriação do saber, para os aprioristas, ocorre mediante esforço, genética, talento do aluno, e o conhecimento não provém do meio, do objeto, ou da interação do sujeito com o objeto. O conhecimento já está com o aluno, ao menos desde o nascimento, e precisa ser despertado e não transmitido. Becker ainda ressalta (p.102): “Por isso, pensa-se que o aluno aprende independente do ensino. Afinal, a capacidade de conhecer [para os aprioristas] é um tipo de dom que as pessoas têm”.

Na visão inatista, conforme Macedo (2002, p.119), “nossa inteligência não depende de nós, ou seja, é independente”. O sujeito é considerado passivo, subordinado ou submisso aos ditames de sua herança genética. Os esforços educacionais devem levar em consideração as capacidades intelectuais de cada um. As revelações dessas capacidades já foram evidenciadas, muitas vezes, em forma de testes de aptidões, a despeito dos esforços educacionais em “melhorar” ou “aumentar” a inteligência; no entanto, “nessa visão a inteligência muda muito pouco com a experiência (...) algo que não pode avançar além de certo ponto (...). A inteligência torna-se então uma questão de medida.” (p.120)

A relação de ensino e aprendizagem dos aprioristas é exercida também por meios tradicionais do ensino, porém, não para transmissão do saber, mas para despertar as faculdades *a priori* dos alunos, isto é, faculdades de que são portadores.

Becker (1992, p.10) esclarece que aprioristas são todos aqueles que pensam que o conhecimento acontece em cada indivíduo porque ele traz, em seu sistema nervoso, “o programa pronto”. O mundo das coisas ou dos objetos tem função apenas subsidiária: abastece, com conteúdo, as formas existentes determinadas previamente. Assim o apriorismo opõe-se ao empirismo. Mas o faz apenas nesse ponto, porque também ele acaba propondo uma visão passiva de conhecimento, pois, de uma ou de outra maneira, suas condições prévias já estão todas determinadas, independentemente da atividade do indivíduo.

Com isso, o que será diversificado nas abordagens didáticas que partem da concepção empirista e da concepção apriorista é o modo de encaminhar o objeto do

conhecimento, porque a primeira acredita que o conhecimento está fora do sujeito, portanto, no professor ou no objeto; e a segunda, que o conhecimento nasce com o ser, que precisa de estímulos para “de repente” despertá-los.

Ambas, empiristas ou aprioristas/ inatistas, segundo Macedo (2002), são concepções que possuem uma visão heterônoma da inteligência.

1.2.2 Concepções epistemológicas interacionistas e a proposta construtivista

As concepções epistemológicas interacionistas embasam as chamadas “novas propostas pedagógicas”. Na aquisição do conhecimento, os interacionistas dão ênfase à interação do sujeito (ativo) com os objetos e com os outros.

As obras de Piaget (1974, 2005) definem a aprendizagem humana como a construção de estruturas de assimilação, pois a fonte da aprendizagem está na ação do sujeito e não no ensino. O conhecimento é construído, num processo de interação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível.

Assim, voltamos às questões que os professores, comumente, levantam ao apresentarem dúvidas sobre essas inovações, em como cumprir o que está na vigência dos documentos oficiais da educação: por que trabalhar nas “novas” propostas? Como trabalhar nessas propostas?

Numa concepção interacionista, segundo Zaballa (1998, p.37), “pressupõe-se que nossa estrutura cognitiva está configurada por uma rede de esquemas de conhecimento”. Estes esquemas definem as representações que uma pessoa possui sobre algum objeto de conhecimento, mas tal conhecimento não é estático, pois é revisado ao longo da vida e modificado com mais complexidade, sendo adaptado à realidade do sujeito. O conhecimento não se transmite, é elaborado na mente humana a partir de interações com o outro e com materiais de situações reais, para atingir a *abstração reflexionante* (PIAGET, 1995).

Ao modificar a própria concepção de aprendizagem, por decorrência, deveríamos modificar a concepção de ensino da língua e adotar práticas com situações didáticas correspondentes a esses conceitos, porém esse processo não é tão simples, pois envolve alguns aspectos:

- pessoais, como “o querer”, a disposição e o tempo para leituras e adaptações práticas às “novas” propostas em que se anseia atuar;
- sociais, pois as trocas com os pares, agora, serão de “conteúdos” teóricos e dos procedimentos práticos que foram embasados naqueles referenciais;
- intelectuais, com “vai-e-vem” ao referencial selecionado sempre que despertar dúvidas no campo prático;
- profissionais, com mais conhecimento das “atuais” propostas pedagógicas e do possível e real desenvolvimento nas aulas de alfabetização.

Entre esses conceitos e as práticas pedagógicas observa-se a ocorrência de lacunas; os professores se questionam “como agir” de acordo com essas “novas” propostas e também em “entender por que” adotar mudanças na prática, pois tudo “*foi sempre assim e sempre deu certo*”. Perguntamos: deu certo para quem? Para o pequeno número de não-evadidos de outrora, aos “bons alunos” e/ou elite? Até que ponto os “bons alunos” encontram facilidades futuras em expressar-se oralmente e por escrito? Sabem se expressar em diversas situações formais?

Para os teóricos interacionistas, como Piaget e Freire, por exemplo, o ser humano não preexiste, ele se faz. Ao dizer isso, Becker (2003, p.53) faz uma síntese do que acontece ao sujeito nessa construção, na visão desses dois autores:

O sujeito não é um dado, doação do meio ou da herança genética, mas uma obra construída pela ação humana. Ação física, ação simbólica, ação social, ação cultural, ação lingüística, ação concreta, ação formal, ação de primeiro grau, ação de segundo grau... Esse trajeto da ação, longe de ser simples, é repleto de paradoxos. Primeiro paradoxo: a ação do sujeito que se constitui o próprio sujeito. Segundo paradoxo: a ação do sujeito, sobre o objeto ou o meio, que constitui o objeto ou o meio. Terceiro paradoxo: a ação ao mesmo tempo estruturada e estruturante.

Entre os autores interacionistas, encontramos em Piaget (1974, p.59) as explicações sobre a gênese e o desenvolvimento do conhecimento por interação pela ação-transformação do objeto, quando diz: “É somente inserido num sistema de esquemas que o objeto adquire uma objetividade e que uma fronteira, sempre relativa, aliás, é introduzida pelo sujeito entre o objeto exterior e suas próprias ações”.

Seguindo a crítica construtivista de Piaget, Becker (2003, p.41) ressalta que a “interação significa que o conhecimento não se origina do sujeito (apriorismo, idealismo) nem do objeto (empirismo, positivismo), porém, acontece no mundo das relações que se estabelecem ou se criam entre esses dois mundos”. A apropriação

do conhecimento se faz pela ação do sujeito em interação com o objeto [esquema representativo: $S \leftrightarrow O$], a qual acontece em duas direções complementares entre si, que seriam a *assimilação*, na ação de transformação dos objetos, e a *acomodação*, na ação de transformação do sujeito sobre si próprio.

Sobre o conceito piagetiano de assimilação, Aebli (1974, p.83, grifos do autor) assinala:

Toda assimilação, como vimos, supõe dois termos: por um lado, um sujeito e, por outro, um objeto que este submete (“assimila”) aos esquemas de atividade de que dispõe. Tais esquemas são: pegar, cortar (inteligência sensório-motriz), explorar, transpor (atividade perceptiva), seriar, classificar (operações lógicas), contar, somar, extrair raízes (operações numéricas), transportar comprimentos e ângulos uns para os outros, rebater, desenvolver e seccionar (operações espaciais ou geométricas), relacionar fenômenos (explicações causais) etc. Todos esses esquemas podem ser empregados efetivamente ou sob forma interiorizada. Mas sua aplicação aos objetos é necessária para que o sujeito aprenda a conhecê-los. A ausência de esquemas de assimilação torna o sujeito intelectualmente cego para as propriedades correspondentes das coisas. Por conseguinte, a riqueza das experiências que um indivíduo pode fazer depende diretamente da grandeza e da qualidade de seu repertório de esquemas de assimilação.

O objeto do conhecimento tem a função de provocar desequilíbrios no mundo do sujeito, mas as transformações que ocorrem no mundo do sujeito são realizadas por ele próprio “a partir de relações problemáticas com o mundo ou a partir de transformações do mundo físico ou social” e essas construções “são funções da ação do sujeito nas dimensões histórica (tempo) e social (espaço)” (Becker, 2003, p.42-43).

Segundo Charlot (2005, p.38), o sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, identificando-se ou não com esse outro, e “a história do sujeito é também a das formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido”. O autor questiona: o que, no ato de aprender, provoca desejo, desejo de saber? Por que, às vezes, esse desejo de saber/aprender não se manifesta?

Charlot fala que o desejo não se desvincula de esforço, “não há educação sem esforço. Não há contradição entre prazer e esforço, [...] a contradição se revela quando é preciso fazer esforço sem sentido, só para obedecer.” (p.23). O autor nos faz pensar sobre algumas questões que surgem como problemas do cotidiano pedagógico, do aluno que estuda ou não: por que terá o desejo de estudar? É suficiente estudar para ser bem-sucedido? Para ser bem-sucedido tem de estudar?

O que será que a criança pensa sobre o uso da língua escrita durante a alfabetização, quais suas perspectivas?

A abordagem construtivista visa ao “aprender a aprender”; cabe ao professor repensar e criar formas de encaminhar, solicitar e intervir, para que o aluno encontre o seu modo de interagir com a escrita para aprender e atender às suas perspectivas.

Essa interação não é valorizada no ensino tradicional; nele prima a transmissão do conhecimento com atividades de reprodução, muitas vezes em detrimento da criação, mas: “Quem sabe inventar sabe copiar; o inverso não é verdadeiro. Quem sabe copiar sabe apenas copiar” (BECKER, 2003, p.18).

Por outro lado, na abordagem construtivista, os professores devem se preocupar em “dar às crianças ocasiões de aprender. A língua escrita é muito mais do que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural” (FERREIRO, 2010, p.99).

As propostas construtivistas têm raízes nos fundamentos psicológicos e epistemológicos dos estudos de Jean Piaget que, apesar de não ter proposto uma didática, levanta explicações de como o sujeito aprende, mediante as interações com o objeto; como se organiza e se processa a aquisição do conhecimento para, assim, fundamentar possíveis propostas didáticas nessa vertente, como sugere Aebli (1974, p.79): a didática psicológica “deverá, entretanto, insistir sobretudo na relação assimiladora fundamental que existe entre o sujeito e o objeto”.

Aebli (1982, p.58) ressalta ainda, ao refletir sobre uma didática que favoreça a construção do conhecimento pelo sujeito, que: “O objetivo do ensino da língua materna é ensinar ao aluno a usar a sua língua materna. Mas usar a língua materna significa: falar e ouvir falar, escrever e ler a língua”.

Para Becker (2003), a matéria-prima do trabalho do professor é o conhecimento; não é conseguir que o aluno faça isso ou aquilo, mas conseguir que ele entenda, por reflexão e tomada de consciência (Piaget, 1974).

Deste ponto de vista, o conhecimento, conforme Becker (1992), não é dado nem nos objetos (empirismo) nem na bagagem hereditária (apriorismo). O conhecimento é uma construção. O sujeito age, espontaneamente, mas não independentemente dos estímulos sociais -, com os esquemas ou estruturas que já tem, sobre o meio físico ou social. Retira (abstração) desse meio o que é do seu interesse. Em seguida, reconstrói (reflexão) o que já tem, por força dos elementos novos que acaba de abstrair.

Macedo (2002) corrobora quando diz que é a inteligência que possibilita, de modo estrutural e funcional, nossas relações com objetos, tarefas, pessoas, espaço e tempo, e atenta para dois princípios importantes, o de *autonomia* da criança - que pouco a pouco vai superando sua condição dependente e subordinada aos cuidados dos adultos - e o princípio de *interdependência*, que, mais do que uma relação de dependência e independência, forma modos de interação entre os elementos num contexto sistêmico, sendo parte e todo ao mesmo tempo.

Assim, para essa concepção, o ser humano é um sujeito pleno de possibilidades que podem ser aprofundadas e estendidas ao longo de sua vida individual e coletiva.

1.2.3 Métodos e tendências de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita

Apesar de parecer ultrapassado falar em “métodos e tendências” de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, é comum notar o desconhecimento da diversidade desses “modos de fazer” pedagógicos por parte de muitos educadores, no tocante à alfabetização; mesmo porque o vocábulo “método” tem sido, desde então, associado à “técnica” de escrita a ser adquirida. Por ora, o termo “tendências” tem sido utilizado para expressar as ações didáticas ligadas a concepções de ensino e aprendizagem mais atuais.

Em cada “nova” proposta pedagógica, novos conceitos são colocados em discussão, pondo em xeque os antigos. No entanto, colocamos em questão como os professores concebem as “novas” propostas pedagógicas e estabelecem relação entre os embasamentos teóricos inovadores às suas práticas em aula.

O número de cursos de formação inicial e continuado aos professores de educação básica cresceu no país, mas permanece a incógnita se eles têm atendido às perspectivas dos docentes a respeito de suas práticas para um ensino de qualidade.

Importante ater-se um pouco a esse aspecto e lembrar que as teorias não estão vinculadas somente às práticas acadêmicas/científicas, mas que também as práticas docentes são imbuídas de teorias. Tanto que Chartier (2007, p.187) recorda que “outros pesquisadores propõem uma separação clara entre o mundo dos

saberes teóricos e os saberes da ação [exemplifica Jean-Marie Barbier]”, porém a autora indica que podemos inferir muito dessa relação entre professor e pesquisador no ato dos procedimentos pedagógicos e diz:

Se as práticas não sabem utilizar as teorias forjadas fora delas, elas poderiam, ao contrário, produzir sua própria teorização. Assim, quando os pesquisadores conduzem um trabalho reflexivo sobre os ‘saberes na ação’, eles podem dar aos professores o domínio explícito do que sabem fazer de modo somente implícito. (CHARTIER, 2007, p.187)

No entanto, na convivência com os professores, muitos indicam haver um distanciamento das pesquisas acadêmicas em relação às práticas dos docentes, ou ainda, entre professores e pesquisadores, e isso acontece, muitas vezes, porque:

a escola passa a ser tomada sob o ponto de vista acadêmico, sem que os saberes dos professores sejam realmente considerados sob os critérios práticos que lhes são próprios. Atua-se na formação docente como se somente as universidades tivessem algo a dizer sobre a escola, já que várias delas vêm, de fato, produzindo saberes interessantes a esse respeito, e como se coubesse aos professores somente aprender esse modo específico de aproximar-se do ensino (SARTI; BUENO, 2007 p.474).

Em contrapartida, Chartier mostra, exatamente, a outra face dessa questão, sobre o modo de utilização das informações científicas pelos docentes de educação básica.

Os professores das séries iniciais, porém, geralmente ignoram as informações validadas cientificamente, elaboradas pelos pesquisadores distantes do campo, publicadas segundo as regras em vigor nas revistas especializadas, mas não diretamente utilizáveis na sala de aula. Entre as inovações didáticas, eles buscam inicialmente aquelas que sejam capazes de entusiasmar as crianças e de combater o fracasso escolar. É o que M. Huberman designa como ‘roupagem da ideologia altruísta’. Os protocolos de pesquisa dos quais esperamos milagres transformam-se assim em exercícios escolares, e as teorias tornam-se bandeiras para legitimar práticas nas quais os pesquisadores absolutamente não se reconhecem. (CHARTIER, 2007, p.186-187)

Assim, voltando para os estudos das concepções e entendimentos de alguns aspectos das práticas pedagógicas, a autora (2007, p.187) alerta para o desenvolvimento de pesquisas resultantes não apenas do questionamento ao professor sobre a que teoria se refere, pois “conseguiríamos apenas que produzissem discursos que não passariam de artefatos”, porém, realizar uma pesquisa que relacione “o pensamento e a ação dos professores”, para “compreender como se aprende e se pratica um ofício (...) e como se melhora a eficácia do ensino”.

Como já dissemos anteriormente, falar dos embates das práticas estabelecidas e das concepções didáticas que as embasam requer falar de métodos de ensino e aprendizagem, pois o “desafio de harmonizar as maneiras de ensinar com as de aprender se intensifica em situações de mudança didática” (MICOTTI, 1996, p.9) e a questão dos métodos sempre levantou dúvidas entre os docentes, como: há um método construtivista? Qual o melhor método para se alfabetizar, afinal? Quais os tipos de métodos que existem?

Micotti (1996), em seu artigo “Alfabetização: métodos e tendências”, oferece uma grande contribuição às pesquisas e práticas em alfabetização.

Destaca que, com frequência, as discussões sobre os métodos de ensino de leitura e a escrita, são vistos como alternativas para organizar o trabalho em sala de aula ou caminhos diferentes para se chegar a um mesmo resultado, porém, os métodos, a rigor, revelam concepções didáticas diferentes.

A autora, mediante estudos de Gray⁹ e outros autores, aponta a distinção dos métodos em duas categorias: métodos sintéticos e métodos analíticos, além do método sintético-analítico ou analítico-sintético, e outros.

Micotti inicia o texto dizendo que a análise dos métodos revela que eles têm em comum o compromisso de propiciar o acesso à linguagem escrita, com a participação de um professor que domine essa linguagem.

O termo sintético é porque “quando a criança aprende a ler cada elemento deve sintetizar diversas leituras em uma só”. Já o analítico, “parte dos próprios agrupamentos, das palavras por exemplo, para chegar às partes que as compõem” (MICOTTI, 1996. p.11).

Os métodos dividem-se em *sintéticos, analíticos ou globais, e mistos*. Subdividem-se:

Métodos sintéticos

alfabético (letras)
silábico (sílabas)
fônico (sons)

Métodos analíticos ou globais

palavração
frase ou sentencição
conto ou historieta

Mistos

Em resumo, apresentamos suas principais características.

Métodos sintéticos subdividem-se em:

⁹GRAY,W.*The teaching of reading and writing*. Chicago: UNESCO, Scott Foresman, 1961.

alfabético: é um dos mais antigos. O ensino inicia-se com o nome das letras do alfabeto. Após o domínio do alfabeto, inicia-se o estudo das sílabas, até se esgotarem as combinações, numa gradação de sílaba simples (consoante+vogal) às complexas (com dígrafos, encontros consonantais...). A sequência seria: letras isoladas, sílabas, palavras, frases curtas, textos.

fônico: focaliza a correspondência entre sons e grafias. Geralmente, são estudadas as vogais, que vão entrar na composição de sílabas, depois em palavras. “É considerado mecânico pela ênfase dada à decifração em detrimento do significado da leitura” (p.13). Sua forma de trabalho também lança dúvidas quanto à compreensão do significado da palavra ou texto, porque insiste na soletração de letras para a junção em sílabas [b, a - ba, b, o - bo = babo]. As críticas provocaram modificações no trabalho didático, com a utilização de ilustração correspondente à palavra, cuja escrita inicia-se com a letra em estudo. A mudança do método alfabético para o fônico é, em geral, considerada irrelevante por não envolver nova concepção de leitura e escrita. Atualmente, há outras opiniões sobre este método (ver Cappovila, 2007).

sílabação: esse processo de alfabetização, normalmente, é iniciado pelo ensino das vogais, que são apresentadas com o apoio de diferentes recursos: historinhas, como as “cinco irmãzinhas” [vogais]; com ilustrações correspondentes às palavras que começam com vogais. Após estudo das vogais, iniciam-se as sílabas simples, depois “aumentam-se as dificuldades” e vai-se para as sílabas complexas. Depois são estudadas palavras e frases. Há lições compostas pelas combinações de uma consoante com cada uma das cinco vogais [ba-be-bi] e outros, de sílabas compostas por diferentes consoantes com uma mesma vogal [ba-ca-da]. Esse método é criticado por atender mais às características do pensamento dos adultos do que das crianças, facilitando mais o ensino do que a aprendizagem; também é criticado por impor textos desinteressantes, presos às sílabas estudadas, assim limitam os materiais de leitura e escrita.

Os métodos sintéticos são criticados por acentuarem a fragmentação do material de leitura, (com a diminuição da extensão de cada movimento dos olhos aumenta o número de pausas). A preocupação do leitor em emitir os sons correspondentes a um grupo de letras é considerada como fator para a ocorrência de leitura mecânica, com prejuízo para a compreensão do significado do texto. A leitura feita letra por letra ou sílaba por sílaba, indo e voltando para corrigir ou ter mais segurança quanto à correspondência estabelecida (entre as grafias e os sons), pode dificultar o acesso ao significado. (MICOTTI, 1996, p. 15)

Métodos analíticos ou globais: são classificados como ideovisual e global natural. Ideovisual, porque decorre do enfoque da leitura como atividade visual e mental, sem a intervenção dos sons da língua oral. Esse método, por acentuar a importância da compreensão na aprendizagem, valoriza a utilização de material didático com sentido para a leitura. O ponto de partida, nesse processo de ensino, são as unidades da escrita portadoras de significado, privilegiando o contato do aluno com a escrita de modo que veicule conceitos e mensagens, para possibilitar que experimente o que é próprio da leitura, perceba as significações. Ao longo do processo, sua atenção é orientada para a focalização dos elementos cada vez menores de leitura e escrita.

Seu princípio básico é ir do complexo ao simples, do mais concreto ao mais abstrato; acentua o sentido desde o início do ensino; a leitura é vista como um processo de obtenção de ideias e de reflexão. Subdivide-se em:

palavração: introduzido na Europa em 1648 por Comenius. A palavração, geralmente, apresenta a palavra-chave em um texto com sentido para ser repetido pelo aluno em voz alta. Desenhos são frequentemente utilizados para representar o significado e auxiliar a aprendizagem. À medida que as palavras são dominadas, com elas são compostas sentenças e textos. As palavras são escolhidas de forma a apresentarem todos os sons da língua. A ordem de dificuldades é planejada, a fim de possibilitar a aprendizagem rápida, pois, segundo Gray, se, na aplicação do método não for realizada a análise das palavras, em seus elementos constitutivos, ele não pode ser classificado como um método analítico. A crítica estaria no atraso no processo da leitura, por não desenvolver o reconhecimento de palavras novas.

frase ou sentencição: tem como pressuposto apresentar maior significado, pois frases constituem unidades básicas mais interessantes do que palavras. O procedimento é escrever uma frase na lousa que, em seguida, é lida pelo professor, observada e “lida” várias vezes pelos alunos e comparada com outras já conhecidas. Palavras também são focalizadas e identificadas. Os alunos são orientados a focalizar a atenção na sentença, para observar algumas palavras. Este método também exige repetição. As críticas são de que atrasa o desenvolvimento das habilidades de abordagem de novas palavras e que as sentenças utilizadas nem sempre correspondem aos interesses infantis, “o que pode comprometer o significado que a aprendizagem requer” (MICOTTI, 1996, p.18).

conto ou historieta: o ponto de partida é um texto pequeno, formado por algumas sentenças que envolvem uma sequência: início, meio e fim. Os procedimentos consistem na apresentação de um texto e na realização de atividades que possibilitem ao aluno identificar cada sentença. Em seguida, seguem-se os mesmos procedimentos que o método das frases. As críticas são as mesmas feitas à sentencição.

Método misto: caracteriza-se pela simultaneidade – composição e decomposição – no âmbito de uma aula ou lição; o mais citado é o analítico-sintético. O procedimento consiste na seleção de palavras com dificuldades gradativas, sentenças e passagens que a criança analisa, compara e sintetiza mais ou menos desde o início da aprendizagem. Um exemplo seria mostrar uma figura de um objeto e a palavra; a palavra é pronunciada lentamente e dividida em sílabas; em seguida, são ensinadas as combinações da consoante inicial da palavra com as outras vogais; depois, utiliza-se a consoante da segunda sílaba da palavra e combina-se com todas as vogais, exemplo: BALA – ba-be-bi-bo-bu; la-le-li-lo-lu; novas palavras são lidas e formadas com essas sílabas. Paulo Freire, na década de 60, inclui sua metodologia entre os métodos mistos ao propor a ideia de alfabetizar adultos por meio de um método ativo. Em vez da cartilha, é prevista a utilização de “palavras geradoras” retiradas do “universo vocabular” dos alunos.

Tendência construtivista: corresponde ao enfoque da escrita como sistema específico e de sua aquisição como processo de desenvolvimento da prática de ler e de escrever, mediante contato direto da criança com a escrita em toda sua complexidade.

Os estudos de Ferreiro (2010) mostram que as crianças têm ideias próprias sobre o que seja escrever e apresentam situações diversas de escrita de crianças em que elas criam hipóteses para se arriscarem a escrever, mesmo as que “ainda não sabem”.

Em outra obra, Ferreiro (2001, p.35-37), levanta e discute uma questão que muitos docentes se fazem e sobre que a própria autora foi questionada: “Como aplicar Piaget em domínios que não fizeram parte das preocupações do Piaget investigador?”.

A autora menciona que a própria ideia de “aplicação” faz pensar em “uma ação unidirecional: da teoria para um domínio de aplicação, sem consequências

para a teoria” e complementa: “parece-me mais coerente com o pensamento piagetiano pensar as teorias como sistemas assimiladores que tendem a absorver fragmentos progressivamente maiores da realidade” e, com isso, expressa que a própria noção de “aplicar Piaget a X” deveria ser abandonada, porque esse modo de falar parece sugerir que a teoria é um corpo teórico fechado, definitivamente, com a morte de seu autor, e questiona: “Uma teoria fica definitivamente fechada com a morte de seu criador?” – e exemplifica a teoria de Newton como uma das que mais prevaleceram após a morte física do cientista.

É muito importante levantar esses questionamentos porque o “modismo” que foi criado ao redor da obra de Piaget e de outros autores, talvez pelo impulso e imediatismo de uma “aplicação” prática, fez com que o mais importante a ser discutido e entendido fosse posto de lado: como adequar procedimentos pedagógicos às concepções interacionistas, respeitando o curso do aprendizado, de que os seres humanos constroem o seu conhecimento na interação significativa com o objeto.

Essas tendências devem conduzir a um caminho em que, como Ferreiro (2001,p.38-39) aponta, a “analogia entre teorias científicas e esquemas assimiladores permite de imediato ver que não se trataria de uma ação unidirecional (‘aplicação’), mas de um processo que implica o risco do fracasso ou de mudanças imprevisíveis em ambas as direções”. Acrescenta que, apesar dessa conotação de possível “fracasso”, esse caminho ainda é o mais adequado e o menos arriscado porque “é o próprio exercício da ação e a resistência dos objetos o que obriga à mudança”.

Diversas pesquisas no campo sócio-construtivista (JOLIBERT, 1994, 2006, 2008; INOSTROZA DE CELIS, 1998; MICOTTI, 2008, 2009) têm refletido, por meio da pesquisa-ação, as tendências de um trabalho nessa vertente, a fim de colaborar com os estudos sobre as concepções interacionistas dos processos pedagógicos, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental.

Há, certamente, outros grandes pesquisadores em alfabetização que levantam possibilidades de trabalhos didáticos interacionistas como Ferreiro e Teberosky (1986), Teberosky; Colomer (2003) e Lerner (2002).

Entretanto, Jolibert tem, como proposta de trabalho, a pedagogia por projetos. Esta proposta didática sócio-construtivista tem sido muito estudada pelo Grupo de Estudos – Projeto Raios de Sol/ UNESP- Rio Claro e a utilizaremos como

um dos apoios teóricos à essa tendência de uma possível modalidade didática interacionista, pois, a nosso ver, há um detalhamento de explicações em suas obras, sobre as ações em aula, que vem ao encontro das respostas que buscamos, até o momento, sobre as possíveis ações interacionistas nas aulas.

A Pedagogia por Projetos só pode ser inserida eficazmente no quadro de aulas cooperativas, que geram a atividade da criança. Esta perspectiva, segundo Jolibert (1994), visa ao engajamento das crianças em seu próprio aprendizado (ao invés de simplesmente serem ensinadas a ler e escrever). O contato e produção de textos reais e as relações com o exterior da escola marcam a vivência das crianças num trabalho ativo, pois permitem que construam o sentido de suas atividades de alunos, numa vida cooperativa, decidindo juntos, as ações.

Fazer viver uma aula cooperativa é efetuar uma escolha de educador. Significa acabar com o monopólio do adulto que decide, recorta, define ele mesmo as tarefas e torna asséptico o meio. É fazer a escolha de um processo que leva a turma a se organizar, a dar as regras de vida e de funcionamento, gerir seu espaço, seu tempo e seu orçamento. Para conseguir tal empreendimento tem de: escolher, implementar, regular, discutir, criticar, viver, engajar-se, responsabilizar-se, realizar, comentar, avaliar (JOLIBERT, 1994, p.21)

A autora aponta uma sequência interessante de processos pedagógicos, que intitula “sete níveis de conceitos linguísticos e de indícios de leitura” para a leitura e a escrita, e buscaremos ilustrar como seria um trabalho nessa proposta. Porém, é importante ressaltar que suas obras não são “receitas” metódicas para aplicação direta nas aulas, e o professor, para adotar esses procedimentos, deve-se dispor a modificar, primeiramente, sua postura diante das concepções, diante de seus planos de aula e diante de sua prática didática, assim, diante do que realmente seja ler e escrever “para valer”.

Com base em Jolibert (2007, p.99-103), para modificar essas posturas diante de concepções arraigadas nos meios escolares é preciso romper primeiramente com a ideia de “conhecimento enciclopédico e de técnicas centradas no ensino pelo professor”, para uma prática que gere espaços de participação real na própria aprendizagem e acentue o papel ativo do aluno a partir de interações que facilitem os processos de autoconstrução de aprendizagens significativas. Cabe ao professor possibilitar aos alunos que se movimentem, troquem ideias com seus pares e com o professor e que busquem as ferramentas que os auxiliem a elaborar o conhecimento que procuram. E isso nada tem a ver com indisciplina.

Esse enfoque da relação entre as pessoas é marcante, pois os processos de ensino e aprendizagem necessitam dispor de aceitação e respeito mútuo na interação professor-aluno e aluno-aluno. Valorizar a emoção do aluno como disposição para as ações, suas experiências prévias como base para as novas aprendizagens, abandonar a exigência de respostas únicas e pré-fixadas, observar o estudante em suas interações, aceitar as críticas e estar disposto a aprender com o aluno são aspectos considerados importantes.

Outro ponto de fundamental importância e necessidade é o da disposição a um rigor especial na sistematização da criação e do planejamento em conjunto com os alunos das situações de aprendizagem e isso, certamente, exige maior flexibilidade e recursos do professor, de modo a permitir a tomada de decisão por parte dos alunos, conforme suas necessidades.

A “disposição” do docente é acentuada porque é para adotar ações inovadoras nas aulas, não só inicialmente, mas para toda uma carreira mediada por aulas interativas, fatores subjetivos, como o “querer” e “estar disposto a”, que podem fazer a diferença no modo como os professores encaminham suas aulas [aqui num sentido aditivo, sem descartar outros], como observamos nos relatos das várias autoras e professoras em Micotti (Org) (2009).

Os sete níveis de conceitos linguísticos são definidos por Jolibert (1994, p.142-143 e 2006, p.202-205) como níveis que se “encaixam um no outro [...] que estão em interação, podendo determinar várias ‘camadas de leitura’. A atividade de leitura é um vaivém entre esses sete níveis”; não só leitura, a necessidade de escrita vai surgindo nos níveis, que são:

1. A noção do contexto (contexto de um texto, não de uma palavra), contexto de uma situação (*como um texto chegou ao leitor?*); e contexto textual (*é um texto autônomo ou parte de um texto complexo?*);

2. Principais parâmetros da situação de comunicação: emissor (*quem escreveu?*); destinatário (*a quem se dirige?*); finalidade (*para que foi escrito?*); desafio (*quais os efeitos esperados?*); objeto da mensagem – conteúdo – (*o que se comunica?*);

3. Tipos de texto, “funcionando” em nossa sociedade: textos funcionais (carta, cartaz, ficha técnica, notícia...); textos de ficção ou literários (poema, histórias...);

4. Superestrutura que se manifesta sob a forma de: organização espacial da diagramação (articulação lógica dos blocos do texto...); dinâmica interna (início/

fechamento/ progressão de um ao outro); esquema narrativo que especifica uma narração de ficção ou uma notícia;

5. Linguística textual: funcionamento linguístico global do texto (opções de enunciação feitas pelo autor; escolha da pessoa – primeira ou terceira -; tempos verbais; substitutos; conectores; redes lexicais; pontuação...);

6. Linguística da frase (concordância; vocabulário; denotações, conotações, ortografia, acentuação, significado dado por uma pontuação da frase pertinente);

7. Palavras e microestruturas que as constituem (delimitar modos de identificar ou escrever as palavras quanto a seu significado, palavras conhecidas e palavras novas, ao buscar indícios para fazer a leitura, por exemplo, na conjunção do contexto e na identificação de letras e sílabas que a compõe, pois há um código sendo trabalhado, mas nunca de modo isolado e não se parte deste para aprender);

A sequência de procedimentos dos projetos parte do interesse dos alunos por determinado assunto, num processo em que o professor também pode levantar sugestões; mas é importante ressaltar que a pedagogia por projetos difere dos “projetos temáticos”, porque, nestes, somente o professor decide as etapas de trabalho, suas ações e os assuntos abordados.

Os procedimentos são elaborados, avaliados, discutidos e reavaliados com a turma, por exemplo: quando o aluno tem contato com o texto a partir de uma situação real (carta, poema, bilhete...) é orientado a fazer uma leitura silenciosa para o levantamento individual dos indícios, depois é feito um questionamento, com um tratamento pedagógico do objeto mediante socialização geral. Nesse momento, já é possível a construção de ferramentas para a síntese de conceitos ou para a aprendizagem de palavras.

As ferramentas são produções elaboradas (muitas vezes coletivamente, ou nos grupos) conforme a necessidade de aprendizagem durante os questionamentos de texto. Por exemplo, para saber o significado das palavras, produz-se uma ferramenta (pode ser um cartaz, registro no caderno, pasta para consultas posteriores...) contendo o vocabulário daquele texto: o significado pode ser alcançado por indícios ou pelo dicionário. Outra ferramenta seria a do “croqui” da macro-estrutura do texto [o poema, por exemplo, pode ser reconhecido por ter estrofes e apresentar recuo na margem esquerda e/ou por conter rimas]. Enfim, essas ferramentas são construídas não para serem esgotadas e esquecidas, mas para possibilitar as consultas quando o aluno precisar daquela informação a fim de

ter um suporte de apoio para suas dúvidas. Devem ficar ao alcance das crianças para que tenham apoio à escrita ou leitura quando precisarem.

O significado e o sentido da escrita para as crianças caminham por todo o processo. Uma carta ou bilhete, por exemplo, não será escrito sem uma finalidade real, ou “para fazer de conta, só para aprender”; nesta didática as crianças estão cercadas de situações concretas de comunicação, com textos reais e interação efetiva com estes materiais escritos, realizando questionamentos e tendo possibilidades de confrontar e refletir suas escritas com outras, de autores ou de seus pares. E o espaço é propício para que isso aconteça.

Outras noções muito utilizadas nesse processo de ensino e aprendizagem são a metacognição e a metalinguagem. Para Jolibert (2006), a metacognição nada mais é do que a chamada ação-reflexão-ação, estar sempre refletindo sobre o que se está aprendendo e como isso está sendo feito (*O que e como estou aprendendo?*). Na metalinguagem, está o trabalho com a língua formal, realizando os estudos das classes linguísticas que estão inseridas em todos os textos, sem necessidade da repetição para a memorização. A memorização acontece melhor quando se entende como tudo ocorre e se sabe por que está sendo trabalhado.

Assim, o conceito de que o professor ocupa um local invisível nas aulas quando se prima pela construção do conhecimento pela criança é derrubado, porque a movimentação dos participantes em se envolver com o objeto do conhecimento é estabelecida durante todo o processo didático e ninguém pode se esquivar dessa dinâmica, pois o objetivo real da escola é de estabelecer pontes entre os alunos e o conhecimento para que eles se tornem verdadeiros leitores e produtores de texto.

2. A PESQUISA

Objetivo Geral:

- Descrever como o processo de alfabetização é realizado em escolas públicas de uma cidade do interior paulista, considerando-se as perspectivas dos professores e as dos alunos.

Objetivos Específicos:

- verificar em que consistem as práticas de alfabetização realizadas nas aulas;
- identificar o enfoque dado pelos professores, em suas práticas e discursos pedagógicos, às relações das teorias com suas práticas pedagógicas e a sua própria formação;
- identificar quais são as abordagens didáticas e conceitos de leitura e escrita predominantes nas práticas docentes, considerando as interações com a escrita solicitadas aos discentes;
- descrever a visão dos alunos sobre sua participação no processo de alfabetização, sobre seu aprendizado, sobre a leitura e escrita e sua utilização.

A realização da pesquisa iniciou-se com uma pesquisa-piloto que ofereceu subsídios para a organização dos procedimentos metodológicos, para a escolha dos instrumentos e para a tomada de decisões sobre o tempo de permanência em campo para a realização do trabalho aqui apresentado.

Assim, os passos desse caminho foram: os estudos bibliográficos da temática da alfabetização e da interação com a leitura e a escrita; a pesquisa-piloto e a escolha pela pesquisa de campo; descrição e análise da coleta de dados numa abordagem qualitativa.

2.1 Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada em município do interior paulista em classes de 1º ano do Ensino Fundamental. A escolha pelo 1º ano deve-se ao fato de ser o ano inicial do Ensino Fundamental de Nove Anos, conforme a nova Lei nº 11.274/2006, amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, e ser o primeiro ano do atual ciclo de três anos voltados à alfabetização¹⁰.

A cidade em que ocorreu a pesquisa possui universidades que oferecem graduação e pós-graduação na área de educação e a Secretaria Municipal de Educação investe em cursos de formação continuada para os profissionais que atuam nas escolas, principalmente os professores, apontam três princípios básicos, em seus documentos¹¹: educação de qualidade para todos; gestão democrática e participativa nos processos educacionais; fortalecimento do trabalho coletivo.

O trabalho de campo foi feito durante o ano letivo de 2010, em classes de alfabetização - doze turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, pertencentes a nove escolas públicas municipais.

Para a realização da pesquisa, foram selecionadas doze turmas que correspondem a 15% do total das 81 turmas de 1º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais¹², em 2010. Essa escolha ocorreu mediante seleção aleatória pela tabela randômica de Fisher e Yates (1957)¹³, dentre as turmas do período da tarde.

Foi realizada uma primeira seleção com doze turmas; como duas professoras não concordaram em participar da pesquisa¹⁴, foi feita uma segunda seleção, pela

¹⁰ “Os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos constituem o ciclo da alfabetização e letramento e não devem ser passíveis de interrupção. É o que recomendam as novas diretrizes curriculares nacionais”. Conforme site do MEC: Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?op.tion=com_content&view=Article&id=16166:ciclo-de-alfabetizacao-deve-prosseguir-sem-interruptao&catid=211&Itemid=86> Acesso em: 06 jan. 2011.

¹¹ As referências dos documentos desta Secretaria não serão citadas para preservar a identificação do local de estudo e trabalho dos sujeitos dessa pesquisa, conforme acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

¹² A coleta desta informação ocorreu junto à Secretaria Municipal de Educação, que autorizou o desenvolvimento da pesquisa nas escolas.

¹³ Nesta tabela de números aleatórios, escolheu-se uma coluna para ter um critério randômico no sorteio de nossa amostra de doze turmas entre as 81, apresentadas pela Secretaria de Educação.

¹⁴ Uma professora não concordou porque já recebia outra profissional em sua sala para observar uma criança. Outra professora não aceitou porque se sentiria insegura com observações de seus procedimentos didáticos, pois é seu primeiro ano numa turma de alfabetização.

tabela de Fisher e Yates, para atingir a porcentagem estabelecida (15% das turmas de alfabetização do ano letivo de 2010).

É importante enfatizar que todos os professores e familiares responsáveis pelas crianças entrevistadas foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Biociências de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista.

As turmas sorteadas e participantes da pesquisa são apresentados, a seguir no **Quadro 1**, pela sequência alfabética de A a L; as escolas às quais as turmas se vinculam são numeradas de 1 a 9; os respectivos professores são identificados por letra correspondente à nomenclatura da turma; também há o número de alunos em cada turma, ilustrando essa classificação num panorama geral. As escolas 4, 6 e 7 contam com duas turmas cada uma, em decorrência do sorteio aleatório.

A sequência alfabética segue a ordem da sequência das visitas a essas turmas, que assim são apresentadas para facilitar a leitura deste trabalho e assegurar o sigilo de identidade dos participantes.

TURMAS SORTEADAS	ESCOLAS A QUE SE VINCULAM	PROFESSORES	Nº DE ALUNOS EM CADA TURMA
A	1	PA	24
B	2	PB	30
C	3	PC	28
D	4	PD	21
E		PE	21
F	5	PF	17
G	6	PG	27
H		PH	26
I	7	PI	19
J		PJ	20
K	8	PK	25
L	9	PL	17

Quadro 1 - Distribuição das turmas participantes por escola

Das nove escolas das turmas sorteadas: seis localizam-se em bairros periféricos (escolas 1, 4, 5, 6, 7 e 8) e três (2, 3 e 9), em regiões mais próximas ao centro da cidade. A maioria dos alunos das escolas 2 e 3 vem de bairros periféricos por meio de transporte escolar oficial ou particular, mas essas escolas também

recebem alunos do próprio bairro. Grande parte dos alunos da escola 1 utiliza transporte para frequentarem as aulas. As demais escolas relatam atender os alunos de seus próprios bairros e recebem poucos alunos de bairros distantes. Todas as escolas, mesmo as localizadas mais próximas ao centro, atendem população tipicamente de classe média e média-baixa¹⁵.

Como ilustra o Quadro 1, totalizam-se setenta e dois sujeitos que participaram de entrevistas, sendo doze professores alfabetizadores e sessenta crianças (cinco alunos sorteados de cada turma).

O número de cinco crianças sorteadas por turma foi deduzido de 20% de uma média de 23 alunos por turma. A seleção das crianças ocorreu logo no primeiro dia de observação na sala de aula, diante dos docentes, que informaram o número total de alunos na classe e o nome completo desses alunos, pela lista da caderneta¹⁶. Os alunos sorteados, cujos responsáveis não apresentaram autorização por escrito, foram substituídos por outros também sorteados.

2.1.1 Instrumentos e coleta de dados

Para o desenvolvimento deste trabalho, os instrumentos utilizados foram: observação direta de aulas com roteiro prévio, indicativo sobre o ambiente, a presença de escrita, encaminhamentos dos trabalhos feitos pelos docentes, ações dos alunos (Apêndice A)¹⁷ e entrevistas semiestruturadas com alunos e professores (Apêndice B e C). Os registros das observações foram feitos em diário de campo, posteriormente digitados; e as entrevistas gravadas em áudio, posteriormente transcritas.

As observações foram realizadas em quatro dias letivos consecutivos (denominados encontros) em cada turma, com duração diária de aproximadamente quatro horas por encontro, totalizando 16 horas de observação em cada turma,

¹⁵ As variações de nível econômico entre classes sociais foram consideradas de acordo com Critério de Classificação Econômica Brasil: A (alta), B (média/alta), C (média), D (média/baixa) e E (baixa). (Disponível em: <http://www.abep.org/novo/CMS/Utils/FileGenerate.ashx?id=12> acesso em: 9 nov. 2010, p. 3)

¹⁶ A caderneta é um documento oficial sistematizado, adotado pelas secretarias estaduais e municipais para registrar os conteúdos, frequência, ocorrências diversas e notas avaliativas de cada discente.

¹⁷ porque o pesquisador deve “determinar com antecedência ‘o quê’ e o ‘como’ observar”, segundo Lüdke e André (1986, p.25).

totalizando 192 horas nas doze turmas. As entrevistas com os participantes foram realizadas somente após a finalização das observações diretas.

A pesquisa-piloto nos possibilitou perceber que o tempo de quatro encontros em cada turma seria adequado, além de emergir, nesse ensaio, a necessidade de dialogar com esses protagonistas para entender melhor o que pensam sobre essa interação com a leitura e a escrita nas aulas de alfabetização. Com isso, fez-se necessário incluir neste trabalho, entrevistas semiestruturadas com os alunos e seus professores.

Julgamos que foi imprescindível esse contato prévio com o campo de pesquisa para o alinhamento dos procedimentos metodológicos.

2.2 Procedimentos de observação

Nas observações, durante a pesquisa piloto, os registros foram feitos por episódios ocorridos nas aulas, porém, ao transcrever e reler os dados verificamos que havia situações ocorridas entre esses episódios que não foram registradas e que poderiam ser importantes para a compreensão das ações.

Optamos, então, no momento da coleta efetiva dos dados, por registrar as aulas em intervalos especificados a cada cinco minutos (baseados em estudos de Aspy, 1972), o que favoreceu o registro de uma quantidade significativa e mais minuciosa dos episódios de interação com a escrita. Sempre focalizando que, na dinâmica do processo de alfabetização durante as aulas, o objetivo maior é identificar situações que contribuam para a discussão sobre os encaminhamentos dados à alfabetização: se variam, segundo diferentes abordagens didáticas, de leitura e de escrita e se proporcionam diferentes modos de interação do aluno com a escrita como objeto do conhecimento.

Os primeiros contatos com as turmas selecionadas ocorreram logo após o aceite dos docentes à coleta de dados nas aulas. Para obter este aceite e conversar sobre a pesquisa, contactamos primeiramente a equipe gestora das unidades escolares, para que autorizassem o contato com os docentes. O contato inicial com os professores foi feito em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) ou nos horários regulares de aula.

2.2.1 Organização dos espaços das salas de aula

Além dos sujeitos, ao falarmos em dinâmicas de interação com a leitura e a escrita presentes nas aulas de alfabetização, é fundamental descrever o ambiente em que essas interações cotidianas acontecem, ao menos de uma modo geral, pois o local de trabalho desses participantes - adultos e crianças - expressa um pouco sobre o processo de ensino e aprendizagem que ocorre naquelas aulas.

As salas de aula pertencentes a essas nove escolas públicas municipais apresentam bom estado de conservação, com carteiras e cadeiras relativamente novas. Possuem em comum: armário dos professores; estante para exposição de livros infantis (nem sempre expostos); janelas, algumas grandes e claras (com exceção das salas das Turmas B e F, que não apresentavam transparência nos vidros e não estavam ao alcance das crianças); alfabeto próximo à lousa, sendo alguns alfabetos ilustrados com figuras que representassem a letra inicial [Ex.: Letra **X** – (desenho de uma **X**ícara)].

Importante ressaltar que essa organização do espaço, aparentemente neutra, já revela concepções docentes, sugere diferentes modalidades de trabalho nas aulas e levanta indícios de possibilidades que a criança tem de material de apoio no ambiente, conforme será possível verificar, posteriormente, no decorrer das análises das práticas desses professores.

A pesquisadora se localizou no fundo das salas, para as observações, (considerando a lousa como frente); somente na sala da Turma B, a professora sugeriu à pesquisadora que ficasse numa de suas mesas, ao lado dela, diante dos alunos e de costas para a lousa.

Notamos que as salas de aula observadas na coleta de dados seguem, basicamente, padrão estético de lousa à frente e carteiras enfileiradas, mas que alguns professores têm buscado uma ruptura com esse padrão, mobilizando seus alunos a se sentarem com seus pares. Então, observamos se os encaminhamentos pedagógicos dados pelos professores que tomaram essa iniciativa de mudança têm proporcionado a mobilização dos discentes para troca de experiências.

Outros aspectos da sala de aula que chamam a atenção são os materiais de escrita presentes; em sua maioria, poucas produções de crianças, o alfabeto, de várias formas e tipos, presente em todas as aulas. Depois constatamos, na maioria

dos depoimentos, que os professores consideram esse objeto de estudo [o alfabeto] de extrema importância, pois julgam que é preciso estudar e saber as letras para depois aprimorar o processo de leitura e escrita.

E quanto aos livros infantis: em todas as salas foi possível notar a presença de estantes, ao menos uma, destinadas a armazenar os livros infantis trazidos no início do ano pelas crianças ou pela Secretaria de Educação do Município que, segundo os professores, fornece alguns exemplares para as turmas pertencentes ao Ciclo de Alfabetização.

2.2.2 Os professores

Os contatos iniciais com os professores foram amistosos, e aqueles que aceitaram participar da pesquisa se prontificaram a nos ajudar no que fosse necessário. Esforçamo-nos por adotar uma postura discreta e respeitosa com os participantes e por seu espaço.

As entrevistas com os doze professores foram realizadas em Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) ou Horários de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) e todos permitiram a gravação em áudio, sem restrições.

Nessas entrevistas focalizamos as descrições dos docentes sobre a sua formação inicial e continuada, tempo de experiência no magistério, tempo de experiência na alfabetização de crianças e o que dizem sobre o que seja a leitura e o que seja a escrita. Tivemos a intenção de esclarecer um pouco mais as significações das ações em aula, passíveis de incompreensão somente com a descrição das observações (estes trechos foram inseridos próximos à descrição das situações observadas). Demais questões objetivaram refletir sobre o que dizem os professores a respeito das “novas” propostas, das contribuições da formação inicial e/ou continuada para alfabetizar, dificuldades para alfabetizar, perfil dos alunos, sobre o planejamento das aulas, mediante tabulação simples das respostas.

Importante destacar que também levamos em conta depoimentos informais nas aulas, de professores e alunos, como também algumas questões particulares que foram realizadas durante a entrevista.

No **Quadro 2**, em seguida, são apresentadas com mais detalhes as informações sobre a formação, experiência docente (tempo de magistério), em geral, e com a alfabetização:

Docentes	Cursou magistério	Graduação (ano de conclusão) (Instituição)	Pós-graduação	Cursos de Capacitação (30 a 180h)	Experiência: Magistério (inclui 2010)	Experiência: Alfabetização de crianças (inclui 2010)
PA	Sim	Pedagogia (cursando) (particular)	Não	Sim	5	2
PB	Não	Pedagogia (2007) (pública)	Não	Sim	3	2
PC	Sim	Pedagogia (2002) (pública)	Gestão Escolar (particular)	Sim	8	8
PD	Não	Pedagogia (2007) (particular)	Não	Sim	3	Ano inicial
PE	Não	Pedagogia (2007) (pública)	Não	Sim	3	3
PF	Sim	Pedagogia Cidadã (2004) (pública)	Psicopedagogia (cursando)	Sim	18 (Ed. Infantil) (5 de Pré III)	Ano inicial
PG	Não	Pedagogia (2009) (particular/EAD)	Gestão Escolar (particular)	Sim	Ano inicial	Ano inicial
PH	Não	Pedagogia (1999) (pública)	Alfabetização (pública)	Sim	9	9
PI	Não	Pedagogia (2009) (particular)	Psicopedagogia (cursando) (particular)	Sim	3	Ano inicial
PJ	Sim	Pedagogia (1999) (pública)	Especialização/ Alfabetização e Doutorado	Sim	13	6
PK	Não	Psicologia (década de 80) (pública)	Não	Sim	17	17
PL	Não	Pedagogia (2008) (pública)	Não	Sim	Ano inicial	Ano inicial

Quadro 2 - Perfil profissional dos docentes

Os dados mostram que a maioria (8) não realizou o Curso Normal Nível Médio (Magistério); todos são graduados em Pedagogia, com exceção de PA (cursando 2º ano) e PK (Psicologia); 50% dos docentes completaram, ou estão cursando, pós-graduação; todos frequentam ou frequentaram recentemente Cursos de Capacitação em Educação de 30 a 180 horas de duração, oferecidos por Secretarias Municipais de Educação; a maioria dos docentes (7) são concursados recentemente e encontram-se no início da carreira (0 - 5 anos); três têm entre 6 a 15 anos de profissão e dois apresentam mais de dezessete anos de experiência profissional no magistério. Quando se trata de experiência em alfabetização de crianças, os dados revelam que cinco docentes lecionam pela primeira vez para

turmas de 1º ano do ensino fundamental, quatro já o fazem há mais tempo, 1 e 5 anos - e três lecionam de 8 e 17 anos para crianças em fase de alfabetização. Dos doze professores selecionados, apenas um é do sexo masculino.

2.2.3 As crianças

A média das idades das crianças concentra-se entre 6 e 7 anos e meio. Apresentam idade muito semelhante à antiga 1ª série do ensino fundamental; muitas crianças têm sete anos completos de idade ou a completar durante o ano da coleta de dados. Também identificamos uma criança (segundo a professora PJ) acima de 8 anos que participa de aulas destinadas a corrigir o déficit entre idade e ano escolar. Esse processo de ensino é oferecido pela Secretaria Municipal de Educação da cidade.

Para distinguir as cinco crianças entrevistadas de cada turma, cada criança recebe a mesma letra dada a sua turma mais um numeral de 1 a 5 como foi apresentado no Quadro 1 (p.62). O **Quadro 3** apresenta a idade de cada uma dessas sessenta crianças, na data da entrevista, como também na ordem em que foram entrevistadas:

TURMAS	CRIANÇAS ENTREVISTADAS	IDADE NA DATA DA ENTREVISTA
A	A1, A2, A3, A4, A5	7a0m; 6a6m; 6a10m; 6a5m; 6a4m
B	B1, B2, B3, B4, B5	6a9m; 7a1m; 6a7m; 7a3m; 7a2m
C	C1, C2, C3, C4, C5	7a1m; 7a2m; 6a9m; 6a10m; 7a4m
D	D1, D2, D3, D4, D5	6a3m; 7a0m; 7a3m; 7a0m; 7a1m
E	E1, E2, E3, E4, E5	6a8m; 6a7m; 6a10m; 6a9m; 7a0m
F	F1, F2, F3, F4, F5	6a10m; 7a7m; 6a5m; 7a0m; 7a2m
G	G1, G2, G3, G4, G5	6a10m; 6a11m; 6a9m; 7a2m; 7a3m
H	H1, H2, H3, H4, H5	6a11m; 7a2m; 6a9m; 7a4m; 7a4m
I	I1, I2, I3, I4, I5, I6	7a6m; 7a4m; 6a9m; 6a10m; 7a4m
J	J1, J2, J3, J4, J5	7a9m; 7a5m; 6a10m; 7a3m; 7a8m
K	K1, K2, K3, K4, K5	6a9m; 7a6m; 7a3m; 7a4m; 6a10m
L	L1, L2, L3, L4, L5	7a1m; 7a1m; 6a10m; 7a6m; 7a5m

Quadro 3 - Apresentação geral da idade das crianças entrevistadas

Todas essas crianças estão em processo de alfabetização.

Para as entrevistas, sorteamos as crianças para evitar subjetividade na escolha e por entender que o depoimento de quaisquer dos alunos é relevante para

este trabalho, pois compreendemos que todos os alunos estão formando suas concepções de leitura e escrita, têm seus interesses próprios e buscam meios para aprender a ler e escrever.

Identificamos, pelas entrevistas, o que as crianças dizem sobre a leitura e a escrita, em que consistem as suas relações com o saber e o que esperam delas - esperam ler e escrever -; o que dizem a respeito das aulas no processo de alfabetização e quais suas perspectivas perante a língua.

Os dados das entrevistas dos alunos foram tabulados mediante “número de alunos” que respondiam a uma mesma questão, ou “número de citações” para os questionamentos aos quais havia possibilidade de mais de uma resposta.

É importante ressaltar que os locais para as entrevistas com as crianças foram cedidos pela equipe gestora ou professores, conforme disponibilidade para uma conversa individual. Os locais foram diversos: salas de aula; dos professores; de recursos; de leitura e refeitório. Porém, dependendo do local (com barulho ou fluxo de pessoas), a espontaneidade das crianças em responder as questões tornou-se limitada. As turmas em que isso ocorreu foram: A, C, F e I.

2.3 Organização e análise dos dados

Após a realização da coleta, das transcrições e digitações, os dados foram organizados em quadros e tabelas para auxiliarem no procedimento de análise, tomando por base a análise de conteúdo proposta por Bardin (1991, p. 153).

Para o estudo das observações das práticas dos professores participantes tomamos alguns pontos relevantes das mesmas, as mais frequentes nas aulas, a fim de tentar identificar tais concepções, nos seguintes procedimentos:

- 1) *Análise das concepções de ensino e aprendizagem da leitura e escrita:* esforçamo-nos em classificar as ações práticas predominantes no trabalho dos professores, a partir dos conceitos abordados principalmente por Piaget (1974, 2005); Aebli (1974); Micotti (2007a); Macedo (2002) e Becker (2003):

- empírico - tradicional
- apriorista - inatista
- interacionista

2) *Análise das concepções de leitura e escrita*: esforçamo-nos em organizar um quadro identificando as práticas que mais tendiam a determinado conceito de leitura e escrita, conforme apoio de autores como Bakhtin (2003, 2006), Fiorin (2009), Colello (2007; 2011) e Ferreiro (2001, 2010) em três aspectos que se vinculam ao:

- código
- comunicação e expressão - perspectiva monológica da língua
- escrita como comunicação - perspectiva dialógica da língua

3) *Práticas com a escrita - categorias de análise dos encaminhamentos didáticos*: a partir do contato empírico com o campo da pesquisa, pudemos identificar três categorias para análise dos encaminhamentos, dando destaque à descrição de episódios que abordassem essa relação entre as práticas dos professores e as interações de seus alunos com o objeto do conhecimento.

- encaminhamentos que oferecem apoio restrito às interações das crianças com a escrita;
- encaminhamentos em que o apoio do ensino oscila entre a diretividade e a acolhida das interações das crianças com a escrita;
- encaminhamentos em que predomina o apoio do ensino às interações das crianças com a escrita.

É importante ressaltar alguns aspectos fundamentais na classificação: sobre a categorização dos encaminhamentos didáticos, não estamos afirmando que a classificação numa categoria exclua totalmente a ocorrência de alguns aspectos do ensino com características presentes nas demais; trata-se, sobretudo, da predominância de procedimentos vinculados a essa categoria.

Outro ponto a ser destacado diz respeito aos fatores de subjetividade de cada turma e de cada aluno que não estão sendo descartados, porém, há algumas situações observadas nas aulas que provocam a reflexão sobre os encaminhamentos que apoiam, de fato, as crianças a interagirem com o objeto do conhecimento de modo mais significativo para elas. Nesses episódios, destacam-se

algumas situações didáticas interessantes para realizar essa reflexão de possíveis ações práticas mais inovadoras, numa concepção mais voltada ao interacionismo.

Assim, poderemos entender um pouco mais sobre como as ações didáticas dos professores podem intervir em diferentes modos de interação do aluno com a leitura e a escrita, na busca pela apropriação do conhecimento, sem deixar de levar em conta que estamos caminhando em um “terreno instável” e que uma classificação definitiva e radical seria notadamente difícil.

Para o cruzamento dessas informações, buscamos confrontar as análises das concepções de ensino e aprendizagem dos professores, as análises das suas concepções de leitura e escrita com as modalidades de encaminhamentos didáticos dos docentes - nas três categorias destacadas - apresentadas no Quadro 5 (p.79) - nas quais obtivemos eixos de análise.

Para a análise dos eixos, decidimos vincular a descrição das práticas dos professores em grupos dentro das categorias, separando os aspectos que competem às concepções em subitens, lembrando que todo procedimento da análise dos dados está detalhado no capítulo 3 deste trabalho.

Destacamos, a seguir, os quatro eixos de análise que se formaram mediante o cruzamento das informações, como também o número de professores com os quais descrevemos suas ações nestes eixos:

- 1) Primeira Categoria: encaminhamentos que oferecem apoio restrito às interações das crianças com a escrita
 - numa concepção empírico-tradicional e com ênfase na aquisição do código (3)
 - numa concepção empírico-tradicional e pela comunicação e expressão - perspectiva monológica da língua (1)

- 2) Segunda categoria: encaminhamentos em que o apoio do ensino oscila entre a diretividade e a acolhida das interações das crianças com a escrita
 - numa concepção empírico-tradicional e com ênfase na aquisição do código (6)

- 3) Terceira categoria: encaminhamentos em que predomina o apoio do ensino às interações das crianças com a escrita

- numa concepção empírico-tradicional e com ênfase na aquisição do código (2)

Em cada categoria será apresentada a descrição dos episódios das práticas observadas dos professores, sendo que cada professor compete somente uma categoria. Na descrição dos dados da prática de cada docente, apresentamos também dois quadros-síntese: um referente às “práticas dos professores”, com dados obtidos pelas observações; outro quadro referente “às interações dos alunos com a escrita”, apresentando dados observados em aulas e obtidos em entrevistas.

Ao final de cada categoria, apresentamos a análise das entrevistas dos docentes e, em seguida, a análise das entrevistas dos alunos.

Importante destacar que algumas questões feitas aos professores serviram para entendermos o significado de algumas ações em aula e alguns trechos dessas manifestações foram inseridos na descrição dos episódios práticos.

Antes de nos adentrarmos no próximo capítulo, é importante esclarecer o que entendemos sobre encaminhamentos didáticos. São os que se revelam nas aulas mediante ações dos professores, suas solicitações, explicações e diversas intervenções que refletem direta ou indiretamente no modo de interação dos alunos com o objeto do conhecimento, isto é, com a escrita.

Destacamos também a nossa decisão de primeiro, apresentar a análise dos dados (Capítulo 3) para posterior discussão (Capítulo 4), sem perder de vista as questões norteadoras desse trabalho: *O que acontece nas aulas de alfabetização? Em que consistem as atuações dos professores e as de seus alunos no decorrer das aulas? Quais são os enfoques que os professores dão às interações que as crianças estabelecem com a escrita? O que as crianças dizem a respeito da leitura e da escrita – funções do aprendizado da língua – e quais são as perspectivas que colocam para suas atuações como leitoras e produtoras de texto?*

3. MODALIDADES DE ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS, CONCEPÇÕES REVELADAS E AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS COM A LEITURA E A ESCRITA

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados obtidos em aulas de 1º ano do Ensino Fundamental.

Sabemos que a prática docente é resultado de um conjunto de contingentes objetivos e subjetivos: processos de formação profissional, de relações pessoais, modelos pedagógicos, modo como o profissional concebe e lida com o afetivo, contexto da ação, a interação e a dialogia entre sujeitos escolares e com a escrita. No entanto, a postura epistemológica é o cerne de nossa pesquisa como apoio à análise e discussão das modalidades de ações didáticas, pois “toda didática pressupõe uma filosofia”, conforme Villalobos (1969, p.11).

3.1.1 Análise das concepções de ensino e aprendizagem

Para identificar e analisar as concepções de ensino e aprendizagem dos professores, reportamo-nos aos autores: Piaget (1974, 2005); Aebli (1974); Micotti (2009a); Macedo (2002) e Becker (2003), sobre as concepções epistemológicas nas perspectivas empíricas, aprioristas-inatistas e interacionistas; esforçamo-nos em confrontar esses conceitos com as ações práticas dos professores e notamos que todos esses professores tendem a apresentar, em grande parte das vivências do ensino e dos encaminhamentos didáticos nas aulas, uma concepção *empírico-tradicional* implícita a essas práticas em alfabetização, pois valorizam mais as atividades de transmissão e reprodução que as de exploração, questionamento do texto e produção de sentido.

No entanto, apesar de todos os procedimentos didáticos revelarem uma mesma concepção de ensino e aprendizagem, as abordagens didáticas - encaminhamentos, solicitações - parecem variar de professor para professor e as interações das crianças com a escrita também apontam modificações mediante esses encaminhamentos. E isso se apresenta como o ponto fundamental deste trabalho.

3.1.2 Análise das concepções de leitura e escrita

Para analisar as concepções de leitura e escrita dos professores, reveladas a partir das observações de suas práticas, temos outro foco importante para refletir sobre as possibilidades de variações dos encaminhamentos da escrita.

O **Quadro 4** ilustra a classificação das práticas nas concepções de leitura e escrita, e para sua elaboração também buscamos orientações de alguns autores, como fora mencionado na “organização e análise dos dados” (p.70). Ressaltamos as ações – as mais frequentes – destacadas nas práticas:

Concepção de leitura e escrita	Descrição	Docentes
Código	Leitura/escrita: expressamente vinculada a codificação/ decodificação do material escrito num processo mecânico, pelas unidades da língua (letras, sílabas, frases aleatórias).	PA; PB; PD; PE; PF; PG; PH; PI; PJ; PK; PL;
Comunicação e expressão – perspectiva monológica da língua	Leitura/escrita: só existe o sentido do texto, descarta as atribuições de significado que o leitor possa trazer. Busca pela intenção da obra/autor, com controle do sentido. A expressão tem papel central e a busca pelo significado da escrita é individual, sem menção ao contexto dos interlocutores. Escrita como transposição do pensamento.	PC
Escrita como comunicação - perspectiva dialógica da língua	Leitura/escrita: constituída de muitas vozes (polifonia/dialogismo). O dialogismo pode ser a interação entre o locutor e o interlocutor do texto (autor/leitor), porém com questionamentos, “conversa” com o texto; ou a intertextualidade no interior do discurso entre outros interlocutores e textos para a busca de sentido. Consideram as relações internas produtoras de significação e as relações do texto com sua exterioridade numa relação dialógica.	

Quadro 4 - As concepções de leitura e escrita

Neste quadro, fica evidente a concepção de leitura e escrita como a relação com a escrita enfatizando o código alfabético. Quando observamos o trabalho com textos curtos (cantigas, parlendas, adivinhas...) são evocadas as unidades da língua: como encontrar letras, sílabas, palavras. No trabalho observado com os poucos textos mais completos, notamos que o reconto oral dos fatos lidos são os mais frequentes modos de lidar com esse material escrito.

Um primeiro exemplo de interação significativa para as crianças é o contacto com escritos consistentes, como livros e textos completos.

São poucos os momentos observados, no campo empírico desta pesquisa, em que as crianças têm oportunidade de interação livre com escritos reais, os livros infantis, textos mais elaborados, por exemplo, assim como verificamos no Quadro 4, em que não foi possível ajustar as práticas numa concepção de escrita como comunicação e dialogia, pois, se houve algum episódio com essa interação, foi em situações isoladas. Somente as crianças da turma F dispõem de momentos destinados a se sentar e “ler” livremente, interagindo com os livros, sozinhas ou com seus pares. Na turma H, observamos apenas um momento semelhante, em quatro encontros (dias letivos), porém partiu da iniciativa de uma criança que havia terminado a lição e buscou um livro na estante e as demais - que também iam terminando a atividade encaminhada - passaram a fazer o mesmo com a permissão da professora.

Quando é possível observar essas interações em outras turmas, não são todas as crianças que estão autorizadas a pegar um livro para ler, mas somente aquelas que terminam de realizar as tarefas passadas pelo professor; assim, a leitura e contacto direto com a escrita ficam em segundo plano. As turmas em que observamos esse “acordo” foram: D e H.

Os professores das turmas B, F, G, H, I, K, L permitem o contacto com os livros, depois da leitura do livro feita pelo docente. Após a leitura, esses livros são passados para cada aluno ter contato com este material.

Na Turma A, o único momento observado com livros foi quando a professora mostrou um exemplar com que estava trabalhando para a produção de um boneco-personagem (do livro); porém, nos demais dias, não observamos a leitura de livros infantis, nem pela professora, nem pelas crianças. Na Turma C, a professora leu para a turma todos os dias, mas as crianças não tiveram contacto com os livros, exceto em um breve momento no “dia de biblioteca” [troca de livro para ler em casa]. Na Turma E, a professora pediu às crianças para virem à frente da sala e ouvirem uma história lida por ela. Ao final, ela escolheu um aluno para *guardar* o livro na estante. Na Turma G, as crianças buscavam livros na estante mesmo sem a permissão do professor, que diz que “*não é hora*”; no entanto, o professor lê bastante para os alunos e conta histórias em vários momentos do dia. Na Turma J, não observamos contacto com livros, nem leitura diária aos alunos pela professora,

durante os quatro encontros; esta professora apenas mostrou o registro de dois projetos temáticos que realizou com as crianças, neste ano, as quais partiram da leitura de dois livros infantis.

A organização das rotinas de aula e as decisões dos prosseguimentos da mesma cabem ao professor. Há privilégio da participação oral dos alunos e observamos serem sempre os mesmos a opinar na maioria das oportunidades de interação com o professor, quando ele quase sempre escolhia quem se iria pronunciar.

Os alunos que, durante as aulas, demonstram dificuldades de compreensão ou que não conseguem acompanhar os encaminhamentos e solicitações no mesmo ritmo dos demais, permanecem sempre aquém em suas lições ou desistem das interações com a escrita; alguns buscam estratégias para interagir de outras formas a fim de buscar a apropriação daquele conhecimento, as quais serão apresentadas nos quadros que organizamos para análise e nas descrições das práticas.

A maioria dos professores procura caminhar entre as carteiras e dar atenção aos alunos que manifestam dificuldades em realizar o que foi solicitado.

Porém, os alunos que terminam rapidamente as atividades encaminhadas ficam algum tempo [tivemos registro de até quinze minutos, entre um encaminhamento e outro] sem realizar atividade alguma e buscam distrair-se com seus pertences, conversando ou permanecendo quietos em seus lugares, aguardando os próximos encaminhamentos.

Notamos dificuldades dos professores para lidar com essas situações, sobre o que fazer com os alunos que realizam com precisão o que foi solicitado, terminam antes dos demais e depois ficam ociosos. Também notamos que, quando os professores caminham entre as carteiras, dão pouca atenção a esses ou lhes permitem pouca participação em aula. Percebemos isso também nas atitudes e nos comentários: “*A professora não vai me chamar, porque já sei ler!*”. O professor procura dizer a esses alunos que: “*- Não responda, deixe os demais!*”.

A resposta da aluna foi pertinente porque demonstrou o seu interesse em participar, no entanto, o modo como a aula está sendo encaminhada não lhe proporciona muitos momentos de participação oral, como gostaria.

A seguir, os dados das observações das aulas classificados em três categorias.

3.1.3 Práticas com a escrita: modalidades de encaminhamentos didáticos em três categorias

Após a análise das concepções didáticas e de leitura e escrita dos docentes participantes e contato com as práticas pedagógicas desses professores, mantivemos o esforço de classificar e analisar as práticas didáticas em três categorias que proporcionam diferentes modos de interação das crianças com a escrita.

Importante lembrar que cada prática docente será classificada em apenas uma categoria, mediante os encaminhamentos práticos, que se repetem nas aulas e que mais se identificam com o perfil de determinada categoria.

Assim adequamos a prática de cada professor em encaminhamentos didáticos que:

- oferecem apoio restrito às interações das crianças com a escrita: PA; PC; PG; PL;
- o apoio do ensino oscila entre a diretividade e a acolhida das interações das crianças com a escrita: PB; PE; PH; PI; PJ; PK;
- predomina o apoio do ensino às interações das crianças com a escrita: PD; PF.

Como é possível verificar, a maioria das práticas dos professores, desta pesquisa, tende a encaminhar a escrita nas aulas de alfabetização, ora de modo mais diretivo, ora de modo a favorecer a interação do aluno com a escrita.

No entanto, pelo contato com as dinâmicas das aulas, pudemos perceber alguns modos de encaminhamentos que se aproximam, em alguns aspectos, das ações interativas que uma prática construtivista pode proporcionar, provocando mais atividade do sujeito que aprende; outros se distanciam dessas características, como é possível constatar nas descrições das práticas observadas, no decorrer deste trabalho.

A seguir, apresentamos a confrontação dos dados para a formação dos eixos de análise.

3.1.4 Eixos de análise: confrontação entre as concepções didáticas, de leitura e escrita e as práticas com a escrita

O confronto dos dados analisados anteriormente das concepções didáticas, de leitura e escrita e a classificação nas três categorias dos encaminhamentos didáticos permite destacar alguns eixos fundamentais de análise, apresentados no **Quadro 5**, abaixo.

Antes, é necessário considerar que, como da análise das *Concepções de Ensino e Aprendizagem* prevaleceu a visão **empírico-tradicional** nas práticas de todos os docentes, fizemos a confrontação entre os resultados das análises das concepções de leitura e escrita com as categorias das práticas didáticas:

Concepção de Leitura e Escrita Práticas com a Escrita – encaminhamentos	Código	Comunicação e expressão - perspectiva monológica da língua	Escrita como comunicação - perspectiva dialógica da língua
que oferecem apoio restrito às interações das crianças com a escrita	PA; PG; PL	PC	
que o apoio do ensino oscila entre a diretividade e a acolhida das interações das crianças com a escrita	PB; PE; PH; PI; PJ; PK		
em que predomina o apoio do ensino às interações das crianças com a escrita	PD; PF		

Quadro 5 - Resultado dos eixos fundamentais de análise da escrita nas aulas de alfabetização

Enfim, partiremos para a análise dos encaminhamentos nas práticas dos professores e das interações de seus alunos com a escrita durante a alfabetização, a partir dos registros de observação e de algumas manifestações dos sujeitos nas entrevistas, mediante as categorias classificadas que, no cruzamento com às concepções didáticas e de leitura e escrita analisados, formam os eixos de análise, conforme o quadro acima.

3.2 Encaminhamentos que oferecem apoio restrito às interações das crianças com a escrita

Entendemos que os encaminhamentos e as solicitações feitas pelos professores aos alunos durante as aulas são de grande importância para o aprendizado da leitura e da escrita. Há encaminhamentos que aproximam as crianças do objeto de conhecimento e mediam interações mais significativas; outros as afastam, como revelam algumas perguntas das crianças: *“O que devo fazer?”*; *“Como vou fazer isso?”*; *“Para que estou aprendendo isso?”*; *“Tanta coisa para copiar, por quê?”*

Essas questões, feitas pelas crianças, provocam algumas reflexões, considerando-se que numa turma há diferentes desempenhos de alunos em leitura e escrita, há também diferentes necessidades e perspectivas quanto ao uso da língua escrita; é possível que essas crianças estejam sinalizando a falta de significado e sentido do trabalho escolar.

Assim, esta categoria que estabelecemos para analisar os encaminhamentos que oferecem apoio restrito às interações das crianças com a escrita, identifica-se com o desempenho docente mais diretivo, restringindo a interação com a escrita solicitada às crianças, muitas vezes, do modo pelo qual o professor interage com o objeto.

Isso requer levantar dados, colhidos nas observações, para entender um pouco mais as relações que ocorrem nas aulas de alfabetização e relacionar com as manifestações dos sujeitos escolares, obtidas em entrevistas e nas observações de modo informal, para tentar melhor compreender suas ações em aula.

Os professores das turmas A, C, G e L apresentam encaminhamentos didáticos com características relevantes dessa categoria.

Assim, lembramos que nos propusemos realizar esta análise nos eixos entre as categorias e as concepções dos professores. Neste primeiro eixo temos a subdivisão desse grupo de professores em:

- a) Numa concepção empírico-tradicional e com ênfase na aquisição do Código (PA; PG e PL)
- b) Numa concepção empírico-tradicional e pela comunicação e expressão - perspectiva monológica da língua (PC)

a) Numa concepção Empírico-tradicional e com ênfase na aquisição do Código

Os encaminhamentos didáticos dos professores PA, PG e PL e a interação de seus alunos com a escrita, cujas práticas apontam para concepções Empírico-tradicional e pelo Código, serão descritos e analisados a seguir.

Encaminhamentos didático-pedagógicos da professora PA e a interação de seus alunos com a escrita:

Na turma da professora PA há vinte e quatro alunos.

Nos encaminhamentos das aulas, a professora PA permanece boa parte do tempo diante da turma dando explicações gerais de como se escreve ou como se lê determinada palavra, enfatizando a relação sons e grafia, e compara o modo de escrita de uma palavra com outra, na lousa. Valoriza um caderno bonito e organizado e exige isso das crianças, *“pelo amor de Deus... porque a diretora vê os cadernos, então não dá para trazer desse jeito...”*, comenta. Diz que iniciaram um caderno novo:

o primeiro ficou em casa, o caderno não tinha mais capa... eu quero um caderno em ordem... como objeto de valor... sei que em casa será um objeto qualquer... eu tenho os dois de meus filhos, estão guardados até hoje, eu uso... passo lição para os meus alunos no caderninho quadriculado, me baseando no da minha filha... é um objeto de valor para mim. [PA – entrevista]

Nesta fala de PA podemos notar indícios da construção de sua formação como professora: o que valoriza, por que e o que a faz valorizar no ensino, também um dos materiais em que se baseia para a organização de atividades aos alunos.

Em seguida, no **Quadro 6a**, traçamos uma síntese dos diferentes aspectos observados na prática pedagógica da professora PA: atividades que ministra nas aulas; modos de encaminhar os trabalhos com a escrita e com os textos, especificamente; o que mais enfatiza; como lida com o atendimento às crianças.

OS DIFERENTES ASPECTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA					
Docente	Atividades escritas utilizadas durante as aulas	Modo de encaminhar as atividades escritas	Aspectos do ensino acentuados nas aulas	Modos de encaminhar o trabalho com textos	Atendimento aos alunos
PA	Calendário; cabeçalho; rotina; texto lacunado de cantiga; confecção de boneco/personagem de um livro; análise da capa de livro; circular e pintar desenhos com letra inicial solicitada; completar palavras com família silábica; matemática: contagem, jogo; avaliação diagnóstica pelas fases da escrita; leitura do alfabeto; cantigas; poema; rima; pintura; atividades com letra B; separação de sílabas; família silábica; jogo de memória; momentos livres com jogos; assistir a filme.	Posiciona-se diante da turma para os encaminhamentos gerais; atende individualmente, principalmente quem tem dificuldades; realiza comparações na lousa entre palavras para percepção do modo de escrita; quando a criança não faz a atividade diz que “ <i>não prestou atenção</i> ”; lê as atividades para os alunos; enfatiza o som das sílabas; elogia as participações; direciona como as crianças devem interagir com o texto apontando com o dedo na atividade. Lê a rotina e discute o que irão fazer no dia.	Ênfase na aquisição do código alfabético (letras, sílabas, ortografia, famílias silábicas); relação som e grafia; enfatiza a focalização da percepção do aluno para as letras iniciais e finais das palavras.	Proporciona oportunidades de trabalho com textos curtos e com um poema e apresenta iniciativa para levantar questionamentos, porém interrompe e prevalece o direcionamento das atividades para a aprendizagem do código alfabético. O contato com os materiais escritos sempre em conjunto com a professora.	Uma parcela dos alunos recebe atendimento individual, principalmente os que apresentam dificuldades na aprendizagem. Prof. auxilia de perto essas crianças, poucas vezes indica parceiros para se auxiliarem (promove esta troca entre os pares somente em casos particulares, Os alunos que não apresentam dificuldades terminam e ficam aguardando os próximos encaminhamentos.

Quadro 6a - Práticas pedagógicas da professora PA

O quadro acima revela que, nas aulas, essa professora acentua o trabalho com as letras, sílabas e a relação sons-grafia; seus encaminhamentos são bastante diretivos.

A professora PA controla bastante o comportamento dos alunos e suas interações entre os pares, preferindo que as crianças troquem suas experiências com ela. Durante as observações, a professora manifesta que o barulho e as conversas atrapalham os procedimentos de suas aulas, sendo um indício significativo para que prefira mais as interações com ela do que entre as crianças. Outro indício é quando solicita que não troquem ideias entre si e aguardem sua intervenção, como num momento da aula em que três crianças apresentavam dificuldades em realizar a atividade e a professora solicita: “*cada um cuide de seu*

caderno que passo para ver de todos, eu ajudo!". A professora aponta algumas angústias:

estou com o planejamento torto, nada do que planejo sai, nada! Porque não consigo fazer com que esta classe renda, estou frustrada, por que não rende o trabalho [por quê?] Então, eu fico muito perdida, só dando bronca, pedindo silêncio, pedindo para sentar (...) eles não compreendem com facilidade (...) eles não têm o conhecimento das letras, por isso acho que vou ter de regredir um pouco no planejamento... só que a cobrança é de alfabetização, então, para alfabetizar eu tenho que ir daí para frente, não dá para eu voltar, porque senão eles não vão sair bem... há uma cobrança fortíssima das mães e da escola... eu gosto de trabalhar bastante com escrita espontânea (...) então, vou começar a trazer escrita espontânea só para ver se nessa hora eles refletem mais. [PA- entrevista]

Como professora de 1º ano, PA sente-se cobrada pela escola e pela sociedade para que as crianças cheguem ao final do ano alfabetizadas.

Sobre escrita espontânea, refere-se aos ditados de palavras e frases. Segundo ela, *“os alunos possam refletir sobre o que estão escrevendo e como escrever, pensando em quais e quantas letras são necessárias e a ordem delas”*. Procedimento muito utilizado nesta rede de ensino para a realização das avaliações diagnósticas da escrita dos alunos no ciclo da alfabetização [PA realizou uma dessas avaliações diagnósticas com sua turma no período em que observávamos as aulas].

Essa professora diz acreditar que ler e escrever estão relacionados com a compreensão e interpretação do contexto de uma situação mais complexa (como um texto, por exemplo) e que as crianças aprendem a ler e a escrever pelas hipóteses que formulam. Ao inventar, constroem seu conhecimento, tornando mais ricas suas experiências.

No entanto, em sua prática, faz questionamentos para a compreensão de como proceder nas atividades, mas interrompe, simplesmente não dá prosseguimento e encaminha a maioria de suas atividades com exercícios de repetição e ênfase nas letras e sílabas. Assinala que *“muitas vezes sinto que não tenho conhecimento suficiente para saber como agir”* e também pode não prosseguir em seus questionamentos porque pensa que os alunos *“não têm conhecimento”* e por isso deve *“regredir em seu planejamento”*, isto é, retomar o alfabeto e sílabas, como expressou no depoimento acima.

As crianças, algumas vezes, não compreendem como realizar, nem por que devam realizar aquela atividade. A própria professora parece não entender por que

as crianças fazem tantas atividades com determinada letra e depois não as utilizam em outras situações. Notamos isso ao unir três situações que observamos com frequência em suas aulas [PA: Professora A; A: qualquer aluno(a)]:

As crianças recebem uma folha contendo a cantiga “Boi da cara preta” fotocopiada. O texto vem lacunado [espaços no lugar de algumas palavras ou sílabas] e com palavras para recortar e colar nas lacunas corretas. A professora pergunta para uma aluna [que havia pedido auxílio anteriormente] “*como você descobriu que essa música era do ‘boi da cara preta?’*”. A menina aponta para a palavra BOI.

PA: *Por causa da palavra BOI?* [a menina concorda com a cabeça e sorri]. A professora pede aos alunos que recortem as palavras que serão colocadas nas lacunas e diz: “*não colar ainda, primeiro só coloca em cima das lacunas, se não estiverem conseguindo, podem me chamar*”. Pergunta: “*quantas palavras são? Um, dois...*” [e todos juntos contam até seis]. Logo em seguida, a professora passa para ver a atividade das crianças e coloca a cantiga lacunada na lousa. Questiona o porquê dos sinais que aparecem na cantiga [pontuação]. Inicia questões sobre qual palavra se encaixa nas lacunas determinadas e como se escreve.

PA: *Quem já terminou já pode cantar a música.* [Antes dos alunos começarem a cantar, a professora questiona:] *Quantas palavras BOI vocês recortaram?*

Alunos: *Duas!*

PA: *E por que será? Eu não sei por que tem duas palavras BOI...*

A: *Eu sei! Eu sei!* [mas ela não fala, não é questionada e não dão prosseguimento a esta discussão]. [1º encontro]

A professora distribui uma folha de atividade fotocopiada em que consta: “ESCREVA: BA – BE – BI – BO – BU”; há figuras e, diante delas, palavras incompletas, correspondentes às figuras, com lacunas para serem completadas pela família silábica do B.

PA: *O que é isso, BA – BE – BI – BO – BU?* [ninguém responde o que foi perguntado e a professora auxilia], *pegamos a letra B e juntamos com quem?* [Aponta].

A: *Com a vogal!*

PA: *Com as vogais, as vogais da “casa da D. Vogal”* [uma historinha para fixação de vogais, que trabalharam em outro momento, a casinha em dobradura se encontra no painel na parede da sala]. [Continua] *Juntei a letra B com A e ficou ...*

Alunos juntos: *BA.*

PA: *Quando as letras se juntam formam palavrinhas. Aqui temos 5 palavrinhas: BA – BE – BI – BO – BU. Vamos ver na atividade. Veja a BOLA [Lousa: _____ LA]. Qual temos que colocar aqui? Começa com o quê?*

A: *Com B.*

PA: *Mas o B com qual vogal? Vamos ver? [Algumas crianças dizem BU, outras BO, parecem não compreender...]. Com o BA, fica BALA, está certo? Olha a minha boca. Com o BE, fica BELA, é isso que queremos?* [assim prossegue testando as sílabas até chegar em BO de BOLA].

Neste momento, um menino vira-se para trás e pergunta para o outro “*o que é para fazer?*” [mostrando-se um pouco perdido]. Outro se levanta preocupado e começa a conferir as atividades dos colegas, dizendo: “*tá certo, tá certo... tá errado!*”. A professora vai até o fundo da sala para chamar a atenção de um aluno que copiava de outro, dizendo que se ele tem dúvidas, deve chamá-la. Outro menino se levanta e vai perguntar para uma colega se está certo, a colega responde: “*não sei, você que tem que ver!*”. [2º Encontro]

A professora pede para cinco crianças ficarem com ela no horário da Educação Física para que possa aplicar a avaliação diagnóstica para constatar em que fase da escrita as crianças se encontram [pré-silábica; silábica...]. Dita para um garoto “*Eu bebi suco de morango*”. Ao

escrever, o garoto faz a palavra BOI ao invés de BEBI e a professora pergunta: *Mas você não escreveu BOI?*

A: Não.

PA: *Mas olhe aqui, não está escrito BOI? Olhe, B-O-I, como na lição que fizemos outro dia...[do Boi da cara preta, do ba-be-bi-bo-bu]*”.

Aluno insiste e lê: *“Eu bebi suco de morango”*.

A professora faz uma expressão que demonstra não compreender porque os alunos não associam com atividades já trabalhadas, pois outros alunos também escreveram de uma forma e leram de outra. [3º encontro]

Certamente, a professora parte de um texto conhecido das crianças, uma cantiga infantil; questiona os alunos a fim de que entendam o que devem fazer. Utiliza “como?”, “por que?”, “o que é?”, visando ao código. No entanto, os alunos pareciam perdidos com as atividades de trocas de sílabas na palavra lacunada [___ LA], pois a finalidade era escrever BOLA.

O registro exemplifica a “dificuldade” das crianças em não associar as sílabas de palavras presentes inúmeras vezes nas atividades quando vão escrever outras palavras. Certamente, cada palavra é uma unidade diferente para elas, pois o sentido e o significado são também diferenciados. Uma demonstração de que a aprendizagem de que cada palavra tem sua própria grafia acontece por meio da ação-reflexão-ação, e não repetições e associações sem sentido para elas.

Outro texto mais complexo com que a professora trabalha com as crianças é o poema “As borboletas” de Vinícius de Moraes. Ela trabalha características desse tipo de texto (título, rima) e inicia um questionamento interessante, porém não dá prosseguimento e não oferece tempo para que as crianças explorem um pouco mais e levantem indícios:

PA: *O que vocês acham que é isso?*

A: *Música da borboletinha.*

PA: *Por que vocês acham que é a música da borboletinha?” [e já responde] não é música! Olhem para o que eu grifei [o título grifado com marca texto amarelo] Está escrito “As borboletas” é de Vinícius de Moraes, lembram dele? Eu já falei dele?*

A[juntos]: *sim!* [Turma A – 4º Encontro]

A professora continua a exploração do texto para que encontrem palavras no poema - as cores das borboletas e as rimas. Lê para as crianças com bastante expressão, como: de arrepio ao falar e passar a mão nas palavras “borboletas pretas” e fazendo cócegas nas palavras “borboletas amarelas”, as crianças se envolvem, mas depois que encontram as palavras, a professora diz: *podem copiar!*

Os encaminhamentos das aulas permeiam o enfoque do código alfabético na proposta de encontrar e reproduzir palavras e sílabas, comparar a escrita de uma

palavra mediante troca de uma de suas sílabas, de determinada família silábica: “o que é aqui? Ba-Be-Bi..?” e esse modo de questionar parece mais confundir o aluno que fazê-lo refletir.

Em vários momentos das aulas PA mostra faltar um pouco de sincronia entre a sequência de seu plano de aula com as ações que pratica, iniciando algumas atividades fora e, depois, não lhes dá prosseguimento. PA relata que “*fica perdida em alguns momentos, principalmente quando falam muito ou devido ao tempo da aula*”.

A seguir, é observado um momento em que a professora solicita a uma aluna que auxilie A2 (entrevistado, Quadro 6b, p. 88); ela o ajuda, porém reproduz o encaminhamento dado pela professora à interação das crianças com a escrita na lousa:

A professora chama um por um para corrigir em sua mesa. Um aluno não fez a atividade e ela explica na lousa como ele deve proceder para que o exercício seja realizado; pede para uma aluna: “*vá vigiá-lo*”. A menina o auxilia em pé, próxima a ele, depois vai até a lousa e mostra como deve ser realizada a atividade. Ele escreve e ela verifica sua escrita. [ela já sabe ler]. Ela escreve na lousa “BOLO”, depois “____DE” e pergunta para ele, “*como faz para ficar BO*” e ele diz BE, ela escreve “BEDE” e diz ao garoto “*não é, qual é?*” e vai até as famílias silábicas que a professora havia colocado na lousa, apontando e dizendo: “*é o A, E, I, O, U*” e ele diz “A” e ela escreve “BADE”, “*não é*”, ele mostra o BO e ela coloca BODE, “*fica assim, BODE, não é?*” e ele diz que sim com a cabeça e escreve na sua folhinha BODE. A professora pede os cadernos e informa que irá dobrar as atividades das crianças para colar. Por fileiras, os alunos vão levando os cadernos até sua mesa; ela começa a dobrar as folhas de atividades, colando-as no caderno das crianças. A garota ainda esforça-se para ensinar A2 que apresenta dificuldades. A professora diz a essa garota para mostrar aqueles que já estão corrigidos na lousa para ele copiar. Ela obedece e depois o deixa. A professora solicita aos alunos que finalizem a tarefa. Às vezes, há conversas entre eles para trocas de informações, mas a maioria faz individualmente. [Turma A – 2º Encontro]

Esse episódio provoca reflexões sobre como se formam as concepções sobre ensino, aprendizagem, alfabetização, práticas escolares, dos futuros professores. A postura assumida da aluna diante da escrita tendo como referência a postura da professora diante desse objeto de conhecimento oferece um indício interessante para se pensar a formação do professor desde o princípio de sua formação escolar.

A seguir, no **Quadro 6b**, há uma síntese do levantamento das interações das crianças com a leitura e a escrita, suas estratégias, ações sobre o objeto e perspectivas perante a língua escrita, como também as ações de distanciamento da escrita, algumas apresentadas nos episódios apresentados.

Os dados das entrevistas contidas neste quadro, serão utilizadas, ao final da apresentação dos dados da categoria, para comparar com a fala das demais crianças desta categoria em que há o predomínio de encaminhamentos didáticos diretivos.

INTERAÇÕES COM A LEITURA E A ESCRITA: O QUE DIZEM E FAZEM AS CRIANÇAS						
A alunos da Turma	Estratégias para compreensão do material encaminhado e para a apropriação do saber, com ou sem a intervenção do professor	As ações independentes dos encaminhamentos e solicitações	Ações de distanciamento do objeto ou por não estar em interação	A presença da escrita na vida da criança – percepção	Para que ler e escrever? – Um ensaio sobre suas futuras concepções da língua?	Perspectivas perante a leitura e a escrita
A	Conferem o que está na lousa e na folha/caderno, utilizando o dedinho. Copiam o título do livro no seu boneco/ personagem. Explicação aos colegas sobre como devem fazer uma atividade; elogios ao colega que consegue realizar a atividade; estudam com seus pares (pouco surgiu); criança vai à lousa e ajuda outra criança a escrever a atividade no caderno; apontam onde está escrito ou explicam a seu modo; criança pede para a professora explicar para ela individualmente; confronta sua atividade com a do colega; copiam da lousa ou do colega quando não sabem fazer sozinho; consultam um painel na parede.	Consultam atividades anteriores no próprio caderno; mostram cartas de jogo, trazidas de casa, para o colega; conversam com o colega algumas palavras relacionadas às atividades: com que letra começa, como se escreve tal palavra.	Crianças aguardam em suas carteiras os próximos encaminhamentos e brincam com seus pertences ou brinquedos que trazem de casa, depois demonstram impaciência na espera e conversam; aluno que não faz o que foi solicitado fica parado com o caderno aberto e não pede auxílio, espera a professora passar por sua carteira e verificar que não fez para ajudá-lo; olham para trás e conversam durante a explicação da professora	<p>A1- Na lousa, e no papel que a prô dá, [...] a prô dá uma pintura, daí tinha uma palavra, daí a gente tinha que responder, eu não podia, [...] porque sei ler. [E em casa?] a minha vô comprou um livrinho pra mim de inglês, e lá tem escrita, [e onde mais?], tem mais, em revistas, histórias.</p> <p>A2- No caderno.... No livro... Na folha.</p> <p>A3- Páginas... no computador... [onde mais?] só!</p> <p>A4- Em loja... em papelaria [que lugar das lojas?] Na loja (cita o nome da loja) está escrito: CALÇADOS. [E na papelaria?] Na papelaria tem um monte de escrito, tem CADERNO, FOLHA, tudo.</p> <p>A5- Na escola, [onde na escola?] na lousa, no livro, no papel [e em casa, ou na rua?] chão. [O que está escrito no chão que você viu?] tapete, [no tapete, tem coisas escritas?] Sim [Onde mais] No avião.</p>	<p>A1- Para ser alguém na vida.</p> <p>A2- Porque a gente não sabe escrever.</p> <p>A3- Para quando ficar grande, para aprender.</p> <p>A4- Porque é bom, porque a gente vai chegar na segunda série, a professora vai perguntar bastante e a gente não vai saber.</p> <p>A5- Pra nós ler, escrever e prestar atenção.</p>	<p>A1 - Eu quero fazer um livro, pra falar a verdade.</p> <p>A2 - Vou ler, vou fazer [fazer o quê?] lição</p> <p>A3 - Vou ler. [Ler o quê?] Páginas.</p> <p>A4 - Com a leitura eu gosto de aprender a juntar as palavrinhas. [E com a escrita?] Com a escrita, eu gosto de... que nem, quando eu quero fazer um livro, mas que não existe, eu vou juntando as palavrinhas e vou fazendo o livro que eu quero.</p> <p>A5 - Pegar e começar a ler [e o que você quer ler?] Livro de Jesus.</p>

Quadro 6b - Interação das crianças com a escrita [Turma A]

Em seguida, teremos a análise da prática do professor PG e as interações de seus alunos com a escrita nas aulas.

Encaminhamentos didático-pedagógicos do professor PG e a interação de seus alunos com a escrita:

Na turma do professor PG há vinte e sete alunos.

Apresentamos, primeiramente, no **Quadro 7a**, a síntese dos diferentes aspectos observados na prática pedagógica do professor PG: atividades que ministra nas aulas; modos de encaminhar os trabalhos com a escrita e com os textos, especificamente; o que mais enfatiza; como lida com o atendimento às crianças.

OS DIFERENTES ASPECTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA					
Docente	Atividades escritas utilizadas durante as aulas	Modo de encaminhar as atividades escritas	Aspectos do ensino acentuados nas aulas	Modos de encaminhar o trabalho com textos	Atendimento aos alunos
PG	Rotina; cabeçalho; calendário; contagem de alunos; alfabeto; texto lacunado; cantigas; adivinhas; trava-língua; listas; leitura de histórias infantis, lendas e contos lidos e contados pelo professor; autoditado; circular palavras no texto; cópia.	Posiciona-se diante da turma para alguns esclarecimentos gerais; oferece a resposta aos alunos sem questionamentos prévios; esclarece algumas dúvidas dos alunos; soletra para a criança escrever.	Ênfase no código alfabético (letras, ortografia); relação som e grafia; focaliza a percepção do aluno para as letras ou iniciais das palavras; a sequência de seus encaminhamentos de aula não é linear (cita em entrevista que sua maior dificuldade é preparar aulas)	Foi observado trabalho com textos nesta turma, visando à apropriação do código alfabético. Para ter acesso a livros é preciso antes conseguir decifrar; pratica muito a leitura de letras nas palavras.	Caminha entre as carteiras e confere as atividades apontando se estão "certas ou erradas".

Quadro 7a - Práticas pedagógicas do professor PG

O quadro acima revela que nas aulas do professor PG acentua-se o trabalho com as letras, sílabas e a relação sons-grafia; seus encaminhamentos são bastante diretivos.

É importante ressaltar, primeiramente, que os aspectos que envolvem o comportamento das crianças quanto a (in)disciplina, situações de (des)respeito e agressão não são o foco desta pesquisa, no entanto, iremos destacá-los quando esses comportamentos interferem nas interações com a escrita, o que pode ocorrer.

Os encaminhamentos didáticos de PG acontecem mediante constante barulho alto de conversas (muitas vezes fora do contexto das aulas) e circulação de crianças pela sala. Observamos a dificuldade do professor em lidar com essa situação, que também eleva seu tom de voz ao dirigir-se às crianças, em constantes ameaças de retirar o parque (PG considera ser um fator de diversão delas). O ambiente acaba por se tornar um tanto insalubre, pois é perceptível o esgotamento diário do professor e das crianças nessa convivência.

Sabemos da importância de se criar, junto com as crianças, um ambiente em que todos possam utilizar o espaço da sala de aula para se movimentar, consultar e trocar ideias em busca de conhecimento. No entanto, não é “fazer o que bem entender”, pois as crianças estão em fase de formação de moral, aprendendo e tentando validar os conceitos de certo e errado. Disciplina, respeito e alteridade são princípios básicos para as boas relações entre as pessoas, em contrapartida, não significa permanecerem estáticas durante todo o tempo das aulas.

Para tentarmos entender como ocorrem os encaminhamentos nas aulas de PG, reunimos alguns episódios que elucidam a sequência das interações com a escrita e notamos que há ênfase na cópia, na repetição, na leitura por letras e na soletração para a escrita de palavras. Vejamos a sequência:

As crianças estão agitadas. O professor começa a escrever na lousa os possíveis dias de hoje, perguntando (com tom alto de voz):

PG: “*hoje é dia zero? Dia um? Dois? (...)*” [de repente ele passa a contar em inglês dizendo: “*dia two, dia three, dia four...!*” colocando os algarismos na lousa].

As crianças respondiam “*não*” para cada número perguntado, até chegar no dez (ou “ten”).

PG: [grita] *Então, hoje é que dia?*

A: [gritam] *Dez!!* [respondem em português]

PG diz que irá contar uma história do folclore e as crianças pedem a história da “Maria Sangrenta”, mas ele diz que não vai contar porque tem visita que poderia ‘ficar assustada’ (eles me olham e riem. Uma criança me diz: “*não precisa ficar com medo, é só uma história!*”). (...) O professor não conta a história e chama os ajudantes do dia para distribuírem uma atividade fotocopiada intitulada “Boi da Cara Preta” (texto lacunado). Um menino vira-se para outro e diz “*eu sei escrever BOI, é B-I-O, B-I-O!*” [ninguém comenta] O professor escreve na lousa o texto lacunado “Boi da Cara Preta”:

_____, _____, _____,
_____, DA CARA PRETA

PEGA ESSE _____,
QUE TEM MEDO DE _____.

Cola um texto fotocopiado na lousa com fita adesiva e grita: “*Tem muito barulho!!! Fiquem quietos. O que vai aqui, ó*” [Mostra a primeira lacuna na lousa. As crianças continuam falando alto, às vezes gritam, muitas não olham para a lousa]. Uma criança responde:

A: *É BOI!*

PG: [grita] *E como escreve BOI?*

A: *B-O-I* [gritando] (...)

PG: e CARETA?

Algumas crianças vão soletrando as palavras solicitadas pelo professor:

A: C-A-R-E-T-A

As crianças soletram, gritam, falam várias coisas ao mesmo tempo (desordem). O professor vai escrevendo as palavras soletradas na lacuna do texto disposto na lousa. Algumas crianças copiam, outras estão caminhando pela sala, nas carteiras dos colegas, conversando sobre outros assuntos.

(...)

Retornam da aula de Educação Física. O professor pede para abrirem o caderno de classe, vai até a lousa e escreve: “1) ATIVIDADES” [ele faz a leitura do que escreve na lousa. Não oferece nenhuma folha com as atividades, não explica o que irão fazer, somente diz que as crianças devem copiar da lousa]

PG escreve na lousa e lê: COMO SE TIRA LEITE DA GATA? [desenha um gatinho]

A: Aperta a tetinha dela! [mais risos]

PG: Não. Sabe aquela vasilha dela? É só puxar!

A: Ah!!! [e riem]

PG: [escreve a resposta na lousa] PUXANDO A VASILHA DO LEITE.

PG continua a escrever na lousa:

2) O QUE SE ENCONTRA NO MEIO DA LUA?

PG: e agora? Vamos lá gente, são adivinhas!

As crianças arriscam: *lobisomem; Sol; Estrela; Chuva; Luz; Nada!*

PG: O que se encontra no meio da LUA é a letra...

A: U! A letra U! [Vibra um menino].

PG: Isso, a letra U [escreve na lousa: A LETRA U].

A partir daí as crianças começam a demonstrar desinteresse, o professor passa a perguntar oralmente as adivinhas e deixa de copiar na lousa. Algumas crianças não estão copiando da lousa. [Turma G – 1º Encontro]

Quando questionado por que canta os números em inglês, PG diz que é para terem contato com outra língua e que “*eles gostam*”. É possível observar nestes episódios, e em outros, que há, além da ênfase no código, uma ausência de organização das atividades, em sequência. Quando perguntamos a PG sobre seu planejamento, diz que encontra dificuldades nesse aspecto e que se guia pelo nível de interesse que as crianças expressam pelas atividades que ministra.

Há um grupo de crianças que se esforça para realizar as atividades propostas, porém não conseguem participar oralmente da aula; outro grupo não faz a maioria das atividades, quando faz só copia dos colegas, porém participam oralmente quando o professor questiona. Veremos um trecho do registro obtido em campo:

...há alunos que copiam da lousa em silêncio, aliás, esses alunos escreveram quietos até agora. Uma menina, que está ao lado, quis timidamente mostrar seu caderno: “*eu sou uma das mais quietinhas da sala*”, revela. [“*por que você fica quietinha?*”], ela responde “*para não atrapalhar o professor, pra prestar atenção!*”. [Turma G – 1º encontro]

Notamos que, entre as crianças dessa turma, há grande incidência da fala “*eu não sei... eu não sei ler*”, então observamos a fala do professor frente a essas manifestações e verificamos que PG enfatiza aos alunos que “*você não sabe*”, e quando estes solicitam auxílio, algumas vezes não o apresenta. As crianças indicam suas intenções em querer realizar as atividades, pois procuram ajuda do professor, dos colegas. A maioria tenta fazer sozinha ou com seus pares, porém algumas não concluem as atividades, porque não entendem o quê e como devem proceder. Alguns alunos buscam auxílio do professor e dos colegas, outros não.

O professor inicia a leitura do livro “*Minha casa, sua casa*” (José Ricardo Moreira), lê em voz bem alta e as crianças falam junto durante a leitura.

PG: *Vocês sabem o que é umbigo?*

A: *Eu sei* [diz uma menina. As demais crianças falam sem parar].

O professor não consegue retomar a leitura e somente depois de gritos, isso foi possível.

PG: [Reinicia e logo interrompe novamente] *Não estou conseguindo ler, vocês não vão ao parque. Quer ler [nome da aluna]?*

A: *Sim!*

PG: *Você não sabe ler. Como você vai fazer?* [e fala com a turma] *Não vou contar a história para vocês de um menino que foi de balão para o céu... história que tem cascata de chocolate.*

A: *Chocolate estraga os dentes!* [diz um menino]

PG: *Não vou ler então!* [o professor fecha o livro e desiste da leitura e diz que não irão ao parque] *quem ficar mais quietinho vai fazer fila* [para o intervalo, que faltam dez minutos]. [Turma G – 3º Encontro]

Um aluno pergunta ao professor como fazer a atividade [escrever lista de brinquedos e brincadeiras. A sala continua agitada].

PG: *Você sabe como fazer, é só você ler!*

A: *Como tenho que fazer?*

PG: *Você sabe como tem que fazer!*

A: *Você não falou como eu tenho que fazer!*

PG: *Será que é porque você não prestou atenção? Vai sentar, fica sem fazer...* [não explica ao aluno, que volta para sua carteira]

A: *Não sei fazer! Não quero!*

PG: *Se você não quiser, não faz, então!*

O menino senta, balbucia algo inaudível, olha para a folha, com o lápis na mão, e depois a deixa de lado e não realiza a atividade. O professor continua sua aula e solicita: “*quem terminou entrega pra mim*”. [Turma G – 1º Encontro]

Observamos que algumas crianças jogaram suas atividades no lixo ou as abandonaram embaixo das carteiras ou sobre a mesa, quando não obtêm auxílio e não conseguem realizar. A partir desse contexto, pudemos verificar o quanto a ausência de ordem na sala também colabora para as interações com a escrita tornarem-se difíceis. Outro fator, que nos causou estranheza foi o modo de alguns encaminhamentos em que as crianças pareciam perdidas ao tentarem realizar as atividades:

As crianças que receberam a atividade buscam interagir com o texto (parlenda). A atividade contém: 1) Um ditado mudo com duas figuras (peteca e io-iô) para escreverem a palavra. 2) Uma parlenda “Pirulito que Bate, Bate” (para circular palavras do texto) 3) Escrever uma cantiga de memória. (...) Na atividade 2, o professor dita “BATEU” e caminha pela sala “*escreveu a palavra BATEU, começa com...começa com...*”. Um aluno está auxiliando o outro em sua mesa: “*isso aqui é BATE e não BATEU*” e apaga a tarefa do colega. Mostra para ele a linha em que está a palavra. Ele encontra e circula. O professor dita a próxima palavra: DESENHO, mas no corpo do texto não há esta palavra, está no enunciado da primeira questão! Muitos estão buscando no corpo do texto e aqueles que a encontram, mostram para os colegas. Alguns demonstram não compreender:

A: *Mas não tem no texto?* ”

Agitação. O professor dita outras palavras. Mais agitação. E o professor diz “*quem terminou cola no caderno*”, a última atividade não foi realizada. [Turma G – 2º Encontro]

O professor inicia a aula e resolve colocar o cabeçalho na lousa em letra manuscrita “*vamos escrever em letra de mão hoje*” e as crianças reclamam. As crianças que sabem escrever com esta letra debocham das que não sabem e estas dizem:

A: *Professor, não sei de mão!*

PG: *Faz de forma então, copia do caderno!* [e volta a se dirigir à toda turma]
[Turma G – 2º Encontro]

Quando perguntamos ao professor o porquê desses procedimentos e de algumas crianças não o realizarem, responde “*é para facilitar*” e “*terem contato*” e “*elas sabem, falta vontade [dos alunos]*”. Sobre a avaliação do aprendizado das crianças, PG fala que percebe seus avanços em leitura e escrita: “*eu posso observar que estão bem*”; porém durante as aulas observamos que o professor avalia o produto final, deixando de lado os processos:

A atividade é uma ficha escrita: “LEITURA E ESCRITA” para colocar o nome, a data, o ano escolar, idade, nome do professor e uma questão: “você é:” [colocar X no desenho do menino, se for menino e no desenho da menina, se for menina]. A proposta da atividade: ESCREVA UMA LISTA DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS.

Um menino solicita que o colega escreva para ele, depois se levanta, vai até o professor e pede a ele que corrija, perguntando: “*assim professor?*”, o professor verifica [a atividade que não foi realizada por ele] e diz “*isso [nome]*”. O menino volta para sua carteira, satisfeito. [Turma G - 1º Encontro]

Uma menina copia da outra [atividade de par e ímpar] e leva para o professor verificar, ele confere:

PG: *Vamos ver se [nome] acertou...* [e diz para a turma] *a [nome dela] acertou! Todo mundo está acertando!!!* [Turma G - 3º Encontro]

Ao mesmo tempo em que o professor busca incentivar a leitura, lendo e contando bastantes histórias para as crianças, em outras ações transparece que, para se ter acesso aos livros, é necessário conseguir decifrar anteriormente o que está escrito. Vejamos o episódio seguinte:

O professor diz que vai ler a história de “Pocahontas”. Faz a leitura em voz bem alta, mas as crianças continuam falando. Ele interrompe a leitura, vira-se para um menino que conversava e questiona: “*Você sabe contar histórias, você sabe ler?*” e bate com o livro na cabeça da criança. Outras crianças dão risada. O professor está sério. Uma menina se levanta, pega um livro na prateleira e o professor pede-lhe para guardar.

A: *Quero ler!*

PG: [Bate o livro na cabeça dela e pergunta]: *Você sabe ler?* [Ela não responde] [Turma G - 1º Encontro]

É perceptível que, apesar de alguns alunos não demonstrarem interesse em ouvir a história lida pelo professor, de alguma forma, ele busca o interesse das crianças para que busquem a leitura - por seu gesto de portar um livro e ler para eles. A iniciativa do aluno em sair de sua carteira, ir até a prateleira e pegar um livro porque “*quero ler*”, é um ato muito importante para o seu processo de desenvolvimento na leitura, no entanto, pouco aproveitamento disso está sendo realizado nesta prática.

PG permite o contato com os livros da estante somente “*quando for a hora certa*”, e esse momento foi observado uma vez nos quatro encontros.

Observamos que, quando o professor *conta* as histórias, ao invés de *ler*, consegue atrair mais a atenção da maioria das crianças e consegue intermediar momentos interessantes das crianças com a escrita. No episódio abaixo, o professor mostra surpresa ao retorno interativo das crianças perante a atividade que propôs, mostrando-nos mais um indício de como vão acontecendo as construções das práticas docentes, advindas da própria prática “*naquilo que dá certo*”.

O professor narra uma história do lobisomem contada por uma aluna que tinha um parente que vivia num sítio. Elas ouvem este conto com interesse. O professor termina dizendo: “*agora não sei se é verdade!*”. E as crianças se olham com curiosidade para verificar as expressões dos colegas. O professor percebe o interesse das crianças e comenta sobre a diferença da história do Lobisomem e da mula sem cabeça: “*no Lobisomem, o oitavo filho homem vira lobisomem e na história da Mula-sem-cabeça, a oitava filha mulher vira mula-sem-cabeça, ou mulher do padre.*” Algumas crianças dizem: “*é mentira!*” Outra diz que é verdade porque um tio que mora no sítio ouviu o assovio. O professor então, passa a contar [oralmente] a história do “Boto cor-de-rosa”. As crianças ficam atentas e curiosas, ficam em volta do professor querendo contar outras histórias para ele.

PG: *Estou vendo que muitos aqui sabem contar histórias, então gostaria que vocês escrevessem uma história de assombração para mim, a mais bonita vai ganhar um prêmio.*

O aluno G1 [entrevistado, ver Quadro 7b, p.96] começa a contar a história do Lobisomem, mas as crianças não respeitam o momento de fala do colega. Levantam e ficam em volta do professor para cada um contar a sua. O professor não coloca ordem sequencial nos alunos, de quem irá contar primeiro, com isso tentam contar ao mesmo tempo. G1 diz:

G1: *Professor, só vou continuar a contar se todos se sentarem!*

O professor não dá muita atenção à fala de G1 e senta em sua cadeira. As crianças o circundam e o professor começa a conversar com elas sobre a diferença do Boto com a

lara: que o boto seduz mulher bonita e a lara seduz homem bonito e diz: “*se quiserem pegar um livro para terem uma ideia, podem. História tem que ser documentada, senão não é história!*”. As crianças ficam interessadas em produzir suas histórias:

A: *Professor, vou encher meu caderno de lendas!*

PG: *Escreve só uma história!*

Um aluno quer contar ao professor a história de “O Fantasma da Ópera”.

PG: *Então conta!*

O aluno começa a contar que havia uma moça num teatro que era assombrado por um fantasma, e esse fantasma se apaixonou por ela, mas ele matava as pessoas, enforcava...[as demais crianças estavam atentas...]

PG: [interrompe] *mas tem muito sangue nesta história!*

A: *Eu gosto! Eu gosto de filme de terror!* [diz o menino que contava]

Outro aluno pede para o professor contar a história da “Maria Sangrenta” e ele conta para esse aluno. Outras crianças vão chegando perto para ouvir, ficam fascinadas e pedem para contar de novo. Algumas crianças buscam livros na estante e estão em suas carteiras folheando. O professor passa de mesa em mesa, porém para conferir as atividades anteriores do caderno. Algumas crianças estão lendo juntas a história retirada na estante de livros. Este momento apresenta-se como acolhedor para a leitura e um dos únicos observados em que todas as crianças realmente se envolveram na atividade. [Turma G – 4º Encontro]

A seguir temos o **Quadro 7b**, com a síntese das interações das crianças com a escrita e vejamos as estratégias para ler e escrever, como também as ações de distanciamento do material escrito.

INTERAÇÕES COM A LEITURA E A ESCRITA: O QUE DIZEM E FAZEM AS CRIANÇAS						
Alunos da Turma	Estratégias para compreensão do material encaminhado e para a apropriação do saber, com ou sem a intervenção do professor	As ações independentes dos encaminhamentos e solicitações	Ações de distanciamento do objeto ou por não estar em interação	A presença da escrita na vida da criança – percepção	Para que ler e escrever? – Um ensaio sobre suas futuras concepções da língua?	Perspectivas perante a leitura e a escrita
G	As crianças procuram auxílio entre seus pares e com o profª. corrigem as atividades umas das outras; copiam da lousa; copiam do colega que consegue fazer, independente se está adequado à solicitação; há alunos que não realizam a atividade	Crianças levaram para buscar livros na estante a qualquer momento. Levantam para buscar maiores informações com os colegas, realizar a atividade.	Há conversa excessiva sem relação com o assunto da aula; crianças gritam; desafiam seus pares e o profª; uma aluna pega a mochila e caminha pela sala; aluno joga sua atividade no lixo.	G1- Nos livros, eu tenho contato com qualquer livro, livro. Se o professor escreve alguma coisa eu tenho contato pelo meu olho, então o meu olho provavelmente, tem contato com as folhas...no abecedário também eu presto atenção no que o professor fala... G2- Na sala não tem coisas escritas [não?] só tem números e alfabeto. G3- Na lousa, no ABCD, e o nome do professor e as palavras (quais? Onde elas estão?) O nome da escola, o nome da cidade. G4- No caderno, daí quando a gente já sabe ler as palavras ficam na cabeça, quando a gente lê. [onde?] Nos livros, às vezes eu leio errado, às vezes eu leio certo G5- Não sei...na casa da minha tia ela pega uma folha, daí cola assim e ela escreve...na sala o professor escreve. No caderno, nas histórias.	G1- Pra gente poder desenvolver alguma coisa [e o quê?] a gente vai desenvolver como aprender e fazer as coisas direitinho, então a gente vai aprender como fazer isso, e deixar que o amigo perceba o quanto é gostoso aprender. G2- Para passar de ano G3- Para ir no terceiro ano, no último. G4- Para trabalhar, ganhar dinheiro G5- Para não ficar burro, e para as pessoas não ficar zoando com você	G1- Bom, eu vou pretender fazer livros... fazer livros de histórias, de folclore, fazer tudo quanto é tipo de livro... Livros de terror, também eu leio terror, bom, a minha mãe lê um pouco pra mim de terror, e eu tenho que acompanhar ela na hora que ela vai lendo e eu consigo acompanhar G2- [Você já pensou nisso?] Nega e diz que não sabe G3- Ler, escrever lá em casa ...O nome da escola, o [nome do município], o nome do professor G4- Porque quando eu aprender a ler e o professor pedir para eu ler, daí eu leio G5- Tipo, fazer uma história em casa, ler lá na frente da escola.

Quadro 7b - Interação das crianças com a escrita [Turma G]

Apresentamos a análise das práticas da professora PL e as interações das crianças da turma L com a escrita.

Encaminhamentos didático-pedagógicos da professora PL e a interação de seus alunos com a escrita:

Na turma da professora PL há dezessete alunos.

Primeiramente, no **Quadro 8a**, traçamos uma síntese dos diferentes aspectos observados na prática pedagógica da professora PL: atividades que ministra nas aulas; modos de encaminhar os trabalhos com a escrita e com os textos, especificamente; o que mais enfatiza; como lida com o atendimento às crianças.

OS DIFERENTES ASPECTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA					
Docente	Atividades escritas utilizadas durante as aulas	Modo de encaminhar as atividades escritas	Aspectos do ensino acentuados nas aulas	Modos de encaminhar o trabalho com textos	Atendimento aos alunos
PL	Rotina; cabeçalho; alfabeto na lousa; lista de palavras; textos (cantigas); cópia excessiva; numerais até 60; cantar as cantigas; pintura de ilustrações; trabalho em grupo para montar um jogo de dominó e brincar; cruzadinha com banco de palavras; realizou algumas atividades de um projeto com o tema: animais.	Posiciona-se diante da turma para explicações gerais; encaminha as atividades escritas e faz questionamentos para que a criança possa entender como interagir com a escrita; faz perguntas a respeito de letras e sílabas; aponta para a criança na lousa para que ela possa continuar copiando; senta em sua mesa e pergunta se já terminaram de copiar; a quem termina ela oferece outra cópia; pergunta as letras e sílabas para escreverem as palavras da atividade.	Ênfase no código alfabético (letras, sílabas, ortografia); relação som e grafia; focaliza a percepção do aluno para as letras iniciais das palavras e vogais. Não realizou trabalho com famílias silábicas. Leitura com a professora.	Foi observado trabalho com textos nas aulas, porém eram escritos na lousa para copiar e/ou cantar.	Caminha entre as carteiras; atende em sua mesa as crianças que apresentam dificuldades.

Quadro 8a - Práticas pedagógicas da professora PL

Este quadro revela que, nas aulas a professora acentua o trabalho com as letras, sílabas e a relação sons-grafia; seus encaminhamentos são bastante diretivos. Também há muita cópia nas atividades de escrita.

Nos encaminhamentos das aulas, a professora PL permanece boa parte do tempo em sua mesa. Nestes momentos corrige cadernos; copia atividades para os alunos que ficam atrasados ao copiar da lousa; escreve em seu diário de classe; chama, algumas vezes, as crianças que têm dificuldades para atendê-las; conversa e responde algumas questões que as crianças manifestam. Quando se levanta, escreve na lousa, oferece algumas explicações sobre o conteúdo diante da turma, dirige-se aos armários, caminha entre as carteiras dos alunos para verificar se estão realizando ou se têm dúvidas. Nas leituras que a professora realiza diariamente, convida as crianças para sentarem ao seu redor ao fundo da sala.

A professora PL enfatiza o estudo das letras, principalmente a letra inicial, e a “ordem alfabética”, conforme cita, *“trabalho muito com eles a ordem alfabética. Eu acho importante porque eu demorei a aprender, então, eu acho que desde cedo é bom a criança saber”*. Conta um episódio em que acompanhava três alunas brincando numa piscina de bolinha na área externa e uma delas disse: *“gente, vamos brincar, mas tem que ser em ordem alfabética”* e a professora nos revela *“achei o máximo, falei: ‘nossa, eu que ensinei’, então acho que é isso, você usa a todo o momento a ordem alfabética!”*.

No episódio abaixo, podemos perceber um pouco o modo como PL encaminha o ensino e como as crianças dessa turma interagem com a escrita, com ela e entre os pares.

Após oferecer às crianças a primeira atividade do dia [cruzadinha com lista de palavras – frutas – e ilustrações correspondentes] e depois de receberem a fotocópia, a professora diz:

PL: *se precisarem, venham a minha mesa que ajudo!*

Algumas crianças se levantam e vão perguntar à professora quais são as frutas, que estão representadas com ilustrações.

A: *como escrevo?*

PL: *A-BA-CA-XI. Como começa?*

A: *com A.*

PL: *então veja nas frutas [lista] qual começa com A.*

Neste instante, dois alunos precisam de borracha e PL dirige-se ao armário para buscar. Duas meninas estão se auxiliando, uma vai à mesa da outra:

Aa: *não, é aqui que é melancia!*

Ab: *é aqui?*

Aa: *coube?*

Ab: *não* [e a outra vai conferindo com o dedinho, contando as letras, depois esta volta para sua mesa, e tenta fazer em sua folha primeiro]

A professora entrega as borrachas e passa a caminhar de mesa em mesa. Fala para um aluno:

PL: *MAMÃO, como é o MA-MÃO?*

O garoto não responde, apenas escreve.

PL: ABACATE é como ABACAXI é o mesmo começo.[o garoto está escrevendo]
 Algumas crianças ainda estão perguntando em voz alta, quais são as frutas que estão na folha. A professora está verificando de mesa em mesa. As crianças estão concentradas em suas atividades, aquelas que não conseguem realizar sozinhas, logo buscam ajuda de seus pares ou da professora. Um menino [que já lê] tenta auxiliar o seu colega, verifica a palavra em sua própria folha, depois mostra onde está na lista dele, e diz a ele: “*MARACUJÁ está aqui. MELANCIA não é aqui, é aqui e LARANJA é N-J-A! N-J-A!*”

PL: [anuncia] *podem pintar* [as ilustrações de frutas]

A: *como é o mamão?*

PL: *é verde por fora e laranja por dentro.*

PL caminha de mesa em mesa e questiona sobre materiais escolares e a atividade.

PL: *que é isso aqui?* [agacha ao lado da criança] *vamos ver essa fruta UVA, quantos espacinhos tem para escrever a palavra? Vamos, verifica! 1, 2, 3* [o garoto acompanha mexendo a boquinha]. *agora nas palavras* [lista], *encontra a palavra que tem três letras* [ele procura], *achou UVA? Agora escreva! Vamos... ABACATE são sete letras, então... não... não é essa, usa outra...* [Turma L – 1º Encontro]

Além de PL valorizar o ensino pelo código alfabético, como ocorre com os demais professores da categoria, a particularidade das aulas de PL está em pautar seus encaminhamentos didático-pedagógicos, basicamente, em excesso de cópias. Durante as aulas foi possível acompanhar os anseios das crianças quanto aos seus próprios interesses, no entanto, o predomínio é apenas do atendimento aos anseios do adulto. Os episódios, a seguir apresentados, exemplificam estas afirmações:

A professora pede para que cole a cruzadinha no caderno. Pergunta quem ainda não terminou e três crianças erguem as mãos. Ela diz que irá passar lição na lousa “*e vocês vêm à minha mesa*”. Escreve o cabeçalho e pede silêncio. Logo em seguida leva os alunos a brinquedoteca. Diz que estão utilizando estes dias de brinquedoteca para assistir a vídeos de folclore, mas “*hoje irão brincar*”. (...)

No retorno da brinquedoteca, do intervalo e da escovação dos dentes, a professora vai buscar um livro didático no armário e uma criança pergunta “*prô, nós vamos fazer uma poesia?*” e PL responde: “*se eu achar aqui o que estou procurando, vamos sim!*”, a criança lamenta “*Ahhh!*”

PL: *mas que preguiça é essa?*

A: *nós não vamos brincar lá fora?*

PL: *hoje não* [nome].

A: *amanhã pode trazer brinquedo?*

PL: *brinquedo não é de sexta?*

A professora vai até a lousa e escreve: o alfabeto de A a Z, os numerais de 0 a 30, a lista de palavras da cruzadinha de frutas e uma musiquinha “O sapo cururu”. Depois senta em sua mesa e começa a pedir os cadernos para colar a cruzadinha. As crianças estão copiando da lousa. Elas conversam com a professora sobre assuntos diversos, PL responde, mas pede que realizem a lição em silêncio. Depois de dez minutos diz que “*se vocês quiserem pegar livrinho e desenhar, eu dou a folha*”, muitas crianças não acabaram de copiar, algumas abandonam a cópia e vão desenhar. Depois de uns vinte minutos, a professora chama as crianças porque irá ler no fundo da sala: “*quem já acabou vem sentar aqui comigo, quem não terminou a lousa é lá na frente e termina senão colocarei ‘incompleto’*”. As crianças que terminaram vão ao fundo da sala e sentam-se ao redor da professora. Ela irá ler sobre “*animais de países frios e de países quentes*”, deixa as crianças escolherem sobre quais animais querem ouvir. Os demais continuam copiando da lousa, alguns olham para a

direção da leitura da professora e depois voltam seu olhar para a lousa, procurando onde pararam na cópia. [Turma L – 1º Encontro]

Há episódios como observamos no registro abaixo, que PL tenta inovar e propor outra modalidade de encaminhamento “mais interativa”, como propiciar que as crianças sentem no chão para realizar uma atividade - porque “*é preciso misturar as teorias*”, segundo ela - o que acontece é apenas a transferência da lousa para o chão da sala, porque o encaminhamento proposto continua sendo o exercício da cópia. E algumas crianças expressam como tentam escapar a esse modo de ensino.

A professora pediu uma pesquisa para realizar em casa sobre animais; duas crianças trouxeram. Uma trouxe um livro sobre insetos e outros animais, enquanto a outra garota trouxe um desenho feito por ela. PL elogia o que trouxeram. A professora convida as crianças para ouvirem sobre os animais no fundo da sala. [Está lendo sobre animais porque as crianças irão fazer um desenho para um concurso da rede municipal; isso foi revelado em outro momento]. As crianças fazem perguntas e a professora é solícita em responder. Ex:

A: *o que é áspero*”

PL: *áspero é aquela sensação que temos quando passamos a mão numa lixa, sabe lixa?*

A: *lixa de unha?*

PL: *Isso. Agora vamos ler sobre borboletas...*

Os alunos começam a conversar junto com a leitura e a professora pede para todos sentarem que irá passar lição: “*quem sabe fazer o cabeçalho já vai fazendo*”; chama a atenção de um menino por causa de sua letra “*quero que use borracha, assim não quero, não faz essa rabisqueira, você não é assim*”, para uma aluna diz “*tenta copiar da lousa, se você não conseguir eu te ajudo, mas tenta, tá?*”. Na lousa: cabeçalho; alfabeto; numerais de 0 a 60 e uma lista dos “bichos pesquisados hoje” [da leitura que realizou às crianças]: abelha/ borboleta/ caracol (...) [foram dez animais]. Depois de dez minutos apaga uma parte da lousa e escreve um poema de Elias José “*história embrulhada*”. Quando termina caminha pela sala verificando os cadernos e aponta o excesso de conversa das crianças e pergunta se pode apagar a lousa: “*vou apagar só o comecinho!*”, apaga e passa o restante do poema. As crianças copiam. Uma menina diz “*prô, estou no...*”, a professora responde meio ríspida por causa das conversas das crianças “*não quero saber, copia e faz, depois eu vejo e quem estiver cantando, favor não cantar, senão ficam atrasados!*”. A professora pergunta quem já acabou, pois dará uma atividade diferente, agora em duplas ou trios. As crianças poderão fazer a lição sentados no chão e elas se animam. A professora entrega um livro didático para as duplas e uma folha de linguagem para cada um e encaminha a atividade: “*vocês podem copiar esta musiquinha ‘de olhos vermelhos, de pelo branquinho*”. As crianças sentam no chão e começam a copiar, a música está em letra de imprensa e as crianças passam para a folha em letra bastão [maiúscula de forma]. Intervalo. No retorno, a professora volta para sua mesa e começa a escrever. As crianças voltam a copiar ou da lousa ou do livro didático. Quem vai terminando da lousa recebe uma música para copiar. [A professora justifica: irão fazer um livrinho de músicas]. As crianças estão copiando. Uma menina não copia e olha para o lado; outra está com o caderno apoiado no colo, joelhos dobrados, ponta do caderno na boca e observa a lousa, pensativa. A professora chama a atenção de um menino que não está copiando e parece distraído, ele copia uma palavra da lousa, depois se espreguiça na carteira, deita a cabeça no braço direito esticado na carteira, sorri para o colega do lado, o colega sorri para ele sacudindo negativamente a cabeça, depois troca e deita no braço esquerdo esticado, olha para a parede [a professora continua escrevendo em sua mesa] e nisso a cópia vai ficando por fazer...

O barulho das conversas recomeça e a professora direciona outra atividade: um caça-palavras “*ontem foi cruzadinha, hoje é caça-palavras*” [Turma L – 2º Encontro]

Procedimentos como estes, com atividades mais diretivas, ocorreram em quase todos os momentos do período de observação. É notável a preocupação da professora para que as crianças interajam com o objeto de estudo, no entanto, novamente notamos que essa modalidade de trabalho, com uma escrita totalmente direcionada, faz com que algumas crianças busquem modos de escapar das ações, em cujo planejamento não são incluídas.

Durante a leitura pela professora e na brinquedoteca notamos momentos ímpares, em que as crianças puderam ser mais criativas, expressar sua imaginação, apresentar dúvidas, trocar ideias e informações muito importantes para o desenvolvimento do imaginário para quando produzirem textos.

PL inicia a aula com a leitura do livro sobre animais. Uma criança pede para que leia sobre o leão.

PL: *é uma pena, não tem nada interessante sobre leão, mas o que sabem sobre leão?*

A: *sabia que o leão marca seu lugar com xixi?*

PL: *ele marca seu território como o cachorro? Mas vocês sabiam que ele é o rei dos animais e é carnívoro, come carne e até gente?*

Todos querem comentar ao mesmo tempo. A professora pergunta para outra criança, sobre qual animal quer saber. Ela responde “*girafa*”. A professora lê, mostra a gravura da girafa e comenta

PL: *ela precisa afastar as pernas para tomar água, vejam!*

A: *Nossa, ela é uma bailarina!* [Turma L – 3º Encontro]

Na brinquedoteca as crianças interagem com diversos objetos: instrumentos musicais de brinquedo, perucas, fantasias, jogos, brinquedos diversos, cantinho do desenho. No cantinho do desenho as crianças querem escrever o nome do que desenharam, como dos pais, por exemplo, a monitora auxilia. Os meninos ganham bandeiras do Brasil para brincarem e cantam o hino de seus times de futebol. Um menino se veste com uma fantasia de leão, pega um urso de pelúcia e diz “*prô, briga de leão!*”, a professora sorri. Um grupo de meninas está com um carrinho de supermercado de brinquedo, cheio de brinquedos. Um menino veste uma roupa de palhaço, com óculos grandes, e sai batucando um pandeiro. O menino leão está encantado com seu rabo e imita o cachorro quando corre atrás do próprio rabo. Uma menina abre uma sombrinha toda enfeitada com fitas brilhantes e anda pela sala girando a sombrinha. Um garoto chega próximo a ela, canta e dança passos parecidos com frevo. Quebra-cabeça, memória, boliche, lego, exploram bastante o lugar e seus pertences. Dois meninos buscam um tabuleiro de xadrez, um deles diz: “*ah, minha rainha, minha dama, meu rei... prô, você sabe jogar xadrez?*”. Ela responde que não. Eles tentam um pouco, depois desistem e vão brincar de pula-pirata [outro jogo]. [Turma L – 1º Encontro]

A seguir, no **Quadro 8b**, há outra síntese do levantamento das interações das crianças com a leitura e a escrita, suas estratégias, ações sobre o objeto e perspectivas perante a língua escrita, como também as ações de distanciamento da escrita com esse objeto de conhecimento.

INTERAÇÕES COM A LEITURA E A ESCRITA: O QUE DIZEM E FAZEM AS CRIANÇAS						
Alunos da Turma	Estratégias para compreensão do material encaminhado e para a apropriação do saber, com ou sem a intervenção do professor	As ações independentes dos encaminhamentos e solicitações	Ações de deslocamento do objeto ou por não estar em interação	A presença da escrita na vida da criança – percepção	Para que ler e escrever? – Um ensaio sobre suas futuras concepções da língua?	Perspectivas perante a leitura e a escrita
L	Copiam da lousa e/ou do colega; ajudam um ao outro, mas na maioria das vezes estão voltados para a lousa ou para o livro didático copiando lição.	As crianças trocam seus cadernos para que a colega escreva no seu e ela escreva no caderno da colega; um auxilia a realizar as tarefas da aula, levantam de suas carteiras e vão à carteira do colega.	Falam sobre outros assuntos na leitura da profª; a profª pede para o aluno continuar realizando a atividade (cópia), ele se espreguiça na carteira e não faz. Denunciam o comportamento do outro. Alunos que não fazem a atividade ficam pensativos.	<p>L1- Em um monte de lugares, no banco [banco de sentar ou de tirar dinheiro?] banco de tirar dinheiro tem ali no portão [e o que está escrito no portão?] tem muitas coisas às vezes é pra reunião, às vezes não</p> <p>L2- Na minha casa [que lugar?] no meu quarto tem um monte de livro e eu costumo ler [qual você mais gosta?] Os três porquinhos [E na escola onde tem coisas escritas?] na lousa, nos livros...</p> <p>L3- Nos livros, é... na escola também tem muitas coisas pra ler [onde na escola?] é às vezes quando a gente está vindo para a escola a gente vê um negócio lá escrito no portão... [tem mais algum lugar na escola?] tem, só nos livros e às vezes nas portas das salas também, quando tá lendo um livro quando não quer que seja perturbado, porque a gente está lendo um livro.</p> <p>L4- Na escola, nos livros, na lousa, acho que é só [...]</p> <p>L5- Nos meus livros, na rua, no centro, nas lojas</p>	<p>L1- Pra não ficar sem ler nossas coisas que precisa.</p> <p>L2- Pra ficar esperto.</p> <p>L3- É porque senão quando a gente tiver em outra sala, daí a gente ainda não aprendeu nada.</p> <p>L4- Ah, para arrumar um emprego bom, pra ficar aprendizado, saber tudo, essas coisas.</p> <p>L5- Para reconhecer as coisas [...] tem alguma placa, aí está escrito alguma coisa e não sabe o que é aí tem que saber!</p>	<p>L1- Ler muitas coisas e escrever muitas coisas. [que muitas coisas?] não sei.</p> <p>L2- Essa foi difícil...[...] Ir pra faculdade? Ser jogador de futebol</p> <p>L3- Eu vou ser professora igual minha pró.</p> <p>L4- de trabalho quero ser jogador de futebol. e quando aparecer alguma coisa eu escrevo.</p> <p>L5- Eu quero ser desenhista e fazer história. [que tipo de história você quer fazer?] de criança.</p>

Quadro 8b - Interação das crianças com a escrita [Turma L]

Partiremos para o próximo eixo de análise “Numa concepção empírico-tradicional e pela comunicação e expressão numa perspectiva monológica da língua”, com a análise da prática da professora da turma C.

b) Numa concepção Empírico-tradicional e pela Comunicação e expressão - perspectiva monológica da língua

A professora da turma C apresenta encaminhamentos pedagógicos com características pertinentes ao eixo de análise de encaminhamentos que oferecem apoio restrito às interações das crianças com a escrita, numa concepção empírico-tradicional em que a comunicação e expressão são trabalhadas numa perspectiva monológica da língua. Assim, sua concepção de leitura e escrita difere um pouco dos professores apresentados anteriormente, porque quando utiliza textos (curtos), sua prática distancia-se um pouco de ações apenas direcionadas ao código alfabético, porém numa visão ainda monológica da língua.

Encaminhamentos didático-pedagógicos da professora PC e a interação de seus alunos com a escrita:

Na turma da professora PC há vinte e oito alunos.

Em seguida, no **Quadro 9a**, traçamos uma síntese dos diferentes aspectos observados na prática pedagógica da professora PC: atividades que ministra nas aulas; modos de encaminhar os trabalhos com a escrita e com os textos, especificamente; o que mais enfatiza; como lida com o atendimento às crianças.

OS DIFERENTES ASPECTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA					
Docente	Atividades escritas utilizadas durante as aulas	Modo de encaminhar as atividades escritas	Aspectos do ensino acentuados nas aulas	Modos de encaminhar o trabalho com texto	Atendimento aos alunos
PC	Cabeçalho; calendário; rotina; leitura de história pela prof.; reconto oral de histórias pelas crianças; listas; crachá vocabulário; nomear imagens; escrita de palavras com letras móveis; bingo de letras; texto poético; circular palavras do texto; encontrar letra inicial e final de palavras; contagem de letras (de vogais e consoantes); versinhos; questões de interpretação (localização) avaliação diagnóstica; ditados; parlenda; escrita espontânea de uma canção; acróstico; produção de um cartão; cópias da lousa; pintura; contagem dos dias do mês; contagens e algoritmo da adição; Boliche da soma; completar a sequência de números até 10; desenhar a quantidade do numeral solicitado.	Posicionamento diante da turma para os encaminhamentos gerais; caminha entre as carteiras e auxilia os alunos; realiza questionamentos para a compreensão dos procedimentos das atividades e para interpretação do texto; dá pouca atenção ao que as crianças querem e para pequenas conquistas dos alunos; pede para as crianças pensarem em como se lê, porém somente pede para repetir em voz alta. Excesso de cópias da lousa.	Ênfase Na aquisição do código alfabético (letras, sílabas, ortografia); relação som e grafia; focaliza a percepção do aluno para as letras iniciais e finais das palavras e para as vogais. Enfatiza as sílabas e letras nas palavras. Valoriza a interpretação do que está nos textos.	Proporciona oportunidades de trabalho com alguns textos (poema, versinhos, parlenda, os livros infantis trabalha reconto oral da leitura da professora); Apresenta iniciativa para breves questionamentos do contexto das histórias infantis contadas e de poema. Nos textos curtos (parlenda, poema e versinhos) trabalhou a apreensão do código alfabético, interpretação e tempo às crianças para terem um contato inicial de modo individual com os textos ou atividades.	Caminha entre as carteiras, verifica o caderno de todos e auxilia; há descompasso quando as crianças manifestam dúvidas: o momento da resposta ocorre em tempo distante do momento da pergunta. Dialoga com as crianças. Incentiva a participação entre os pares para ajuda mútua; porém controla os movimentos de levantar e andar pela sala (somente ir ao lixo é permitido, e algumas vezes as crianças utilizam-se dessa oportunidade para se reunir e conversar).

Quadro 9a - Práticas pedagógicas da professora PC

O quadro 9a revela que nas aulas da professora PC acentua-se o trabalho com as letras, sílabas e a relação sons-grafia; seus encaminhamentos são bastante diretivos, porém trabalha o texto com questionamentos numa perspectiva monológica da língua.

A relação interpessoal da professora com as crianças é mais voltada às atividades de leitura e escrita, não discute situações que envolvem fatores afetivos. Isso é tão marcante que as crianças manifestam muita alegria quando conseguem um pouco de atenção da professora. Apoiar as crianças que lhe contam as atitudes

de outros colegas, principalmente envolvendo indisciplina; isso faz com que elas façam muitas reclamações para a professora.

É uma professora comprometida e preocupada com que as crianças realizem as atividades, porém quando elas demonstram dúvidas, há descompasso entre o momento da questão do aluno e a resposta da professora que, quando responde, o faz depois de um tempo. As crianças querem saber qual a finalidade do que fazem. Veremos um exemplo de situações bastante frequentes nas aulas:

A maioria da classe está concentrada, pintando; alguns alunos buscam materiais dos colegas, lápis de cor, apontador. Um deles se levanta e vem atrás da professora para perguntar se pode contornar com a canetinha. A professora não responde à pergunta, pede para que ele se sente e de sua carteira levante a mão para ser atendido. O garoto volta para a carteira e ergue a mão, mas percebendo que a professora não olha em sua direção, diz:

A: *Eu ergui a mão!*

Primeiro ela olha o caderno de outro aluno sem demonstrar preocupação com aquele e somente depois de um tempo volta-se para o garoto de mão levantada e pergunta:

PC: *Fala [nome] o que você quer?*

O garoto novamente se levanta e vai atrás da professora. Novamente ela pede para que ele volte em sua carteira e levante a mão.

A: *Não fiz o número 11 da lousa.*

PC: *Faz embaixo.*

Ele olha para a lousa, pensa, olha para o caderno e levanta a mão novamente. Faz outras questões, pois ainda apresenta dúvidas de como fazer.

A: *Ainda não entendi onde devo colocar o 11.*

Ela vai até a mesa dela, senta-se e de lá explica a tarefa: “*copia embaixo da última coisa que escreveu*”; não o chama para verificar o caderno e mostrar como fazer. O menino nada escreveu após a explicação. [Turma C – 1º Encontro]

Chegam três crianças à mesa da professora. Ela fala o tempo todo para sentarem, não pergunta o que as crianças querem. Ameaça contar aos pais e escrever bilhetes. Pede para que recortem as personagens.

PC: *Só recortem por enquanto! Lixo é onde?*

A[em coro]: *No lixo!*

A professora dirige-se ao armário, guarda uns cadernos. As crianças estão recortando, mais tranquilas. Um garoto chama a professora: “*Prô vem ver, eu consegui recortar sozinho...*” A professora continua guardando os cadernos, não olha e não responde, quando passa pelo aluno só observa rapidamente sua atividade, segue em frente e lá de sua mesa [mesa da professora] diz ao garoto: “*Você tem que recortar na linha preta [nome do garoto]*”. Ele pega a tesoura e a figura e vai até o lixo recortar.

PC: [para a turma] *Agora que vocês já recortaram, vejam a sequência que vamos colar. Não vão colar um do lado do outro, porque senão não dá para escrever o nome das personagens na frente, cole um embaixo do outro.* [Turma C- 1º Encontro]

Tentamos entender porque a professora PC age desta forma já que, ao longo da coleta de dados fomos observando o quanto é importante para as crianças pequenas que satisfaçam suas dúvidas logo que as manifestem. É possível relacionar esses atos com seu depoimento. Ao ser questionada sobre a dificuldade

que encontra ao alfabetizar, diz que é difícil educar as crianças para que adquiram “*postura*” de estudantes do ensino fundamental – prestar atenção, ouvir, pedir e falar de sua carteira, erguer a mão – pois “*são complicadas todas as mudanças que ela [criança] passa de uma pré-escola para o ensino fundamental*”.

Nesta turma, fica evidente o quanto questionar o aluno sobre suas perspectivas é importante. Observamos cenas em que eles tomavam a iniciativa de contar histórias, de reconhecer diferentes sons de instrumentos numa música e nas entrevistas (ver Quadro 9b, p. 110), de exemplificar o quanto querem exercer o papel de autores de seus escritos na produção de livros [foram quase unânimes em seus depoimentos que querem produzir um livro]. Certamente, estas crianças sentir-se-iam envolvidas com atividades que trabalhassem seus interesses:

[...] um menino vira-se para trás, observa o painel com os dias da semana [em cada dia há uma ilustração de um personagem da Walt Disney] e vai imaginando e contando cenas [inventa trechos de história] com as personagens do Mickey.

A [contando sua história]: *Daí o Mickey encontra a Minnie e vão passear na casa do [...].*
A professora observa na frente da sala, não interrompe. [Turma C – 3º Encontro]

A professora comunica às crianças sobre a data para uma apresentação cultural no dia de cantar o Hino. Diz que irá colocar a música que irão cantar. Liga o rádio e começa a música “Como é grande o meu amor por você”- Roberto Carlos. As crianças continuam pintando, mas estão quietas. Uma garota pergunta para outra: *É Roberto Carlos? Já ouvi.* Um garoto se levanta e imita uma guitarra [há som de violão na música]. Depois o som muda para flauta e ele imita uma flauta. Uma criança levanta e dança. A professora está de mesa em mesa verificando as atividades [Turma C – 3º Encontro]

As crianças criam algumas estratégias interessantes para conseguirem entender as solicitações e os encaminhamentos, feitos pelas professoras, ou mesmo aprender (outros exemplos são citados no Quadro 9b, p.110):

A professora inicia a tarefa seguinte: *Agora, cada um irá falar o nome de sua mãe e vamos fazer a lista das mães.* Na lousa escreve: MÃE - 1º ANO. A professora escolhe um lado da sala para começar a perguntar os nomes das mães de cada um. As crianças estão sentadas em duplas. As crianças vão falando o nome de suas mães e a professora solicita que soletram para que ela possa escrever na lousa para todos copiarem.

PC: *Sabe como escreve?*

A criança soletra até onde sabe e às vezes diz letras não correspondentes com o nome. Para auxiliar as crianças, ela enfatiza os sons das sílabas; algumas crianças tentam ajudar os colegas. A professora teve de interromper algumas vezes para chamar a atenção de algumas crianças que não estavam atentas. Quando as crianças não lembram o nome das mães, ela pede o caderno de recados para verificar. Um menino, para não esquecer como soletrar para a professora, escreveu num canto de seu caderno o nome da mãe e assim olhava as letras no caderno e soletrava, conferindo seu escrito com o escrito da professora na lousa. [Turma C – 2º Encontro]

Os encaminhamentos dados ao ensino nessa turma acentuam a cópia, as letras e sílabas, principalmente, na relação som e grafia. Abaixo destacamos alguns episódios que marcam o controle das interações das crianças com o objeto do conhecimento e o modo como a professora encaminha a escrita:

A professora está trabalhando o calendário do mês. Na lousa há um calendário menor [tamanho A4], que a professora termina de pintar de vermelho. As crianças estão realizando o que foi solicitado. Uma garota diz:

A: *Não tenho vermelho.*

PC: *Pode ser rosa! (...) Agora peguem o lápis azul! Vamos pintar o outro dia que não tem aula [sábado]!*

A: *Prô, vou usar o marrom!*

PC: *Vou ver se você não tem azul, se estou falando que é azul, é azul!* [Turma C – 1º Encontro]

Continuam escrevendo a lista de nomes de mães na lousa. Alguns pararam de copiar [há um excesso de atividade de cópia neste 1º ano]. O nome da mãe de uma menina é igual à de outra aluna da classe e enquanto ela está tentando soletrar para a professora escrever, um menino vai até o painel de nomes e copia o nome [igual ao da mãe da aluna] e finaliza antes da menina terminar de soletrar todas as letras. A lista é finalizada com 28 nomes e os alunos são orientados a copiar. [Turma C – 2º Encontro]

É interessante notar que a professora PC utiliza materiais concretos para as crianças tentarem escrever, como a letra móvel. Neste episódio verificamos também como acentua a relação som e grafia na leitura e na escrita de palavras:

A maioria está colando as personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo. Outros ainda estão recortando. A professora elogia o trabalho de alguns dizendo: “/sso!”.

PC: *Peguem as letrinhas móveis. Montem o nome das personagens.*

Uma menina coloca as letrinhas na sua própria cadeira; o caderno está sobre a mesa e ela fica agachada. Vai montando os nomes na frente das imagens de cada personagem colada no seu caderno e as demais letrinhas permanecem em sua cadeira. A professora auxilia um aluno a montar a palavra PEDRINHO, pois ele colocou o DRI de outra forma. Ela reforça o som desta sílaba, fala do R que existe na sílaba e depois procede da mesma forma com a sílaba NHO. Enfatiza o som: NHO!

A: *é o O!*

PC: *Só o O?*

A [pensa e diz]: *Tem o O [escreve a letra O no caderno].*

PC: *faltam o N e o H. NHO! NHO!* [Turma C – 1º Encontro]

A professora continua caminhando entre as mesas e ajudando as duplas. Reforça oralmente as sílabas. Em certo momento, diz: “NASSS” a um garoto, e uma aluna do outro lado da sala repete: “NASSS”. [Turma C – 1º Encontro]

Como na Turma A, essas crianças também não reconhecem uma sílaba igual contida em outra palavra, reforçando a constatação de que o aluno, realmente não

faz essa associação simplesmente por reprodução, e que o trabalho que parte de letras e sílabas dificulta ao aluno a atribuição de significado e sentido:

A professora coloca-se como escriba na lousa e faz perguntas, enfatizando o som das sílabas, para as duplas. Algumas crianças, que não são da dupla interpelada, também colaboram e a professora se irrita um pouco, não autorizando a participação dos demais “*não é a vez de vocês!*”. Para soletrar PEDRINHO, a primeira dupla não teve dificuldades. Não percebi se a professora já havia corrigido anteriormente essa dupla especificamente, no entanto, para a palavra NARIZINHO, apesar de já haver PEDRINHO escrito na lousa, a dupla de crianças não recorre a essa escrita para dizer a sílaba NHO, dizem apenas “O” [depois de soletrar as outras letras], a professora enfatiza “NHO, NHO!”, e eles não falam o N e o H, outras crianças falam que é N-H-O. A professora mostra o NHO na palavra PEDRINHO. [Turma C – 1º Encontro]

Pode ser que a criança não recorra a outras palavras para escrever, por não ter o procedimento e/ou conhecimento de como recorrer a ferramentas para consultar e confrontar as escritas e tirar suas dúvidas.

Apesar de focalizar o código alfabético em seu ensino e prevalecerem as atividades de cópia, a professora inclui questionamentos de texto em sua dinâmica de aula, mostrando uma concepção de leitura e escrita um pouco diferenciada da de seus colegas cujas práticas, já apresentadas, de utilização de textos estavam apenas vinculadas à apropriação do código alfabético. PC apresenta um avanço desta concepção, apesar de ainda permanecer no contexto monológico da leitura, com enfoque apenas no que o autor aponta:

Ao apresentar o texto poético “Toda mãe é uma fada” [sem citação de autor], dá um tempo às crianças para que explorem o texto sozinhas. Depois pergunta: “*quem conseguiu ler alguma coisa?*”. Uma garota responde:

A: *Toda mãe é uma fada.*

A [outro]: *Toda fada é uma mãe.*

PC: *Isso, vamos ler todos juntos? Primeiro com o dedinho, depois com o lápis. Quem aqui quer saber ler? [As crianças levantam a mão].*

Há um grupinho de crianças usando o cesto de lixo no fundo da sala, apontam seus lápis. Na leitura, PC enfatiza palavra por palavra, lê uma palavra, as crianças repetem [procedimento muito observado nesta turma]:

PC: *toda*

A [juntas]: *TODA*

PC: *mãe*

A [juntas]: *MÃE*

PC: *é*

A [juntas]: *É*

PC: *uma*

A [juntas]: *UMA*

PC: *fada*

A [juntas]: *FADA*

[depois a professora solicita que circulem umas palavras, em seguida inicia o questionamento de texto]

PC: *Este texto está falando sobre o quê?*

A: *Mãe.*

PC: *O que está falando sobre as mães?*

A: *É bela*

A: *É triste, calada*

A: *Tem encanto*

PC: *Tem encanto do quê?*

A: *de fada.*

PC: *Se a mãe é parecida com fada, como cuida dos filhos?*

A: *Cuida bem, alegre.*

PC: *Mas e no texto como está? Vejam... [lê o 3º verso:] QUANDO CUIDA COM CARINHO.*

A: *Com carinho! [Turma C – 2º Encontro]*

Essas iniciativas de questionamentos de texto, mesmo que apenas para a compreensão do que o texto apresenta, foram pouco observadas durante a coleta de dados em todas as turmas de primeiro ano que participam desta pesquisa. A professora PC procura realizá-las quando oferece textos aos alunos em atividades de leitura individual e coletiva.

A seguir, apresentamos a síntese das interações e perspectivas de seus alunos perante o ler e escrever no **Quadro 9b**, assim como as estratégias das crianças para tentar entender os procedimentos da escrita.

Após esta apresentação traremos a análise das entrevistas com os professores desta primeira categoria e depois algumas considerações gerais sobre a importância dada pelas crianças à escrita e às aulas e suas perspectivas frente à língua, em suas vidas e mediante encaminhamentos que oferecem apoio restrito às interações delas com a escrita.

INTERAÇÕES COM A LEITURA E A ESCRITA: O QUE DIZEM E FAZEM AS CRIANÇAS						
Alunos da Turma	Estratégias para compreensão do material encaminhado e para a apropriação do saber, com ou sem a intervenção do professor	As ações independentes encaminhamentos e solicitações	Ações de distanciamento do objeto ou por não estar em interação	A presença da escrita na vida da criança – percepção	Para que ler e escrever? – Um ensaio sobre suas futuras concepções da língua?	Perspectivas perante a leitura e a escrita
C	Acompanham a leitura com o dedo conforme solicitação da prof. A prof. lê, os alunos repetem em voz alta. Copiam bastante da lousa. Realizam as atividades trocando informações entre os pares; há pouca autonomia das crianças nas decisões; a profª copia para algumas crianças acompanharem. As crianças consultam os cartazes na parede; lista de nomes, alfabeto, calendário, painéis dos dias da semana.	Consultam atividades anteriores em seu caderno; conversam com os colegas auxiliando-os, chamando a atenção para o erro e elogiam o certo; confrontam suas escritas; um aluno anota no canto do caderno para lembrar a palavra e dizer para a prof.; buscam recursos nos painéis nas paredes; um copia para o outro. Um menino inventa uma história olhando nos painéis dos dias da semana.	Crianças são um pouco agitadas; há aquele que não faz, não pede auxílio e espera a prof. passar por sua carteira e verificar que não fez para ajudá-lo; conversam na leitura e explicação da profª; criança faz de sua atividade uma dobradura de pipa; param para conversar assuntos nada relacionados à aula; encontram-se no lixo para conversarem; brincam de passar cola nas mãos e retirar a película que forma; menino simula passar mal porque não consegue terminar tudo; meninas penteiam cabelo e se pintam, brincam de boneca. Dispersam-se rápido, principalmente em atividades em que têm de esperar a vez do outro.	C1- Livro. Revista. Folhas. Caderno. C2- Ah... No mercado tem escrito um monte de coisa, então, eu tento ler. [...] Nas plaquinhas. [...] Na escola. A professora, hoje ela passou... ela deixou na lousa escrito uma história assim sem ler e ela pôs Pequeno Polegar. [é legal essa história?] é, é um menino baixinho que só ouve o que o pai deixa. C3- No livro, o que a professora passa na lousa, no gibi. [é fora da escola] Só na escola [é na sua casa?] Tem livrinho só. C4- No quarto do meu tio, da minha vó ... embaixo do travesseiro... sabe quando você tá com coisinha doente, então ela fez uma provinha que tava doente, daí veio isso daí [é na escola?] Aqui [aponta cartão do dia] na sala tem os meses e tem os de ajudantes e de aniversários. C5- Ah, na rua, eu sempre leio as coisas para minha mãe. [...] Ah, eu fui ali eu tava indo embora, daí eu li o número da casa, na parede tem sempre escrito, [onde mais?] Ah, tem sempre carro que passa escrito, né? [é na escola?] Na lousa [só?] sim.	C1- [Passa uma pessoa e ele diz "não sei", para quê?] Pra ser inteligente C2- Pra quando eu crescer saber [saber o quê?] a ler e escrever as coisas. C3- Para aprender e poder escrever as coisas. C4- Hum... porque daí você sabe escrever um montão de coisas sem olhar. C5- Ah, se a gente não escrever a gente vai ficar muito buurrinho.	C1- Ser bombeiro. C2- Escrever livro. [Que tipo de histórias você quer contar?] De qualquer coisa. C3- Ser escritor de livro. [Que tipo de livros] De historinhas. C4- Escrever um livro. [Que tipo?] da Cinderela. C5- Ai, eu gosto mais de ler livro. [é escrever?] também [o quê?] para minha mãe.

Quadro 9b - Interação das crianças com a escrita [Turma C]

Professores: as aulas, a formação e as “novas” propostas

Para entendermos um pouco mais as práticas desses docentes e suas turmas, primeiramente, verificaremos nos quadros a seguir o que dizem e fazem os professores quanto a sua formação inicial e continuada e as contribuições de sua formação acadêmica para suas atividades profissionais:

Iniciamos a apresentação do **Quadro 10** sobre a contribuição da formação inicial e continuada para a prática dos professores.

Respostas	Docentes
Teoria nada tem a ver com a prática	PA; PG
Necessidade de mais vivência prática nas formações	PL
A teoria auxilia em partes, mas na prática muita coisa muda	PC

Quadro 10 - A contribuição da formação inicial e continuada para a alfabetização [PA;PC;PG e PL]

A análise das respostas, contidas no Quadro 10, permite mostrar que alguns professores consideram que, em sua formação há *“muita teoria e pouca prática”*, outros são mais radicais dizendo que a *“teoria não tem nada a ver com a prática”*. Apontam a necessidade de mais reflexão sobre os aspectos práticos e experiência no contato com a sala de aula logo na formação inicial, precisamente em alfabetização, como assinala a professora PL ao dizer que *“não tive estágio em alfabetização”*. Sobre as formações continuadas de média e curta duração, oferecidas pela rede de ensino, identificam-se mais com as possíveis trocas de ideias e informações profissionais com outros professores.

As manifestações dos professores sobre as “novas” propostas didáticas são apresentadas no **Quadro 11**:

Respostas	Docentes
Não têm conhecimento suficiente das “novas” propostas	PA;PC; PG;PL
Formação na prática, inventar	PG; PL
Orientações teóricas na prática	PL

Quadro 11 - O professor diante das “novas” propostas pedagógicas

Quanto ao conhecimento e contato com as “novas” propostas que estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e em documentos dessa rede de ensino: todos esses professores mencionam não ter conhecimento suficiente para exercer seu trabalho numa “nova” proposta. PA diz não estar preparada e não conhecê-las suficientemente; PC mostra estar sempre disposta a dialogar e aprender, no entanto, a dificuldade de pensar o quê e como seria uma “prática construtivista” é apontada como uma preocupação dessa professora “*busco, às vezes, meio insegura, com medo, você sempre fica com medo [de inovar]*”; PG, fala que os professores já têm conhecimentos para realizarem um ótimo trabalho devido aos níveis de estudo que já cursaram, “*ensino fundamental, médio, faculdade*”, não necessariamente nas “novas” propostas; provavelmente quer nos alertar para a importância de levarmos em conta os saberes práticos dos professores e PL mostra-se adepta do ecletismo de concepções e ações didáticas “*não tenho uma teoria [única], porque eu falo que tem que misturar*”.

O que fazem os professores quanto ao planejamento das aulas, vemos o

Quadro 12:

Respostas	Docentes
Elabora as próprias atividades, consulta materiais (<i>sites</i> , livros didáticos, <i>blogs</i>)	PA; PC; PL
Planeja sozinho	PA; PG
Troca com outros professores	PC; PL
Planeja e trabalha por temas (datas comemorativas...)	PC
Planejamento periódico (semanal...)	PC; PL
Não menciona outras definições de como planeja	PG

Quadro 12 - O planejamento das aulas de leitura e escrita

Sobre o planejamento das aulas de leitura e escrita, os professores preparam suas aulas pautados em livros didáticos, *internet* e outros materiais que tragam atividades pedagógicas muitas vezes prontas ou para adaptações, uns trocam com seus pares (PC,PL), outros preferem trabalhar sozinhos (PA,PG). PC insere, em seu planejamento os projetos temáticos, como forma de um ensino mais interativo, principalmente partindo de datas comemorativas, com atividades que socializa entre seus colegas de profissão ou retiradas basicamente da *internet*.

Sobre os conceitos de ler e escrever e como se aprende, temos o **Quadro 13**, quando esses professores mencionam que:

Respostas	Docentes
Ler:	
compreender e interpretar	PA; PG
conseguir interagir com os ambientes	PC
decodificar, juntar as sílabas	PL
Escrever:	
saber (ou tentar) dizer de forma escrita o que precisa ou quer para se comunicar	PA; PG; PL
para se comunicar	PC
Como aprende:	
pelas hipóteses de escrita	PA
mediante esforço pessoal, vontade	PC; PG
observando os adultos	PG, PL
aprendem pelo campo visual e sonoro, por silabação	PL

Quadro 13 - O que é ler e escrever e como se aprende segundo os professores

Curioso verificar a diversidade de respostas sobre o que seja ler e escrever para as pessoas e como aprendem. O ler, para esses professores, relaciona-se tanto ao decodificar quanto ao compreender e interagir com o meio. A escrita, por sua vez, é lembrada como algo relacionado ao social (comunicar), ou a algum desejo ou necessidade. Para se aprender a ler e escrever, conforme esses docentes, deve haver esforço e vontade por parte do aluno, pois aprendem observando os adultos. A aprendizagem pelos aspectos relacionados à visão e ao som foi mencionada como também os avanços nas hipóteses de escrita, em que a professora A se reporta aos estudos de Emília Ferreiro.

Essas constatações do que dizem os professores a respeito da escrita e de sua aprendizagem podem tender a uma aproximação do que realmente fazem em sala de aula ou a um distanciamento – do que dizem e fazem – já que o discurso também é uma prática e pode estar repleta de jargões pedagógicos.

Para conhecermos alguns aspectos específicos de cada turma, sobre os professores e seus alunos, solicitamos aos docentes que descrevessem suas turmas [comportamento, aprendizagem, participação, o que quisessem mencionar] e relatassem quais eram suas dificuldades com as turmas de alfabetização, conforme

Quadro 14:

Docentes	Descrição da própria turma	Dificuldades em trabalhar com turmas de alfabetização
PA	<i>“Está complicado, não está rendendo” por causa do comportamento das crianças, “toda hora interrompendo”</i>	<i>“Comportamento em primeiro lugar e em segundo a [falta de] bagagem”</i>
PC	<i>“estão evoluindo nas limitações. Porém, estão muito falantes ainda, e a disciplina ainda tem que se trabalhar muito [e o que você pensa sobre essa disciplina para aprender a ler e escrever?] para a criança ter mais concentração, porque às vezes a gente fala que é importante prestar atenção na hora da leitura, não estão prestando atenção, fazem outra coisa”</i>	<i>“a criança se adaptar dentro de uma sala de aula com todas as mudanças que ela passa de uma pré-escola para o ensino fundamental, acho que o primeiro ponto é este. E que eles tenham postura para ouvir o que vai ser falado, conseguir prestar atenção.”</i>
PG	<i>Turma “complicada, agitada”, com indisciplina. Porém “estão bem” e “em geral, de 100%, uns 80% está numa fase boa [da aprendizagem], às vezes não conseguem colocar no papel, mas têm interesse em aprender, são muito participativos”</i>	<i>“é o trabalho de arrumar atividades, o que dar para as crianças... se você usa o livro didático a criança não acompanha e se você traz materiais de casa, corre o risco de não estar agindo de acordo com o que pedem os PCNs”.</i>
PL	<i>Sobre comportamento, considera-se em dificuldades com duas crianças. Na aprendizagem “de modo geral todos evoluíram, não são todos que leem, mas pelo menos do que eles vieram, evoluíram”</i>	<i>Lidar com a heterogeneidade da turma quanto à escrita: “eu tenho tudo na sala, desde o pré-silábico até o alfabético”, “tenho que desenvolver” quem já sabe ler e “correr atrás de quem não escreve e não lê. Para mim isso é muito complicado”</i>

Quadro 14 - Descrição de PA; PC; PG e PL sobre seus alunos e dificuldades com turmas de alfabetização

Como é possível observar nas manifestações de PA, PC, PG e PL, há particularidade nas dificuldades apresentadas pelos professores quanto ao trabalho com a alfabetização de crianças, advindas de: “comportamentos” [que dizem interromper o processo de ensino]; falta de “bagagem” [do aluno]; no preparo das aulas, adaptação das crianças na transição da Educação Infantil com o Ensino Fundamental e a adequação de atividades às diversidades intelectuais dos alunos.

No depoimento de PA, a professora refere-se, como “bagagem”, àquela adquirida em processos escolares anteriores (na Educação Infantil, por exemplo), não considerando suas aprendizagens de vida, de relação com o outro, com fatos cotidianos e com os meios de comunicação, além dos muros da escola.

PC apresenta como principal dificuldade fazer com que as crianças se adaptem ao início do ensino fundamental, após a passagem que realizam vindos da educação infantil. Diz que é difícil adquirirem “postura” para ouvir e prestar atenção e

que para “*tentar desenvolver o interesse*” da criança, o professor deve “*sempre estar falando*”, isto é, chamando a atenção para o objeto em estudo. PC parece entender que a criança aprende, principalmente, ao se concentrar e ao prestar atenção nas aulas e que estas características são adquiridas por meio da disciplina do corpo e dos atos, advindas das constantes intervenções do adulto.

No depoimento de PG, quando menciona o risco de não estar agindo de acordo com os PCNs, esclarece dizendo que se refere ao trabalho com letras e sílabas, que pode não levar em conta o interesse das crianças. Então, no decorrer das observações e em conversas, notamos que o professor se preocupa em propor atividades pelas quais as crianças manifestem interesse; se não manifestarem, não prossegue e interrompe o encaminhamento. PG diz em entrevista: “*Aí eu vou observando o contexto da criança, o que ela está vivenciando; às vezes eu dou uma atividade e vejo que não é legal e falo ‘não, eu vou parar’, eu não continuo, então eu crio muito rápido, né, se interessou, eu continuo, se não interessou, aí eu paro*”.

Nota-se que há confusão de interpretações em como lidar com o “interesse” das crianças nas aulas, pois as “novas” propostas não se utilizam de atividades para “medir” o interesse das crianças, porém propõem o questionamento de seus interesses ao aprender e relacionam-nos com o planejamento e os “conteúdos do ano/série”, tão preocupantes para os professores.

PL aponta sua dificuldade em lidar com a diversidade de níveis de conhecimento da turma.

Quanto aos encaminhamentos didático-pedagógicos desses professores, apresentam supervalorização do código alfabético em suas ações práticas, enfatizando as letras, as sílabas e suas ligações com a forma e os sons para a produção de palavras e frases, ou para realizarem a leitura. A cópia é uma constante, principalmente nas aulas de PC e PL em que muitas atividades são copiadas da lousa ou do livro didático.

Trazem poucos textos ao universo leitor do aluno e, quando trazem, normalmente, são textos curtos, descontextualizados da sequência pedagógica em que se inserem, isto é, o ensino ocorre em “blocos curtos de atividades” e não num contexto significativo ao aluno. A ênfase do trabalho com esses pequenos textos é no código, em detrimento do significado e sentido, com a exceção da prática de PC que, quando trabalha textos, mesmo curtos, procura instaurar uma discussão numa

perspectiva monológica da língua, isto é, a discussão do texto é realizada no âmbito do que o autor quer dizer, do que está no texto.

No entanto, esses docentes apresentam-se como leitores quando leem para seus alunos, como PC e PL, cantam musiquinhas acompanhado o livro, como PA, e contam muitas histórias, indicando o livro, como PG, e as crianças demonstram bastante satisfação e interesse por esses momentos.

Para entendermos um pouco mais sobre as ações desses professores e de seus alunos nas aulas e verificarmos os aspectos pertinentes que as fizeram integrar-se nessa categoria de análise, tivemos que fazer um recorte, em episódios, de toda a gama de dados que temos coletado, como exemplificamos. Há que se considerar que a oportunidade deste trabalho ainda é restrita para o muito que se tem de averiguar e dizer sobre o que acontece nas aulas de alfabetização. Assim procederemos também, nas outras duas categorias dos eixos de análise.

A seguir, apresentamos a análise das entrevistas com as crianças desta primeira categoria.

A importância dada pelas crianças às aulas e à escrita e suas perspectivas frente à língua nesta primeira categoria

Após entrevista com os alunos de PA, PC, PG e PL, que totalizam vinte crianças, sendo cinco de cada turma, foi possível constatar alguns apontamentos interessantes sobre o que dizem desse processo fundamental de suas vidas, a alfabetização, porém, com encaminhamentos que oferecem apoio restrito às interações delas com a escrita.

Ao verificar as interações das crianças com a leitura e a escrita no decorrer da descrição das práticas de seus professores e nos registros dos quadros 6b, 7b, 8b e 9b, pudemos verificar que as crianças indicam qual a importância e perspectivas que apresentam sobre a língua, e quais as situações em que se colocam como leitoras e/ou produtoras de texto.

Verificar o que as crianças dizem sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em que estão inseridas e o que pretendem realizar como leitores e escritores de texto, mesmo que, no decorrer dos anos, suas concepções se

modifiquem, permite compreender um pouco a ótica da criança sobre suas experiências escolares, sobretudo, com a língua escrita.

Na amostragem de vinte crianças entrevistadas das turmas A, C, G e L, verificamos, com elas, o que mais gostam e o que menos gostam nas aulas. As respostas diversas são apresentadas na **Tabela 1**:

Respostas	Nº de alunos	
Mais gostam		
-ler, escrever, estudar	13	
-artes: pintar, desenhar, recortar	05	
-brincar	02	
Menos gostam		
-ler, escrever, estudar		05
-desentendimentos, repreensões, bagunça		09
-brincar		02
-não tem		04
Total de alunos	20	20

Tabela 1- Considerações: o que gostam e o que não gostam nas aulas [Turmas A, C, G e L]

As crianças, nesta categoria, manifestam que são as ações relativas à leitura e à escrita o que mais gostam nas aulas e o que menos gostam são as situações de desentendimentos entre seus pares ou com a professora.

O que as crianças dizem quando questionadas se gostam de ler e de escrever, o que mais gostam de ler?

Todas as crianças (20) dizem gostar de ler e escrever. Dezesesseis crianças gostam de ler “histórias” e “livros” e quatro crianças gostam de ler as atividades oferecidas pelos professores.

Para que aprender a ler e escrever é tão importante? Tivemos as seguintes respostas apresentadas pela **Tabela 2**:

Respostas	Nº de alunos	
Perspectivas futuras	13	
- estudar em anos escolares subsequentes		04
- ser inteligente ou “ <i>não ser burro</i> ”		04
- quando crescer saber		02
- ter uma profissão e ganhar dinheiro		02
- “ <i>ser alguém na vida</i> ”		01
Perspectivas atuais	07	
- ler/escrever o que quiser e precisar		06
- não sabe ler/escrever		01
Total de alunos	20	20

Tabela 2 - Considerações das crianças sobre o ler e o escrever

As perspectivas futuras receberam destaque entre os pronunciamentos das crianças, sendo o de estudar em anos seguintes e de “não ser burro”, ou “ser inteligente” os mais citados entre as crianças. É interessante a resposta: “ser alguém na vida”, certamente como reprodução da fala do adulto, que pode elevar a indicação de que uma pessoa só se faz “alguém” quando aprende a ler e a escrever.

Sobre a presença da escrita na vida das crianças, apresentada na **Tabela 3**, levamos em conta as primeiras lembranças que mencionaram; essas lembranças se reportam aos materiais escritos presentes em:

Respostas	Nº de alunos
contextos escolares	12
contextos externos à escola	08
Total	20

Tabela 3 - Contextos em que as crianças associam a presença da escrita em suas vidas

Apesar de a criança estar inserida em uma cultura em que a leitura e a escrita a circundam (ruas, comércios, casa, escola...), será que está atenta aos contextos em que essa escrita acontece, seja na escola ou além de seus muros?

Como pudemos verificar na tabela acima, as crianças, nessa primeira categoria de encaminhamentos mais diretivos, associaram a escrita mais à escola do que ao seu exterior, indicando que a escola é um caminho significativo para se apoiarem e se verem inseridas na cultura do mundo dos letrados.

Quanto às perspectivas das crianças sobre o que pretendem fazer com a leitura e a escrita, considerando-se leitoras e produtoras de texto, algumas fizeram mais de uma citação, como veremos na **Tabela 4**:

Respostas	Nº de citações
escrever livros ou ser escritor	08
trabalhar e ter uma profissão	06
ler livros, palavras, páginas	04
ler e escrever mais ou quando solicitado	04
não sabe	01
Total de citações	23

Tabela 4 - Perspectivas das crianças sobre o que pretendem fazer com a leitura e a escrita

Interessante verificar que as crianças que estão inseridas numa categoria cujos encaminhamentos didáticos são mais diretivos, manifestam o desejo de

produzirem livros ou serem escritores, enquanto a leitura de livros ou outros materiais pouco foram apontados. Provoca a reflexão de que a ênfase da leitura nesse tipo de encaminhamento numa concepção empírico-tradicional e pelo código, ou mesmo numa perspectiva monológica, pouco contribui para desenvolver no aluno o interesse pela leitura.

Com a escrita, no entanto, as crianças assinalam que suas perspectivas são de produzirem textos mais elaborados (como escrever histórias e livros). Porém, a leitura e a escrita não podem estar desassociadas, porque uma apoia a evolução da outra.

Outro aspecto a destacar é a importância de se questionar essas perspectivas das crianças e inseri-las nas elaborações dos planos de aula do professor.

As respostas das diversas turmas variam quanto à importância atribuída à leitura e à escrita:

- para as crianças da turma A, a leitura está relacionada ao contexto das lições, juntar palavrinhas e ler páginas, porém houve duas crianças que manifestaram a vontade de produzir livros e uma de ler os livros;

- as crianças da turma C anseiam por produzir livros (3) ou lê-los e uma criança diz que pretende ler e escrever para a ter uma profissão;

- as crianças da turma G associaram suas perspectivas à escrita de palavras; quatro crianças querem saber ler e escrever para quando o professor solicitar, uma criança não soube dizer e duas querem escrever livros ou histórias e uma delas ainda quer contar histórias na frente da sala;

- das crianças da turma L, quatro associaram ler e escrever para ter uma profissão ou prosseguir nos estudos e uma mencionou ainda que quer fazer histórias; uma criança diz que pretende ler e escrever “*muitas coisas*”.

Sobre o questionamento de que, quando têm dúvidas nas aulas, as crianças procuram esclarecer suas dúvidas ou não, temos a **Tabela 5** que indica:

Respostas	Nº de alunos
Sim	15
Não	05
Total de alunos	20

Tabela 5 - As crianças procuram esclarecer as dúvidas nas aulas

Para tirar essas dúvidas perguntam ao professor “*como faz mesmo*”, “*eu não entendi*”, “*como é, eu não sei*”, outros dizem nada perguntar porque “*eu entendo o*

que o professor fala”, “espero algum colega perguntar”, “tenho vergonha”, “não prestei atenção, então, não pergunto”.

E quando precisam, buscam ajuda para escrever? A **Tabela 6** aponta que:

Respostas	Nº de alunos
Sim	17
Não	03
Total de alunos	20

Tabela 6 - As crianças solicitam ajuda de outros

A maioria dos alunos afirma solicitar ajuda quando precisa escrever.

A **Tabela 7** contém as manifestações das crianças sobre quem as auxilia na hora de escrever, muitas delas citam mais de uma pessoa:

Respostas	Nº de citações
professor	12
mãe	09
colegas	08
pai	07
outros parentes (tios, avós, primos...)	05
irmãos mais velhos	02
ninguém ou faz sozinho	02
Total de citações	45

Tabela 7 - Quem auxilia as crianças a escrever

Os professores das crianças desta categoria são as pessoas mais citadas como as que as auxiliam a escrever, no momento em que precisam ou quando querem. Em seguida, com um valor muito próximo, temos a mãe, os colegas e o pai sendo lembrados pelas crianças. Esses dados revelam que a família tem participação no processo de ensino da escrita, embora sua ausência seja uma queixa quase que geral entre os professores e o quanto a escola, representada pela figura do professor, é reconhecida pelas crianças neste papel de auxiliar a escrever.

Na **Tabela 8**, são apresentados os motivos pelos quais as crianças se julgam “bons alunos”:

Respostas	Nº de alunos	Nº de citações
Sim	18	
- bom comportamento		19
- realiza as atividades e presta atenção		06
- leio/escrevo/estudo		03
Não	00	
Às vezes	01	
Não sabe	01	
Total	20	28

Tabela 8 - As crianças se consideram “bons alunos” e a que relacionam

A maioria das crianças diz que se considera “bom aluno” mesmo aqueles que, segundo o professor, manifestam dificuldades. Interessante verificar algumas falas particulares: “às vezes, mas nunca ganhei ‘incompleto’ [aluno L3] e outra “*não sei, a professora não fala se sou boa*” [aluna L5; “é importante para você que ela fale?”] “*sim, senão não sei*”. Este depoimento faz recordar que alguns alunos apontaram em entrevistas ou em conversas informais, nas aulas, que consideram importante o professor revelar ou expressar o quanto eles sabem, para terem um parâmetro do quanto sabem ler e escrever.

Ao responderem o que é ser um bom aluno nas aulas, citaram algumas características, porém, para a maioria, o “bom aluno” deve ter um bom comportamento como “obedecer”, “ficar quieto”, “*não bagunçar ou brigar*”, “*respeitar a professora*”. O “*Fazer lição*”, “*prestar atenção*” “*copiar certo*” e “*não ficar atrasado*”, “*ler e escrever*” ou “*estudar*” também foram citados, em menor número.

A seguir, temos a segunda categoria e seus eixos de análise dos professores com encaminhamentos didáticos que oscilam entre a diretividade e a acolhida das interações das crianças com a escrita.

3.3 Encaminhamentos em que o apoio do ensino oscila entre a diretividade e a acolhida das interações das crianças com a escrita

No decorrer das observações, notamos que, nas atuações de alguns professores, há práticas pedagógicas que acolhem as interações das crianças com o objeto do conhecimento; em outros, a maioria, que as direcionam para a reprodução mecânica. Estes aspectos das aulas apresentam características singulares e fazem com que as práticas desses professores diferenciem-se das descritas na categoria anterior.

Esses encaminhamentos didáticos, que “ora acolhem as interações das crianças”, acontecem nas aulas, às vezes, numa situação de leitura; outras, de escrita. Ocorrem circunstâncias semelhantes, porém, mostram-se como importantes fatores para análise e reflexão, por proporcionarem alguns momentos de ações mais interativas por parte das crianças com a escrita e/ou com seus pares.

Nesta categoria, incluem-se as práticas dos professores das turmas B, E, H, I, J e K, que referem-se às concepções didáticas empírico-tradicionais e concepções de leitura e escrita com ênfase na aquisição do código alfabético.

a) Numa concepção Empírico-tradicional e com ênfase na aquisição do Código

Parece contraditório dizer que professores com concepções didáticas empíricas e de concepções de leitura e escrita pelo código alfabético estejam numa categoria de análise em que “ora acolhem as interações das crianças com a escrita”. No entanto, é importante lembrar que para classificar essas concepções na prática de um docente é preciso considerar o geral, o que é mais enfatizado nessa prática, o que mais revela: ações que valorizam a interação ativa ou interação passiva dos educandos?

Assim, nossa curiosidade pelos encaminhamentos, nessa categoria, foi sendo ressaltada à medida que, durante as observações, pudemos perceber alguns momentos – porém, significativos - em que esses professores proporcionavam um ambiente acolhedor para que as crianças interagissem com o objeto de modo mais

ativo e significativo para elas: na leitura de história, ou mesmo partindo de uma atividade dita tradicional, o modo como o professor encaminhava essa atividade, essa ação, ao nosso olhar, tem um diferencial, com base nos estudos que temos realizado sobre as “novas” propostas pedagógicas para a educação.

Assim, temos a análise das práticas desses professores e das interações de seus alunos advindas das observações das aulas e alguns trechos de entrevista quando se fazem pertinentes para esclarecer os motivos de algumas ações.

Encaminhamentos didático-pedagógicos da professora PB e a interação de seus alunos com a escrita:

Na turma da professora PB há trinta alunos.

Em suas aulas, a professora PB permanece boa parte do tempo diante da turma, dando explicações sobre as atividades, como realizá-las; escreve na lousa; nesse momento, pede a atenção das crianças “*vamos, tem que ser todos juntos, senão não funciona!*”.

Mostra preocupação em atender aos alunos com dificuldades, caminhando entre as carteiras e se demorando nas mesas desses alunos ou os traz para mais perto de sua mesa, como relata:

...tem um aluno que é muito fechado, é o [nome], não sei se você reparou, ontem ele sentava lá, hoje ele senta aqui, até mudei de lugar para ver se acompanho mais de perto, porque ele está com bastante dificuldade, e além disso, tem dificuldade para expressar a dificuldade, não é igual a [nome da uma garota] que também tem muita dificuldade, mas ela fala, se vira, não faz porque conversa muito, ou então as dificuldades reais que ela tem ela consegue manifestar, o [garoto] não, ele não consegue(...)

Na participação oral ou escrita das crianças, a professora prioriza, também, chamar aqueles que apresentam mais dificuldades e pede para que quem sabe, dê oportunidade aos outros; com isso, alguns alunos sentem que não participam muito da aula, como gostariam.

Em seguida, no **Quadro 15a**, traçamos uma síntese dos diferentes aspectos observados na prática pedagógica da professora PB: modos de encaminhar os trabalhos com a escrita e com os textos, atividades que ministra nas aulas; o que mais enfatiza; como lida com o atendimento às crianças.

OS DIFERENTES ASPECTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA					
Docente	Atividades escritas utilizadas durante as aulas	Modo de encaminhar as atividades escritas	Aspectos do ensino acentuados nas aulas	Modos de encaminhar o trabalho com texto	Atendimento aos alunos
PB	Rotina, escrita do cabeçalho apenas com data [uso de barras / /]; leitura pela prof. e pais; mapa mundi; letra de cantigas; texto informativo; livro didático (formar palavras juntando letras ou sílabas, associa a letra inicial ao nome das crianças; contagem de letras e sílabas); ditado com figuras; alfabeto; adivinhas; circular palavras; balão de diálogo; onomatopéia; listas; recortar palavras; numerais até 50; antecessor, sucessor; ordem crescente dos números; cruzadinha; escrita espontânea; desenho; pintura; respostas na lousa; família silábica; completar texto com palavras que rimam; trabalho com a letra B e C; circular palavras que começam com; texto lacunado com banco de palavras; completar as palavras com letras.	Posicionamento diante da turma para os encaminhamentos gerais; questiona sobre vocabulário [que é circular? transcrever? e alecrim?]; escreve respostas ou exemplos na lousa, troca as vogais e enfatiza as famílias silábicas; questiona quantas letras têm uma palavra; que letra começa; ao responder às crianças levanta outras questões, pede auxílio das crianças na lousa para escrever palavras; pede para quem sabe ficar quieto e “quem não sabe” falar; na leitura promove-a por textos curtos junto com ela, apontando o lápis no texto ou o dedo; na escrita permanece na escrita de sílabas e palavras. Pede para tentarem sozinhos, com ela e colegas.	Ênfase no acesso ao código alfabético: letras, sílabas, ortografia, famílias silábicas; faz relação som e grafia; a focalização da percepção do aluno para as letras iniciais e finais das palavras e para o uso das vogais, com questionamentos e solicitação de participação do aluno para a apropriação do código alfabético.	Proporciona oportunidades de trabalho com alguns textos (curtos), outros são lidos pela prof.; há iniciativa para questionamentos rápidos, mas relacionados à apreensão do código alfabético e vocabulário. A leitura é da professora sem contato inicial de modo individual Na leitura de histórias infantis explora capa, autor, título.	Atende individualmente, conferindo e auxiliando. Caminha entre as carteiras, confere tarefa de todos e auxilia aqueles que precisam de ajuda, procura responder às solicitações dos alunos. Dialoga bastante com as crianças. Incentiva a participação entre elas para se auxiliarem; porém, controla bastante os movimentos das crianças, porque “o número de alunos é grande e não consigo trabalhar com barulho, alunos levantando.” [diz a prof]. Chama as crianças para irem à lousa e para auxiliarem um ao outro ao escrever.

Quadro 15a - Práticas pedagógicas da professora PB

O quadro 15a revela que, nas aulas, esta professora acentua o trabalho com as letras, sílabas e a relação sons-grafia; seus encaminhamentos são diretivos, na maioria das ações, porém há momentos em que apresenta encaminhamentos mais interativos, como veremos no decorrer da apresentação de sua prática.

A professora PB valoriza a leitura de histórias para as crianças, desenvolve um projeto temático (quinzenal) em que convida os pais das crianças para virem contar ou ler histórias. Não foi possível presenciar a leitura de uma história que uma mãe veio realizar, porque a emissora de televisão local estava fazendo uma

reportagem sobre esse projeto. Nos demais dias, a professora contava as histórias:

[A= um aluno; PB= professora da Turma B]

Pede para as crianças se sentarem no chão, em frente à lousa [é um hábito da turma na hora de contar histórias]. A professora senta-se em uma cadeira trazendo um livro “*Nicolau tinha uma ideia*” – Ruth Rocha.

PB: *O que tem na hora da história?*

A: *Encanto!*

PB: *Se quebrar o encanto perde a graça! Qual é a autora? Olhem para a capa e vejam o seu nome.* [Não respondem]. *Ru...*

A: *Ruth Rocha!*

PB: *Nós já vimos essa autora.* [Abre o livro e inicia] *O que é este balão aqui?*

A: *Que está falando!*

A professora inicia a história e vai instigando a participação das crianças por meio de questionamentos a respeito do que ouvem e veem nas ilustrações. [Turma B – 1º Encontro]

A professora, no entanto, em sua prática diária, valoriza o código alfabético, as correspondências sons e grafias, letras e sílabas, como disse em entrevista e realiza na prática. Assim como a didática da professora da Turma A, PB faz trocas de vogais nas palavras, abaixo apresentamos uma situação muito frequente na aula dessa professora:

Depois de cantarem uma cantiga intitulada “Alecrim”, que consta no livro didático de português, a professora pede para circularem a palavra “alecrim” e vai até a lousa:

PB: *Vamos escrever ALECRIM?* [e escreve na lousa] **ALECRIM** – e a professora vai testando as crianças, perguntando e modificando a vogal **A** no início da palavra por outras vogais: “*e se briguei com o A e coloquei o E, como fica?...* [as crianças ficam olhando] *se coloquei o O, alguém já viu OLECRIM?*” [respondem que “não”]. Depois ela muda para a segunda vogal da palavra: **ALECRIM** – e faz o mesmo procedimento: instiga as crianças a lerem a palavra contendo outras vogais no lugar da vogal E: “*Se troco o E e coloco A fica...*” [nesta ocasião foi possível observar a participação das crianças que já sabem ler]

PB: *Vamos pensar em quantos pedacinhos? A-LE-CRIM...* [Turma B – 1º Encontro]

A professora incentiva os alunos a se ajudarem na lousa, pede para uma criança escrever uma palavra, se ela não consegue escrever a palavra toda, convida outra criança para ajudar; alguns assistem e querem ajudar, outros ficam envolvidos com suas atividades: “*é importante que se ajudem; prestam atenção no que fazem e no que o colega faz e duas cabeças pensam sempre melhor que uma*”, diz PB.

A professora pede para escreverem as respostas [palavras] de quatro “adivinhas” que terminaram de realizar. Para escrever a palavra ABACAXI pede para um aluno ir à lousa. Ele escreve: **ABA** [Professora chama uma menina para ajudá-lo]. Ela apaga o último **A** e completa: **ABCIXS**. A professora diz: *Está ficando bom, vem mais uma criança para ajudá-los.* [a próxima criança acrescenta um **M** no final]: **ABCIXSM**. As três crianças discutem entre si como devem escrever “abacaxi”: coloca tal letra, tira aquela, “não é assim”; estão preocupadas em escrever certo, uma diz: **A:** *Vamos apagar* [apagam e escrevem: **ABACA**]

Apagam o último **A** e acrescentam **XI**, ficando **ABACXI**.

PB: *Está saindo coisa boa! Está faltando apenas uma letra!*

Os três alunos discutem e escrevem: **ABACAXS**. A professora ajuda: *Estava certa a última letra!* Colocam a letra **I** de volta e depois o **A** que estava faltando: **ABACAXI**

PB: *Toca aqui!* [e fazem o cumprimento batendo nas mãos] *Vocês provaram que três cabeças pensam melhor que uma!* [Turma B – 2º Encontro]

Assim, procura incentivar também a troca entre pares, não se incomoda que as crianças se ajudem, estão sempre sentadas em duplas, mesmo porque não há muito espaço na sala para as trinta crianças. Algumas situações de relação entre os pares são vantajosas; outras não se apresentam de modo muito produtivo na interação com a escrita, pois as crianças passam a copiar do colega ao invés de pedirem auxílio. Em outros momentos, as crianças mesmo sentadas juntas, não trocam informações. Observamos diversas posturas das crianças quando se relacionam uns com os outros e com a escrita:

A professora pede para circularem a palavra “alecrim” na cantiga, depois de escrever e discutir a palavra na lousa: *“todas as vezes que vocês encontrarem a palavra alecrim vocês circulem. O que é circular?”*

A: *É fazer uma bola.*

A: *É passar um risco em volta da palavra.*

Uma menina mostra para o colega de trás onde está a palavra. Vira para a frente, depois, se volta de novo para trás e o ajuda; ele diz: *“já sei”*. A professora está caminhando de mesa em mesa, para verificar as atividades. Uma criança diz: *Achei uma!* [palavra “ALECRIM”].

PB: *“Mas não é só uma!”*. Fala para outra menina: *“Não faça por ele, não faça por ele!”*. Para outro menino: *“Por que você já fez a outra atividade? Quem fez? Você?”*, ele discorda com a cabeça. PB diz, com expressão desapontada: *“Deixa assim”*.

Para um aluno que estava procurando a palavra ALECRIM em outro local, a professora diz: *“É aqui na música! [e para o grupo] Gente, qual é o texto que vocês têm que procurar a palavra alecrim?”* As crianças respondem: *“Na música do alecrim”*. A professora mostra a música para o menino e continua passando de mesa em mesa. Um menino olha para a atividade do outro para saber se circulou mais palavras do que ele, confrontando sua atividade com a do colega. Uma criança me pergunta: *“Fabiana, posso ajudar o [nome do colega]?”*, eu respondi que *“por mim não há problema”*. Ela vai até a mesa do colega, apaga e começa a circular para ele. Questionei a ela: *“será que ele irá aprender, de fato, com você fazendo para ele?”*. Ela dá o lápis para ele e mostra onde tem de circular. A professora passa e incentiva que a menina ajude: “Mas não faça para ele!”, finaliza PB. [Turma B – 1º Encontro]

A professora, muitas vezes, procura trabalhar o vocabulário, como fez no exemplo acima com a palavra “circular”, faz isso com outras palavras.

Incentiva a ajuda mútua, porém, é evidente que é a professora quem propõe as atividades e não inclui as crianças nas decisões dos planejamentos das mesmas ou dos projetos que realiza, depois utiliza como argumento “a irresponsabilidade” sobre a falta de participação no prosseguimento das propostas didáticas:

A professora vai até a lousa e repassa a rotina [faz isso no início da aula e quando retornam do intervalo] verificam o que já fizeram e o que ainda farão [Neste dia: 1.Pais contadores de história; 2.Cantigas; 3.Socialização da tarefa; 4.Lista de cantigas]. Retoma com crianças as responsabilidades que seriam delas: “pedi a vocês ontem para perguntar para os pais quais as cantigas de roda que cantavam”. As crianças dizem que não perguntaram aos pais, somente duas crianças perguntaram. A professora diz que ficou triste, porque eles não foram responsáveis. “Agora vai prejudicar o seguimento da atividade”, ela diz. Vai até sua mesa e mostra uma série de folhas xerocadas com imagens e espaços pautados para produção de textos:

PB: Eu pensei em fazermos um livro de cantigas para a Casa Aberta. Para começar iremos fazer uma lista de cantigas. O que é uma lista?

A: *Um embaixo do outro.*

PB: *Do que mais podemos fazer lista?*

A: *de amigos.*

A: *de coisas*

PB: *de compras... Vamos fazer uma lista de cantigas! Listar é colocar um embaixo do outro.*
[Turma B – 2º Encontro]

As interações das crianças com a escrita nessa turma variam segundo o encaminhamento que a professora dá às atividades, há momentos de muita interação com o objeto, assim as crianças se arriscam a ler e escrever, trocam ideias com os colegas e com a professora. Também a professora busca questioná-las sobre alguns indícios nos textos, apesar de o objetivo do ensino estar focalizado no código:

A partir da música “A barata diz que tem” a professora trabalha a rima. No trecho que dizia UM LENÇOL DE CETIM/ É MENTIRA DA BARATA/ ELA DORME NO CAPIM, a professora questiona porque é LENÇOL e não CAMA?

A: *Ela dorme em cima do lençol!*

PB: *Mas também pode dormir em cima da cama. Tem dois motivos vamos ver: é por causa...[espera um pouco, como não tem resposta diz] é por causa do UM [artigo], pois o correto é um lençol e uma cama, e existe cama de cetim?*

A: *Não.*

PB: *Cetim é um tecido. E por que não é mato [ao invés de capim]?*

A: *Porque ela dorme no capim, é diferente do mato, porque ela pensa que é a cama dela.*

PB: *Mas no mato ela podia pensar que também era cama, não é?*

A: *Às vezes sim, às vezes não!*

PB: *É...e agora? (...) Vou dar uma dica: tem a ver com rima. Vou ler: “Um lençol de cetim (...) Ela dorme no capim”.*

A: *Cetim rima com capim!*

Em outros momentos, as crianças parecem inseguras, copiando dos outros e da lousa, sem questionar.

Notamos que os encaminhamentos muito direcionados provocam esta dependência, pois a criança fica esperando a resposta ser colocada, seja na lousa ou no caderno do colega. Também o tempo de atenção das crianças é

descompassado com o tempo de trocas muito longas com o professor diante da turma.

No terceiro e no quarto encontro, a professora seguiu mais as atividades do livro didático de Língua Portuguesa e realizou alguma atividade com material fotocopiado, sempre na proposta de identificação de palavras, sílabas e letras, mesmo quando parte do texto, como em sua fala *“trabalhamos muito a letra B por esses dias, hoje será a C”* [3º encontro]. No trabalho da professora, ao ficar muito presa ao código linguístico, há situações em que as crianças parecem confusas quanto à proposta de trabalho inserida nas aulas, porém, pudemos observar, no episódio abaixo, um dos vários momentos em que as crianças confrontam suas escritas com outras ferramentas, neste caso, o caderno de um colega que sabe escrever:

A professora distribui os livros didáticos. Pede para abrirem na *“página da barata”* [música que trabalharam no dia anterior]. Um menino canta um trecho da música da barata. Sua colega ao lado canta a música seguindo com o dedo nas linhas do texto. Duas meninas estão medindo o nível de água de suas garrafinhas a partir do nível da mesa, depois medem também no ar, colocando uma ao lado da outra. Os alunos cantam a música da barata junto com a professora. A professora solicita às crianças para voltarem à atividade anterior [relacionada à música]. Uma menina olha para a atividade do colega, confronta, volta em sua atividade e coloca o M que faltava na palavra CAPI = CAPIM. A professora passa de mesa em mesa para orientar onde devem fazer e oferece uma explicação geral do procedimento da atividade [texto lacunado com banco de palavras], depois volta a passar de mesa em mesa. Percebe que quase todas as crianças não estão conseguindo saber onde fazer. A professora volta para a lousa e resolve copiar toda a página do livro. Interrompe sua escrita e diz: “O que está acontecendo, vocês já fizeram muitas atividades assim!”. Algumas crianças não estavam sabendo se já tinham escrito ou não as palavras solicitadas pela atividade [Turma B – 4º encontro].

A professora PB procura trazer vários textos em suas aulas (textos curtos: poema, música, informativo...) e trabalha as diferenças entre eles, a macro-estrutura [forma, título, autor, versos, rima...]. A interação que ela proporciona entre as próprias crianças e com a escrita é pertinente porque as crianças buscam meios para suas aprendizagens, seja com a professora, com os colegas ou com outro material (Quadro 15b, p.130). As crianças elaboram questões, recebem apoio em seus questionamentos. A professora, muitas vezes, não oferece a resposta pronta e levanta outras questões para que as crianças alcancem a solução. Entretanto, a finalidade, na maioria das situações observadas, ainda é decifrar e/ou codificar.

A seguir, no **Quadro 15b**, há uma síntese do levantamento das interações das crianças com a leitura e a escrita, suas estratégias, ações sobre o objeto e

perspectivas perante a língua escrita, como também as ações de distanciamento da escrita, algumas apresentadas nos episódios relatados.

Lembremos que os dados das entrevistas contidas nesse quadro serão utilizados ao final da apresentação dos dados dessa categoria, para comparar com a fala das demais crianças da categoria em que os encaminhamentos oscilam entre diretivos e interativos.

INTERAÇÕES COM A LEITURA E A ESCRITA: O QUE DIZEM E FAZEM AS CRIANÇAS						
Alunos da Turma	Estratégias para compreensão do material encaminhado e para a apropriação do saber, com ou sem a intervenção do professor	As ações independentes dos encaminhamentos e solicitações	Ações de distanciamento do objeto ou por não estar em interação	A presença da escrita na vida da criança – percepção	Para que ler e escrever? – Um ensaio sobre suas futuras concepções da língua?	Perspectivas perante a leitura e a escrita
B	<p>Pedem explicação ao colega para o que tem de ser feito ou como fazer; copiam do colega; emprestam a atividade para o colega copiar; pedem para a prof. explicar individualmente; apagam a atividade do colega e fazem para ele; comparam suas atividades; copiam da lousa ou de outro local (livro, caderno alheio); falam a resposta para o aluno que está na lousa; ao tentar ler, passam o dedo ou lápis pela escrita no caderno ou livro didático; falam as sílabas em voz alta para tentar escrever; procuram na capa dos livros infantis na estante, letras e palavras para escrever o que foi solicitado.</p>	<p>Folheiam os cadernos observando as atividades realizadas; trazem calendário e carta de casa e conversam com os colegas; comparam suas atividades; copiam da lousa ou de outro local (livro, caderno alheio); falam a resposta para o aluno que está na lousa; ao tentar ler, passam o dedo ou lápis pela escrita no caderno ou livro didático; falam as sílabas em voz alta para tentar escrever; procuram na capa dos livros infantis na estante, letras e palavras para escrever o que foi solicitado.</p>	<p>Garota penteia o cabelo da outra enquanto espera o próximo encaminhamento; aluno que não faz o que foi solicitado e fica com olhar vago ou brinca com seus pertences; aquele que não faz, não pede auxílio e espera a professora passar por sua carteira e verificar que não fez para ajudá-lo, e quando faz, copia de outro; menina transforma seus lápis em foguetes enquanto os demais realizam a atividade solicitada; criança olha para trás e conversa na explicação da professora.</p>	<p>B1- <i>Perto da lousa. [onde mais?]</i> B2- <i>Ai, em casa, é, na rua... quando eu entro em alguns dos supermercados tem algumas coisas assim, pra você lê, daí eu leio, uma placa, tem uma placa assim... nos livros, eu tenho muito livro... Na escola, na lousa, na secretaria, tá escrito SECRETARIA...na sala dos professores, tem uma placa escrita SALA DOS PROFESSORES. B3- <i>Na lousa e no caderno e na lição, só!</i> B4- <i>Aqui na escola. No sítio, [...] no cartaz perto da diretoria, ...no fundo da sala, no canto, na frente ...tem que prestar atenção na prof...e no sítio ...é meu pai tem sítio, ele escreve lá na lousa, tem lousa.</i> B5- <i>[teve dificuldades em situar locais de escrita, na escola lembrou que há perto de um colega e no armário, em casa não identificou]</i></i></p>	<p>B1- <i>Para estudar na outra escola.</i> B2- <i>Ai, pra aprender, ler também na 2ª e na 3ª, 4ª.</i> B3- <i>Porque a gente tá aprendendo, é por... esqueci.</i> B4- <i>Porque é bom para a saúde e estudar muito para trabalhar.</i> B5- <i>Pra ficar inteligente.</i></p>	<p>B1- <i>Escrever. [o quê? Já pensou nisso] Sim. Daí não precisa escrever na lousa [quem vai para a lousa?] A professora chama [cita nomes]. [E por que vão à lousa?] Para tentar acertar as palavras.</i> B2- <i>É... sozinha? [sim, já pensou nisso?] Não [e sorri] Ah, porque daí no colégio já vou ler... é mais pra frente!</i> B3- <i>Ler e escrever [e o que você vai escrever?] Data [e o que você vai ler?] a Chapeuzinho Vermelho.</i> B4- <i>Vou trabalhar.</i> B5- <i>Aprender a ler mais.</i></p>

Quadro 15b - Interação das crianças com a escrita [Turma B]

A seguir, apresentamos os resultados das observações da turma E.

Encaminhamentos didático-pedagógicos da professora PE e a interação de seus alunos com a escrita:

Na turma da professora PE há vinte e um alunos.

Primeiramente, apresentamos uma síntese dos diferentes aspectos da prática pedagógica da professora PE, no **Quadro 16a**: atividades que ministra nas aulas; modos de encaminhar os trabalhos com a escrita e com os textos, especificamente; o que mais enfatiza; como lida com o atendimento às crianças.

OS DIFERENTES ASPECTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA OBSERVADOS					
Docente	Atividades escritas utilizadas durante as aulas	Modo de encaminhar as atividades escritas	Aspectos do ensino acentuados nas aulas	Modos de encaminhar o trabalho com texto	Atendimento aos alunos
PE	Rótina; cabeçalho; Calendário; chamada com crachá; estudo de famílias silábicas; recortar palavras com uma letra inicial solicitada; lista de palavras a partir de uma letra inicial; leitura de histórias pela professora; situações problema de matemática; contagem; representação numérica no material dourado (desenhado); representação de quantidade desenhada em números e escrita por extenso; circular a maior quantidade; sequência numérica e de cores; pintura; desenhos direcionados; temática do trânsito (placas, regras); liga-pontos; painel de ferramenta de consulta para as crianças (das famílias silábicas trabalhadas).	Orienta as crianças para resolverem do modo que quiserem as situações problema; responde e tira as dúvidas das crianças no momento em que manifestam; passa de mesa em mesa e senta com as crianças para auxiliar; deixa as crianças tentarem resolver, depois corrige; faz questionamentos para compreensão de como proceder com a atividade; utiliza várias formas de resolver a matemática: desenho, algoritmo, material concreto; não dá respostas prontas, levanta questões e para respostas bem direcionadas se reporta bastante à lousa (com cópias, inclusive)	Ênfase no código alfabético (letras, sílabas, ortografia, famílias silábicas); relação som e grafia; focaliza a percepção do aluno para as letras iniciais das palavras e para o uso das vogais. Encaminha atividades com graus de dificuldades diferentes para as diferentes necessidades e possibilidades da criança no momento.	A professora utiliza a interpretação de situações-problema; trabalha questionamentos das atividades que encaminha, instigando as respostas dos alunos antes de oferecê-las de imediato, para fazer com que a criança reflita sobre o objeto.	Dialoga bastante com as crianças, incentiva a participação delas nas aulas (pouco entre os pares) e caminha entre as carteiras para auxiliar. Considera importante o trabalho individual e o coletivo, dependendo da atividade, então algumas vezes promove duplas. Nas atividades que não incentiva as trocas entre os pares, as crianças se auxiliam mesmo assim.

Quadro 16a - Práticas pedagógicas da professora PE

O quadro apresentado revela que, nas aulas, essa professora acentua o trabalho com as letras, sílabas e a relação sons-grafia, porém há encaminhamentos didáticos que são bastante interativos.

A professora coordena o comportamento de seus alunos nas aulas, de modo que devem sempre pedir permissão quando forem se levantar ou ir ao lixo apontar o lápis, por exemplo. PE diz que aprendeu a agir assim com uma amiga, também professora, pois em suas aulas as crianças ficavam a todo o momento conversando e circulando pela sala; *“agora consigo trabalhar melhor”*, comenta. As crianças têm uma expressão alegre e, às vezes, comentavam em voz alta: *“como é bom estar na escola”*.

Nos encaminhamentos, a professora oferece explicações diante da turma, caminha bastante entre as carteiras e auxilia as crianças sempre que necessário. Senta-se junto com a criança dividindo a mesma cadeira para auxiliar. Quando está em sua mesa, fazendo alguma anotação, a professora prefere não atender as crianças, atende os alunos nas carteiras deles.

É uma professora muito organizada, principalmente nas anotações na lousa, utiliza régua de metro para fazer os traços que separam uma atividade da outra. Ministra atividades basicamente com fotocópias, cópia na lousa e livros didáticos. Possui uma rotina metódica: ao iniciar as aulas do dia escreve o cabeçalho na lousa, pede aos ajudantes do dia para contarem as crianças, elabora o algoritmo do número de meninos e meninas na lousa, coloca a letra inicial dos nomes dos dois ajudantes e solicita à turma que digam duas palavras para cada uma dessas letras, com a mesma letra inicial dos ajudantes da turma. Tem uma expressão muito tranquila e segura.

Suas atividades dão ênfase ao código alfabético, trabalhando as famílias silábicas e letras. Considera que *“a sistematização é muito importante e trabalho as famílias silábicas, mas não só, é o modo que sei trabalhar”*. Realiza questionamento nas atividades, porém na tentativa de que a criança entenda como realizar, sempre muito atenta às respostas das crianças, corrigindo-as quando necessário:

PE solicita que façam duplas e mostra uma folha que está em suas mãos. Pede para prestarem atenção! Na folha está a família silábica da letra T. Para cada sílaba há uma ilustração com a nomenclatura dessa figura embaixo. [Exemplo: TA = ilustração de tatu = TATU]. PE inicia um questionamento:

PE: *T e A forma...?*

A: TA

A: [olha na figura e diz] TATU

PE: Forma TA e não TATU, né? Com TA escrevemos? [aponta para a figura]

A: TATU!

PE: T e E forma...?

A: TELEFONE! [há ilustração de telefone na folha]

PE: Forma TE e não TELEFONE!

E assim prosseguem até a sílaba TÃO [com a ilustração de PORTÃO]. Uma folha fotocopiada, idêntica a essa, é distribuída para cada aluno. Eles começam a pintar as sílabas e as ilustrações que correspondem ao som inicial de cada palavra [com exceção de PORTÃO, que está na última sílaba da palavra]. Há um burburinho de conversa. A professora pede silêncio. (...) Após a pintura da família silábica do T, a professora escolhe uma das folhas em que considera a melhor pintura e cola na parede junto de outras famílias silábicas trabalhadas anteriormente. PE vai à lousa e escreve “*lista de palavras que começam com a letra T*”. Pede para as crianças falarem uma palavra cada um, que começa com TA, depois com TE...(falar oralmente) e a professora escreve.

TA [as crianças vão citando palavras com a sílaba pedida pela atividade: “TA de ...TATU”]

TE [outro aluno escolhido diz: “TELEFONE” e a professora escreve]

TI [Aluno diz: “T de TIGRE”, assim por diante] (...) e as crianças copiam no caderno.

[Turma E – 1º Encontro]

Quanto à relação entre os pares, PE diz valorizar as atividades em duplas e as individuais “*porque têm que pensar sozinhos também*”, como no exemplo abaixo em que, após a realização de uma atividade em dupla, a professora solicita que voltem aos lugares para uma atividade individual. A professora pede para separarem as carteiras e quer a atenção de todos ao falar sobre as situações-problema que irão resolver. Chama a atenção de alguns pelo nome. Ela lê o problema matemático e oferece algumas sugestões de resolução:

PE lê a seguinte situação-problema:

1. NA COPA, CADA SELEÇÃO TEM 11 JOGADORES NO CAMPO. QUANTOS JOGADORES TÊM NO CAMPO DURANTE O JOGO? [PE explica por que a palavra “CAMPO” foi colocada no problema: “*senão, poderiam contar com os reservas!*”, informa]. As crianças palpitam o resultado da situação-problema:

A: É 40!

A: É 20!

PE: Cada um vai pensar na sua situação problema!

Depois de lido o texto e comentado, a professora vai até a lousa e redige a situação problema para as crianças copiarem e resolverem.

PE: Todos prestando atenção para resolverem sozinhos, com conta ou desenho, como quiserem! [Turma E – 1º Encontro]

No período de observação, não verificamos trabalho com textos nas aulas, mas a professora realiza muita interpretação de situações-problema matemáticos, que as crianças podem resolver como quiserem: em forma de algoritmo, desenho ou

material concreto; e nesses momentos as crianças têm muito interesse, participam bastante e tentam resolver com a ajuda da professora:

A professora copia a situação-problema na lousa, dá um tempo para as crianças tentarem ler, depois PE lê: 1- NOSSA TURMA INVENTOU UMA BRINCADEIRA DE DANÇA COM MENINOS E MENINAS. HAVIA 7 MENINAS E 9 MENINOS. QUANTAS CRIANÇAS TINHAM NO TOTAL?

Um aluno já diz uma resposta:

A: 20!

PE: vamos ver? Tentem fazer.

A: prô, porque você colocou aquele pontinho? [depois de “meninos”]

PE: é o ponto final!

A[outro]: prô, sobre o que fala a situação-problema? Eu estava fazendo os números com o [nome] e não ouvi!

A professora lê para ele a situação-problema da lousa.

A: ah! Agora entendi!

A professora passa de mesa em mesa para conferir se estão registrando corretamente. Uma criança entra em conflito na leitura de uma palavra na situação-problema: “DANÇA COM MENINOS E MENINAS”

A: professora, está faltando coisa naquela palavra C-O-M.

PE: é assim!

A: é C-O-M? Está faltando alguma coisa!

A professora diz: “COM é C-O-M”. O garoto parece ainda não compreender e olha desconfiado para a lousa, depois copia no caderno. (...) A professora faz o algoritmo [vertical] do problema na lousa [07+09], depois questiona a turma:

PE: para onde vai o 7?

A: unidade!

PE: e o 9?

A: unidade!

PE: e na de dezena?

A: o zero!

PE: coloca o maior número na cabeça e o outro na mão: 9...10,11,12,13,14,15,16. [as crianças vão falando juntos]

A: 16!

PE: como faremos a resposta? [e inicia um questionamento, ela relê a pergunta: “quantas crianças tinham no total?”]

A: foram 16!

PE: “foram” para onde? [ela relê a pergunta novamente]

A: não é foram é ficaram! [estão tentando construir a resposta da situação-problema]

PE: mas já li, tem ficaram? [insiste a professora e relê a pergunta mais uma vez para encontrarem o verbo contigo na frase]

A: no total tinham 16 crianças. [a professora registra esta resposta da aluna para as demais copiarem]. [Turma E – 4º Encontro]

Notamos que, apesar da participação oral estar mais por conta dos alunos que tinham maior familiaridade com a língua escrita, os demais estavam envolvidos, principalmente, quando a professora pedia para tentarem ler; notamos que mesmo aqueles que não leem convencionalmente, tentavam resgatar indícios do texto; apenas um aluno não anotava, olhava na lousa, tentava ler, pois mexia os lábios e

mais nada realizava [chamá-lo-emos de Q]. Às vezes, a professora chamava a sua atenção para “fazer a lição”.

Tais momentos interativos se repetem nas aulas de PE; sempre que a professora oferece esse tipo de texto (situações-problema), as crianças permitem-se arriscar.

Em todos os encontros, PE utilizou o livro didático de matemática ou o de língua portuguesa para realizar algumas tarefas. No livro de matemática, eram atividades relacionadas à contagem de números e/ou objetos para desenhar ou completar com algarismos ou escrita de números por extenso: PE diante da turma pede para acompanhar “*agora vamos para a página...*”, instigava “*quem adivinha o que tem que fazer?*”. As crianças que sabiam ler, liam, as demais olhavam na página em busca de indícios. A professora aguardava um pouco, muitas vezes não lia o enunciado de imediato, mas realizava questionamentos para que todas pudessem refletir sobre a intenção da atividade:

PE fala com a turma: “*Agora vamos para a página 29*”.

A: *Dos balões!!!* [comemora]

PE: *Sim. Olhem na página 29.*

As crianças se apressam para abrir a página e tentar ler. A professora vai até a lousa, copia a atividade do livro e resolve no coletivo [os sublinhados eram espaços para serem completados, para isso a professora realizou um questionamento: “*contem os balões e completem, como vamos completar?*”]:

2(DOIS) BALÕES

1(UM) BALÃO

0(ZERO) BALÃO

Uma aluna pergunta sobre uma palavra nesta página: “*Você vai ler aqui?*” [uma onomatopéia]:

PE: *Aí só está escrito “paff” que é o estouro do balão.* [para todos] *Já terminaram?*

A[coro]: *Já.*

PE: *Nos desenhos ou quando o foguete de verdade vai subir tem alguma coisa para ele subir?*

As crianças ficam pensando e se olham. A professora dá outra dica:

PE: *alguma contagem assim...*

A: *Tem 5, [e todos] 4, 3, 2, 1!*

PE: *Então vamos ver a contagem aí...* [Turma E – 2º Encontro]

Essa característica de aguardar as crianças, por um momento, para que levantem os indícios nas atividades para tentarem ler e todos os questionamentos que promove nas aulas - para entender os procedimentos das atividades, interpretar, aperfeiçoar os modos de comunicação entre eles e na escrita, atingir os objetivos - são aspectos importantes da prática da professora que promovem participação ativa das crianças; até aquelas que ainda não dominam a língua convencionalmente têm a oportunidade de refletir sobre o objeto de estudo e arriscam-se a ler.

Entretanto, nas atividades de escrita observamos mais o predomínio da cópia e a valorização excessiva do código. O contato com textos diversos para uma posterior oportunidade de produção textual em contextos significativos às crianças não foi observado na prática.

Entre os alunos dessa professora, há uma criança [chamaremos de Q] que “*não faz*” as atividades. Realiza somente quando a professora está auxiliando; “*assim mesmo tem dias que não faz*”. Veremos alguns episódios com Q:

A professora se aproxima de um aluno Q que não estava fazendo suas atividades:

PE: *Vamos escrever?* [toca em seu braço] *Olha seu lápis, tão novo, tão bonito!*

Q copia alguma coisa da lousa, depois para e fica olhando para “o nada”. Não recebeu a folha com a família silábica do T, como os outros alunos [provavelmente porque não terminou de copiar da lousa]. Na saída para o intervalo, as crianças falam: “*ele nunca faz nada!*”.

(...)

A professora estava passando a lição de casa na lousa. PE não gosta que os alunos façam o cabeçalho em casa e uma aluna entrega a colega “*professora, ela fez em casa*”, a professora diz a menina “*já conversamos sobre isso [nome] temos um tempo da aula para isso, depois fica sem fazer nada!*”. Q continua sem nada realizar, estava mexendo em seus lápis e nada fazia até o momento (16h00), agora começou a conversar e PE o nota... vai em sua direção, até que PE pega-o pelas mãos e o conduz para a mesa dela e o deixa lá, sentado com o seu caderno para que ele faça. Todos olham para ele. Ele nada faz de tarefa, fica olhando a todos e faz expressão de bravo, depois fica cabisbaixo com seus lápis. As crianças olham para ele com aprovação à sanção da professora, depois continuam copiando a matéria. [Turma E – 1º Encontro]

O aluno Q está tentando fazer a atividade do livro. Ele chama a professora para tirar uma dúvida e ela o auxilia prontamente. Ele tenta fazer a atividade com a professora ao seu lado.

PE: *Olha este número, não está tão lá embaixo!*

Ele corrige. Pede para apontar o lápis. Aponta e volta para sua atividade. Ela o auxilia mais um pouco, fica sentada junto a ele, às vezes pega em sua mão. Depois se levanta e fala com a turma: “*Agora vamos para a página 29*”.

(...)

O aluno Q está folheando o livro de matemática. A professora vai até sua mesa e diz: *não fez ainda?*

Q: *fiz.*

PE: *Você tem que fazer na hora que estou falando...e aqui?* [aponta para uma página do livro de matemática]

Q: *é para fazer?*

PE: *claro, todos estão fazendo. Pega seu crachá para apoiar [como régua] e fazer a estrela.*

A professora deixa Q realizando a atividade, porém este começa a demonstrar menos interesse em continuar a realizar o que foi solicitado, parando o que está fazendo para mexer com seus pertences. [Turma E – 2º Encontro]

Q vai até a mesa da professora e leva seu caderno. E a professora diz:

PE: *só o 10 que está invertido!*

Q: *prô, está bonito?* [a professora acena que sim com a cabeça] *Aponta meu lápis?*

PE aponta o lápis de Q, que retorna a sua carteira com expressão de satisfação e fica a admirar a ponta de seu lápis por um momento.

(...)

A professora diz: *“colem e deixem o caderno embaixo da carteira que irão fazer a atividade do livro didático de português. Cuidado com a cola!”*. Solicita a um garoto para que arrume sua própria carteira, que está desorganizada.

Q trouxe uma cola bastão e todos querem usar a cola dele. Ele fica admirado: *“Nossa, todos querem usar minha cola!!”*, diz baixinho. [Turma E – 3º Encontro]

Dentre as várias preocupações da docente, a aprendizagem de Q é uma delas. Q, muitas vezes, não cumpre com os encaminhamentos orientados por ela. PE relata que *“já fez de tudo para ele”, já foi “brava”, “ignorou”, foi “boazinha e nada”, “ele não faz!”, “tem problemas na família, a mãe o abandonou e foi embora com os irmãos, deixando o menino com a vó, que não comparece mais à escola, depois que fizemos uma reunião com ela, nem buscá-lo ela vem mais (...) ele pouco tem aprendido, mas não sou psicóloga, sou professora!”*.

O que foi possível observar das interações desta criança: nos encaminhamentos em que acolhem as interações das crianças com a escrita, Q se mostra envolvido, tenta ler, olha para a lousa, mexe os lábios, porém não registra (conforme solicitação da professora). Quando a professora está a seu lado o garoto tenta fazer, pergunta se está certo, se está bonito, ou como é para ser feito. PE responde as questões de Q, às vezes mostra um pouco de impaciência, mas não desiste, em vários momentos da aula passa por sua carteira e o orienta. Os alunos pouco conversam com Q, mostram-se um pouco avessos aos comportamentos do colega; as crianças revelam *“ele é o menino que não faz nada”!*

Q não foi entrevistado, pois não saiu no processo aleatório de escolha das crianças, conforme nosso plano de pesquisa.

A seguir, apresentamos, no **Quadro 16b**, um panorama geral das interações de seus alunos com a escrita, suas perspectivas e estratégias referentes à língua escrita, como também o distanciamento das crianças à escrita nas aulas.

INTERAÇÕES COM A LEITURA E A ESCRITA: O QUE DIZEM E FAZEM AS CRIANÇAS						
Alunos da Turma	Estratégias para compreensão do material encaminhado e para a apropriação do saber, com ou sem a intervenção do professor	As ações independentes dos encaminhamentos e solicitações	Ações de distanciamento do objeto ou por não estar em interação	A presença da escrita na vida da criança – percepção	Para que ler e escrever? – Um ensaio sobre suas futuras concepções da língua?	Perspectivas perante a leitura e a escrita
E	A participação das crianças envolve mais responder às solicitações da professora e interagir com a escrita do modo como ela interage, porém há outros momentos: explicam ao colega o quem tem de ser feito ou como fazer; estudam junto com o colega; pedem para a professora explicar individualmente; comparem sua atividade com a do colega; associam a atividade atual com o que já conhecem; consultam lista na parede e calendário. Cópia da lousa;	Consultam seus cadernos; folheiam o livro didático e conversam sobre o que verificaram nele.	Brincam com seus pertences na carteira; conversam assuntos fora do contexto das aulas; aluno “não faz” as atividades encaminhadas ou as realiza somente quando a professora está próxima; trocam ponta de lápis de cor porque colecionam.	<p>E1- É porque a professora escreve [só quando a professora escreve?] É [e onde mais sem ser a escrita da professora?] Escrita na caixa [na caixa de onde?] Da sala de aula [e fora da sala de aula, tem coisas escritas?] Tem, SAÍDA. [na rua você fala?] Também tem na rua e na escola, na rua escreve PARE [Tem mais algum lugar que você queira falar?] Tem, nas placas, é também nos papéis [quais papéis?] de folha [na aula?] Sim [ou da sua casa?] na minha casa também tem ... também tem em livros [e em casa tem?] em casa também [que local?] na geladeira também tem um negócio escrito, o número da pizza...</p> <p>E2- uma menina tava fazendo o nome dela e ela chamava [cita o nome]. [aonde mais tem coisas escritas? Só no nome dela?] Afirma [olhe à sua volta, você não vê escritas em nenhum lugar?] aii [num cartaz na biblioteca. Como chama isso?] “não largar livro jogado” [no cartaz, né, onde mais?] nos brinquedos, nos livros.</p> <p>E3- na minha casa, eu que fiz [e coisas que os outros escreveram, onde tem?] na casa deles [mas e de outras pessoas, como dos autores, por exemplo?] Ah, eles escrevem nos livros</p> <p>E4- Na minha casa [onde?] no guarda roupa [e o que está escrito no guarda-roupa, fiquei curiosa?] “eu te amo, meu pai” [foi você que escreveu?] fui eu [e coisas que os outros escreveram] eu não sei [e aqui na escola você vê coisas escritas?] aii [num cartaz. E o que você acha que está escrito ali?] Livros!</p> <p>E5- No caderno, no livro...</p>	<p>E1- Para quando for fazer carta, para quando for escrever um negócio pra mãe, para aprender a ler.</p> <p>E2- Porque daí depois a gente vai somar alguma coisa e daí não sabe ler</p> <p>E3- Porque senão quando crescer, não vai aprender nada.</p> <p>E4- Porque nós estamos fazendo a lição direitinho para aprender a ler os livros.</p> <p>E5- Pra gente aprender a ler e escrever e saber tudo!</p>	<p>E1- Fazer carta, escrever algumas coisas.</p> <p>E2- Ensinar meus amigos.</p> <p>E3- Eu vou saber trabalhar, saber fazer um monte de coisa [e o que pretende fazer?] Gostar de ler, escrever qualquer coisa.</p> <p>E4- Mudar de escola</p> <p>E5- Ser professora.</p>

Quadro 16b - Interação das crianças com a escrita [Turma E]

Serão apresentados, a seguir, os resultados das observações das práticas da professora PH.

Encaminhamentos didático-pedagógicos da professora PH e a interação de seus alunos com a escrita:

Na turma da professora PH há vinte e seis alunos.

Apresentamos no **Quadro 17a**, uma síntese dos diferentes aspectos observados na prática pedagógica da professora PH: o que mais enfatiza nas aulas; modos de encaminhar os trabalhos com a escrita e com os textos, especificamente; como lida com o atendimento às crianças; as atividades que ministra nas aulas, no geral.

OS DIFERENTES ASPECTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA					
Docente	Atividades escritas utilizadas durante as aulas	Modo de encaminhar as atividades escritas	Aspectos do ensino acentuados nas aulas	Modos de encaminhar o trabalho com texto	Atendimento aos alunos
PH	Crachá dos nomes dos alunos; cabeçalho; calendário; listas; relato oral de uma experiência sobre germinação; completar lacunas com letras para a escrita de palavras; trabalho com letras, depois com sílabas; circular palavras no meio de outras palavras; leitura e escrita de letras; cópia; formar palavras juntando sílabas; formar frases após produção de lista de palavras; trabalho com gráfico de quantidade de crianças; diferenciar letras de números e outros símbolos; poema; rimas, estudo e escrita. Cópia.	Posicionamento diante da turma para os encaminhamentos gerais; prefere que as crianças acompanhem a interação dela com o objeto e interajam do mesmo modo; faz questionamento para que saibam como realizar as atividades e reflitam sobre a escrita; pede para soletrar para ela escrever determinada palavra; incentiva que a criança busque as ferramentas na parede para responder o que ela solicitou; verifica junto com a criança; na leitura interrompe e pergunta o que acham que vai acontecer.	Ênfase no código alfabético (letras, sílabas, ortografia); relação som e grafia; focaliza a percepção do aluno para as letras, depois as sílabas das palavras, as letras iniciais também são destacadas; proporciona bastante reflexão sobre as ações das atividades sugeridas por ela e sobre a construção da palavra; realiza questionamentos para algumas atividades; não oferece a resposta e propõe caminhos para que o aluno alcance.	Foi observado trabalho com texto poético e a professora realiza leitura de histórias para a turma ouvir; promove questionamento de textos para apropriação do código alfabético, mas também para o entendimento dos aspectos do contexto lido.	Dialoga com os alunos, caminha entre as carteiras e auxilia as crianças, dá maior atenção àqueles que apresentam dificuldades. Oferece atividade diferenciada para os alunos com dificuldades. Está sempre buscando a participação das crianças, embora escolha quem irá se pronunciar. Favorece a troca de ideias entre os pares, principalmente quando a professora está intermediando os acontecimentos.

Quadro 17a - práticas pedagógicas da professora PH

O quadro 17a revela que, nas aulas, essa professora acentua o trabalho com as letras, sílabas e a relação sons-grafia; apresenta encaminhamentos didáticos diretivos, porém, observamos alguns encaminhamentos mais interativos.

A professora fala com as crianças com bastante suavidade, mesmo quando quer chamar a atenção por motivo de conversas ou comportamentos com os quais não concorda.

A professora PH, nas aulas, valoriza as trocas de ideia nas duplas assim como as ações individuais, dependendo da atividade que estão realizando. Normalmente, as crianças sentam-se individualmente e, em muitos momentos da aula, foram observados seus movimentos de levantar para conversar com o colega sobre a atividade, para buscar livros ou consultar algum material, e a professora consente.

Quanto aos encaminhamentos, a professora PH oferece explicações diante da turma, considera importante a interação dela com as crianças até durante a realização das atividades, como, por exemplo, quando uma criança pergunta, ao receber uma folha fotocopiada, *“o que é para fazer aqui?”*. PH responde *“calma, vamos fazer juntos!”*; age assim para que *“todos façam com tranquilidade e não se sintam inseguros”*.

Em vários episódios, a professora permanece diante da lousa convidando os alunos a participarem oralmente da atividade de escrita; eles falam, ela escreve e eles copiam. Há situações também em que ela aguarda um pouco para que realizem sozinhos, mas é menos frequente. Caminha entre as carteiras das crianças e as auxilia sempre que necessário. PH é muito atenta ao que fazem e dizem.

É uma professora organizada. Ministra atividades basicamente em fotocópias e cópias na lousa (das respostas elencadas).

Em sua rotina diária, inicia as aulas trabalhando o calendário junto com as crianças, com questionamentos interessantes. Construíram, inclusive, um calendário [fora do período observado] que está fixo na parede e que utilizam todos os dias. Foi possível observar as atualizações diárias:

A professora chama uma garota e questiona: *“que dia será sábado?”*. A garota olha no calendário e diz: *“21”*. A professora pergunta: *“como você descobriu?”*. A garota responde: *“eu olhei no S, no 7, no 1 e 4 [que corresponde ao 14] e o próximo é 21 [na coluna vertical do sábado]*. A professora continua instigando:

PH: *mas o que é o 1 e o 4?*

A: *24!*

A[outro]: 40!

A[outro]: 14, 1 e 4 é 14!

A professora pergunta para outra criança como pode descobrir que sábado será dia 21. Ele responde “*olho no S vermelho* [que está no calendário] e desço até o 21” [segue a coluna vertical para encontrar a resposta]. A professora pergunta para uma aluna o que significa o primeiro Q escrito no calendário [iniciais dos dias da semana]. Ela responde: “*quinta-feira*”.

PH: então vamos verificar?

A aluna concorda e a professora começa apontando a letra D no calendário e a menina vai respondendo, alguns colegas acompanham em voz alta:

[D] **A:** Domingo; [S] **A:** Segunda; [T] **A:** Terça-feira; [Q] **A:** Quarta-feira.

PH: é quarta ou quinta?

A: quarta.

A professora escreve a data na lousa. [Turma H – 2º Encontro]

A ênfase maior de suas atividades é no código alfabético e trabalha aumentando os níveis de dificuldades das atividades de modo gradual, como exemplificam as situações abaixo:

A professora distribui outra atividade fotocopiada. Diz para colarem no caderno e solicita que observem: “*vocês estão percebendo que as atividades agora estão vindo com menos desenhos. É porque temos de praticar a leitura*”. [Turma H – 1º Encontro]

A professora atende um aluno, depois conversa com a turma, pergunta por um dos nomes das gravuras apontando para elas. Depois, aponta para o banco de sílabas abaixo das gravuras:

PH: *quem sabe o nome desses pedacinhos?*

A: sílabas.

PH: quando estamos no pré a gente fala “pedacinhos”, mas no primeiro ano, que a gente está aprendendo a ler e escrever, o nome correto é “sílabas”. [Turma H – 2º Encontro]

Num episódio das aulas há uma situação interessante sobre a construção da escrita pela criança. A professora aceita essa escrita, no entanto, sua intervenção parece não convencê-la muito. Quando repete a questão para outra criança, não fica evidente se a primeira conseguiu entender, vejamos:

PH pergunta para um garoto, o nome de outra gravura e este responde BOI. A professora o instiga:

PH: *como eu escrevo?*

Garoto: O – E.

Na lousa PH registra: OE e diz: “*busque uma figura com BO no alfabeto*” [na parede].

O garoto reflete, olha para o alfabeto, para a atividade e responde: “*Ovelha*”.

PH: *ovelha começa com O ou BO?*

Garoto: O!

PH: *BO! O que vem junto do O?*

Garoto: Q... R...

Pergunta para o outro aluno, que diz “B”.

A professora registra na lousa: BOE e pergunta: “*falamos BOE ou BOI?*”

As crianças respondem: *BOI*.

A professora registra na lousa: BOI! O garoto que respondeu primeiro copia na folha. [Turma H – 2º Encontro]

Na escrita, a cópia também, feita com frequência, é seguida por atividades realizadas coletivamente na lousa, junto com a professora. Episódios como a sequência abaixo são predominantes entre os encaminhamentos didáticos da professora PH:

PH pergunta para um aluno sobre o nome de uma gravura. Ele olha na folha de atividade e responde pausadamente:

A: *BO-CA*

A professora registra na lousa: BOCA

A: *pode copiar?* [pergunta outra criança]

PH: *sim*

A: *não pode, deve copiar.* [um garoto diz à colega que perguntou]

A professora pergunta para outra aluna outra gravura, ela escolhe a do dado e responde soletrando cada letra de cada sílaba por vez.

A: D-A e D-O

A professora registra na lousa: DADO.

A professora solicita que façam um X nas sílabas que já utilizaram. [Turma H – 2º Encontro]
(...)

Escolhe outra criança para falar. Outra aluna escolhe a gravura BAÚ.

PH: *como escreve?*

A: *BA - BU*

A professora registra na lousa: BABU

PH: *como é o U do baú?*

A garota arrisca algumas vogais que não a letra U.

PH: *qual figura está lá no U [no alfabeto ilustrado], para fazer baú?*

A: *Urso!*

PH: *então...* [apaga o BU de BABU na lousa e coloca a letra U]: *BAÚ*.

Outra aluna diz CADEADO. A professora responde admirada:

PH: *corajosa escolher CADEADO! Vamos lá!*

A[soletra as sílabas]: C-A D-O A...

PH: *com que termina?*

A: DO.

A professora registra na lousa: CADOADO.

PH: *vou ler junto com ela, quem quiser presta atenção...*

CADOADO [a professora lê normal “cadeado” apontando cada sílaba correspondente à da palavra registrada na lousa: *Cadoado*].

PH: *Mas por que o DO é igual ao outro DO, [do final] se é CADEADO? [ênfatisa o som]*

A: *porque termina igual.*

PH: *então veja: caDEado... DE... DO* [faz gestos com a boca para diferenciar essas duas sílabas].

PH: *como é o DO?*

A: D – O

PH: *e o DE?*

A: D – E

A professora altera o DO da palavra CADOADO e modifica para CADEADO.

. [Turma H – 2º Encontro]

O código é bastante enfatizado na leitura também, porém, como verificaremos numa atividade no próximo episódio, PH parte de algo significativo para as crianças, os seus nomes:

A professora escolhe um garoto para dizer um nome de um dos meninos que estava escrito numa folha (atividade para circular e pintar de cores diferentes nomes de meninos e meninas) e este diz “Rafael”.

PH: *soletra para mim.*

A: *R-I-C-A-R-D-O*

PH: *Leia agora!*

A: *Rafael.*

PH: *vamos ver os pedacinhos para ver se dá certo, se dá o nome Rafael. [pergunta a todos] o que da R - I?*

A: *RI!*

PH: *e C-A?*

A: *Sá!*

Outra criança diz: “CA”.

PH: *RI-CAR...*

E o garoto responde: *RICARDO!* . [Turma H – 1º Encontro]

No entanto, essa professora também valoriza a interação das crianças com a escrita significativa e pudemos observar episódios muito interativos cuja síntese é apresentada no Quadro 17b (p. 147). Um exemplo, é quando realiza leitura de histórias infantis e parte da interação dos alunos com o livro, lido por ela, para a elaboração de atividades. Foi possível presenciar o envolvimento dos alunos:

A professora lê a história “*As fadas falam de solidariedade*” de Aleix Cabrera [está lendo essa coleção durante a semana]. Ficam atentos e comentam sobre a expressão facial das personagens ilustradas no livro. Ao final da leitura, conversam sobre o livro:

PH: *o que mais apareceu nas ilustrações do livro?*

A: *frutas.*

Na parte final do livro é apresentado um pomar das fadas. A professora pergunta sobre uma fruta vermelha que está no livro. As crianças arriscam:

A: *morango.*

A: *beterraba.*

A: *famboesa!* [omite o R].

PH: *olha o [nome] usou outro recurso para descobrir, ela leu, só esqueceu do FRAM para ‘framboesa’.*

PH: *Se eu perguntar de onde vem a laranja?*

A: *da semente.*

PH: *mas qual a árvore?*

A: *laranjeira.*

PH: *se eu perguntar onde nasce o abacate?*

A: *do pé de abacate.*

A: *abacateiro.*

PH: *como é o pé de morango, quem já viu?*

A: *tem a raiz, tem as folhas ...*

PH: *deixe-me ver se consigo desenhar o que o [nome] está falando. Começa a desenhar...*

A: depois vem o morango.

PH: e antes dos morangos?

A: a flor.

A professora desenha a planta na lousa. Explica a proporção de um pé de morango com uma árvore grande: “só estou fazendo para vocês perceberem que nem todas as frutas nascem em árvores”. A professora explica sobre uma parreira de uva, como um varal com as uvas penduradas.

A: se fosse um varal tinha uma linha aqui [e mostra no desenho da lousa].

PH: mas é diferente de um varal de roupa!

A: é diferente? [pergunta outra garota]

PH: sim, é um varal para frutas.

Na lousa, a professora escreve: AS FRUTAS E AS SUAS ÁRVORES

PH: hoje vamos colocar apenas as frutas que nascem em árvores.

Um aluno pergunta: “pode desenhar, sora?”

PH: é para escrever. Depois a gente desenha.

As crianças vão falando e a professora escrevendo na lousa a palavra citada, estão bastante envolvidas. Um aluno está disperso, tem um olhar parado parece não se ater ao que acontece, mas, de repente, ele vira-se para seu caderno e passa a escrever e diz para a professora “maçã” e a professora escreveu MAÇÃ na lousa e questiona “qual é a árvore da maçã?” e as crianças dizem “macieira”, a professora escreve na lousa MACIEIRA na frente da palavra maçã. [e foram construindo uma lista de frutas e suas árvores]. [Turma H – 3º Encontro]

Proporciona também a interação das crianças com textos e faz a reflexão sobre o tipo de texto, a estrutura. No momento de trabalhar a escrita de rimas, acolhe as ideias dos alunos e convida-os para ir a lousa:

A professora distribui outra fotocópia com um texto “A casa” [Elias José. A Casa e seu dono] referente à atividade de classe de hoje. Ela questiona:

PH: quando tem rima... qual é o tipo de texto que tem rima?...Po...

A: poesia!

PH: sim, são os poemas.

PH: este texto é [inaudível] quem prestar atenção vai conseguir! Qual o título do texto?

A: A Casa [e a criança vai escrever na lousa “A CASA”].

PH: qual o autor? Elias...

A: Elias José! [

PH: O tipo do texto?

A: poema.

A professora vai lendo o texto e enfatiza o som das palavras que rimam:

ESSA CASA É DE CACO,

QUEM MORA NELA É O MACACO.

A: Por que ele [autor] escreve assim?

PH: porque ele [autor] gostaria de escrever algo para atrair a atenção dos leitores. Não é gostoso ler poesia?

A criança diz que sim e faz uma rima de João com mamão.

PH: Boa ideia, o que rima com mochila? É o parente do macaco...

A: gorila!

PH: O que rima com serpente?

A: pente

A: relente!

PH: Não existe!

(...)

A professora solicita que escrevam na primeira linha da atividade.

PH: *quem vai escrever CABRITA?... É o [nome]!*

O garoto vai à lousa e escreve: C _TICA. As crianças querem opinar. A professora fala do respeito com o colega que vai à lousa. Ela coloca um arquinho embaixo, unindo no C inicial e o espaço [deixado pela professora após a escrita do garoto] e pergunta ao mesmo aluno como completar esta palavra para formar CABRITA. Ele diz para colocar a letra A ao lado do C, bem no espaço que a professora deixou: CA TI CA

PH: *Ergam as mãos, consigo ver mais mãos levantadas do que diversos sons.* [as crianças já sabem que ela irá chamar para participar]. *O BRI como é? É mesmo muito difícil...*

Para perceberem o R de deve ser colocado na palavra, a professora dá um exemplo de um nome que tem a sílaba DRI apenas para perceberem a letra R do encontro consonantal.

CA TRI TA

Para modificar a letra T da palavra e escrever CABRITA, a professora pede para uma das alunas do terceiro ano* ajudar. A garota pede para trocar o T pelo B, formando assim:

CA BRI TA. (...)

Dirige-se à turma e diz: *“pula uma linha e escrevam”* [escreve na lousa]: RIMAS DA POESIA [Turma H – 4º Encontro]

*duas crianças de um terceiro ano frequentaram as aulas da professora nesse dia, porque não puderam realizar, com sua turma, uma visita pedagógica externa à escola.

O último encaminhamento de PH foi muito importante para o estudo dessa modalidade de texto e para a aprendizagem da leitura e da escrita. Mesmo o estudo do código vai além, parte da brincadeira que as crianças estão fazendo – na invenção de rimas – para a escrita de palavras na lousa. Seria muito interessante se PH tivesse construído uma ferramenta de consulta para torná-lo um objeto utilizável pelas crianças em outras situações das aulas.

Outro aspecto importante é que PH proporciona interação das crianças com livros nas aulas, porém preferencialmente daquelas que terminam a lição. Foram observados questionamentos interessantes entre elas:

A professora está em sua mesa e chama os alunos para corrigir os cadernos. Um aluno pega um livro e fica vendo as figuras com seu colega de trás, em sua carteira, eles comentam o quanto o livro é interessante. Outra garota diz que quer o livro “Não confunda” de Eva Furnari. A professora explica a ela onde está na estante de livros no fundo da sala e a garota vai à procura.

As crianças começam a se levantar e pegar livros na estante no fundo da sala; sentam-se e ficam folheando os livros. Duas garotas estão lendo, silabando as palavras, concentradas no livro que portam. Algumas crianças ainda estão terminando de copiar da lousa, olham para o movimento da sala, para as crianças que buscam e leem livros e voltam a olhar a lousa, escrevem no caderno tentando acelerar a escrita para terminar.

Uma garota tenta ler o título de um livro que está em suas mãos [“A formiguinha Ritinha” da Coleção Infantil ‘Descobertas’ da Editora Fapi]:

A: *a formi...*

Ela não consegue terminar e a colega ao lado diz “eu sei ler”, e ela lhe mostra o livro e pede “*então lê aqui!*”. A colega olha para o título e diz: “*não é esse que sei ler*” a outra ri e tenta ler mais uma vez, como não consegue, se levanta e vai procurar a professora. A professora intervém pelos indícios primeiramente:

PH: *olha quem ela é* [pela ilustração da formiga]

A: *uma formiga!*

PH: *A formiguinha... e aqui... Ri...*

A: *ti...*

PH: *riti...*

A: *nha! Ritinha!*

Volta para sua carteira toda contente e lê satisfeita para a colega: “A Formiguinha Raitinha”. Algumas crianças pegam o livro, sentam-se e apenas folheiam, outras tentam ler colocando o dedinho nas primeiras páginas, mas nas páginas seguintes folheiam, apenas, olhando as figuras. Outras se reúnem em grupos, ao redor de quem sabe ler, para lerem junto com os colegas. [Turma H – 3º Encontro]

A seguir, no **Quadro 17b**, há outra síntese do levantamento das interações das crianças com a leitura e a escrita, suas estratégias, ações sobre o objeto e perspectivas perante a língua escrita e, também, ações de distanciamento da escrita nas aulas.

INTERAÇÕES COM A LEITURA E A ESCRITA: O QUE DIZEM E FAZEM AS CRIANÇAS						
Alunos da Turma	Estratégias para compreensão do material encaminhado e para a apropriação do saber, com ou sem a intervenção do professor	As ações independentes dos encaminhamentos e solicitações	Ações de distanciamento do objeto ou por não estar em interação	A presença da escrita na vida da criança – percepção	Para que ler e escrever? – Um ensaio sobre suas futuras concepções da língua?	Perspectivas perante a leitura e a escrita
H	Perguntam para a professora o que têm que fazer e como; procuram ajuda do colega; acompanham a professora na lousa; um garoto apaga tudo o que fez e refaz novamente após confrontar com a lousa; pintam seus desenhos concentrando-se na atividade. Aluna vai à lousa e aponta duas palavras com seu lápis.	Um aluno busca um livro para desenhá-lo; a ilustração do livro; as crianças se levantam para emprestarem materiais; uma aluna tenta ler um título de livro que está em sua mesa, não consegue ler tudo e uma colega se oferece para ler para ela, não conseguem e buscam auxílio da prof., que auxilia.	Um aluno faz o seu crachá de rampa para fazer esportes; apontador; comentários sobre outros assuntos não relacionados aos encaminhamentos; mesmo atrasados; as crianças reclamam do comportamento de alguns colegas da sala que importunam ou que pegam coisas dos outros; uma criança brinca de pegar a outra em suas cadeiras, não se levantam.	<p>H1- Na aula? [Na escola de um modo geral...] De vez em quando, quando eu tô comendo lanche eu fico lá e tem gente que cola desenho com escrita e eu fico lendo.. [É? E onde fica isso?],... nas paredes [quem você acha que coloca essas coisas lá, adultos ou crianças?]. Adultos [e porque você acha que colocam isso lá? É para informar? Para quê?]. Ah, acho que é para desenhá-lo? [e em casa?]. Em casa tem quadros escritos [quem que escreveu naqueles quadros?]. o meu tio [que mais?]. Tem uma cachoeira [mas e escritos onde tem?]. Escrito tem... está escrito um versículo daí tem a cachoeira e tem escrito em cima da cachoeira. [e na sala de aula?]. Ah, lá tem uma coisa assim, que tem uma escrita ali e aí você coloca os nomes, quem falta é de um lado, quem veio é do outro... aí tem que ler MENINA, assim...</p> <p>H2- No planeta Terra [em que local do planeta? Fica pensando...]. Na lousa, no caderno, e na... e tem gente que escreve na mesa [é correto escrever na mesa?]. Não, quando eu vejo eu apago.</p> <p>H3- Onde que compra fruta, ali perto da minha casa... na parede, no computador, quando ela [moça do mercado] escreve na mão para saber, quando escreve para saber, quando tem um monte de compras, aí escreve para saber para ele levar em casa. [e na escola?]. Na lousa, na lição e quando tem o calendário.</p> <p>H4- Lá no zoológico, naquelas placas [onde mais?]. lá no shopping [onde?]. não tem aquela placa, perto do vidro? Então. [na sua casa tem?]. tem, lá na frente está escrito Rua [cita o número de sua rua], [e na escola?]. quando a gente está ali no portão, aí tem algum bilhete no portão [onde mais você se lembra?]. na sala quando dá bilhete a gente tem também [e onde mais na sala?]. no caderno, na chamada, na lousa e na história.</p> <p>H5- Na lição, na minha casa, nos livros que eu tenho, e só.</p>	<p>H1- Pra gente não ficar burro. A minha vó não sabe tudo, porque ela só ficou pouco na escola.</p> <p>H2- Porque senão quando a gente crescer, não vai saber escrever as coisas.</p> <p>H3- Porque quando for passar para o segundo ano, aí já está aprendido.</p> <p>H4- Senão quando a gente crescer a gente não vai saber.</p> <p>H5- Para quando crescer saber ler e escrever para trabalhar e para escrever o nome inteiro.</p>	<p>H1- Ai, ensinar minhas filhas.</p> <p>H2- Eu fico escrevendo carta, fazendo livros e a ler. [você quer fazer livros ou você já faz?]. Eu já faço. [é escritora?]. Não, é porque minha irmã fica fazendo lá na minha vó, daí ela me ensina. [sua irmã é mais velha?]. é, tem treze anos.</p> <p>H3- Ser a professora.</p> <p>H4- Eu quero ser médica. [Médica de gente ou de bicho?]. de bicho.</p> <p>H5- Eu vou ser veterinária.</p>

Quadro 17b - Interação das crianças com a escrita [Turma H]

A seguir, são apresentados os resultados das práticas observadas nas aulas da professora PI.

Encaminhamentos didático-pedagógicos da professora PI e a interação de seus alunos com a escrita:

Na turma da professora PI há dezenove alunos.

No **Quadro 18a**, abaixo, apresentamos uma síntese dos diferentes aspectos observados na prática pedagógica da professora PI: atividades que ministra nas aulas; modos de encaminhar os trabalhos com a escrita e com os textos, especificamente; o que mais enfatiza; como lida com o atendimento às crianças.

OS DIFERENTES ASPECTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA					
Docente	Atividades escritas utilizadas durante as aulas	Modo de encaminhar as atividades escritas	Aspectos do ensino acentuados nas aulas	Modos de encaminhar o trabalho com texto	Atendimento aos alunos
PI	Rotina; cabeçalho; calendário; contagem; leitura de história com alguns questionamentos; comparação entre as palavras para conferir ortografia; palavras lacunadas para completar com vogais; estudo do vocabulário; texto lacunado com banco de palavras; trabalho artístico com tema de datas comemorativas; numerais até 80; completar a sequência numérica até 10; desenhar conforme a quantidade; autoditado [nomear figuras]; pintura; escrever palavras colocando letras desordenadas na ordem; formar palavras com letras móveis; dobradura; bingo de números até 20. Cópia.	Faz questionamentos para que a criança entenda como se escreve; responde às solicitações das crianças no momento em que as manifestam, às vezes de modo indireto, devolvendo a pergunta à turma; é muita cópia feita na lousa. Arrisca-se em atividades mais interativas com as crianças em outros momentos.	Ênfase na apropriação do código alfabético (letras, ortografia); relação som e grafia; focaliza a percepção do aluno para as letras ou iniciais das palavras e vogais; realiza questionamento de textos após a leitura pela prof.	Os textos trabalhados nesta turma foram lidos pela professora e feitos comentários sobre o léxico e o modo de escrita das palavras, relacionando o som e a grafia.	Atende individualmente. Dialoga bastante com as crianças e solicita sua participação, circula pouco entre as carteiras, prefere chamar a criança em sua mesa e auxilia-a no momento que ela manifesta suas dúvidas. Chama crianças para ir à lousa. Favorece a troca de ideias entre ela e o grupo-classe, porém é observada, em alguns momentos, a troca de ideias entre os pares.

Quadro 18a - Práticas pedagógicas da professora PI

O quadro 18a, revela que, nas aulas, essa professora acentua o trabalho com as letras, sílabas e a relação sons-grafia; seus encaminhamentos didáticos são bastante diretivos e há muita incidência de cópia; no entanto, há momentos em que a professora encaminha as atividades de modo mais interativo.

A professora brinca com as crianças, normalmente é muito solícita e simpática com elas. Às vezes é um pouco ríspida em suas falas, justifica-se dizendo que “*esta turma é pequena, mas parece que juntaram todos os alunos agitados e entregaram a mim, não posso dar moleza!*”.

Quanto à relação entre os pares, PI valoriza bastante as trocas de ideia entre as crianças e com ela. Proporciona momentos para que isso ocorra, o que será relatado a seguir.

A professora PI oferece explicações diante da turma e, para os atendimentos individuais, convida os alunos para irem à sua mesa. Algumas vezes caminha entre as carteiras e responde às dúvidas e solicitações das crianças. A ênfase maior de seu trabalho está no código alfabético. As atividades que ministra não apresentam sequência, iniciam-se pelo código e usam seu aprendizado. Utiliza parte do tempo com escrita e cópia do cabeçalho e rotina escrita na lousa:

Na lousa, a professora começa a escrever o cabeçalho e escreve o nome da cidade com uma letra a mais [de propósito]. Uma garota chama a atenção para o “erro”, a professora corrige, depois escreve “2020” e um garoto percebe e diz “*ali está errado professora...*”

PI: *onde?*

A: *no final.*

PI: *qual número que está aqui?* [ela cobre com as mãos o primeiro número 20 de 2020 e pergunta qual é esse número]

A: *20!*

PI: *E qual tem que ser aqui?*

A: [pensa um pouco e responde] *10? De 2010!*

A professora continua escrevendo na lousa: HOJE É TERÇA-FEIRA

Uma garota diz para sua colega ao lado “*outro dia a professora disse que prefere que leiam errado do que fiquem adivinhando!*”.

Na lousa, a professora escreve:

NOME [PI comenta: “*essa parte vocês meio que decoraram!*”]

HISTÓRIA: VIAGENS DE CAROLINA

A professora aponta para uma palavra da lousa [Carolina] pergunta a um aluno “*o que está escrito aqui?*” ele tenta ler, mexe a boca, mas não diz nada e a professora pergunta:

PI: *como fica aqui C-A?*

A: *CA*

PI: *e com RO?*

A: *CO... RO*

PI: *L-I*

A: *LI...NA* [não faz a leitura da palavra ‘Carolina’, nem a professora]

PI: *e aqui?* [aponta para ‘feriado’]

A: *F... Fabiana, o nome da moça que está anotando!*

PI: *não tenta adivinhar, tenta ler!*

Ele tenta ler novamente “F...” e a professora pede para uma aluna não ler para ele, “*deixe ele tentar...*”. Ele tenta: “F-E, FE, RI, A, DO”.

PI: *Isso, ‘feriado’!* [Turma I – 1º encontro]

Esse episódio é um exemplo de como PI inicia suas aulas, escrevendo e questionando as crianças sobre o que estão escrevendo; o cabeçalho é longo, as crianças respondem à professora e copiam. Interessante o que as crianças realizam enquanto PI está buscando encaminhar esta atividade: elas copiam, por vezes comentam algo com algum colega, mexem com seus pertences ou consultam algum material que já utilizaram para estudo, como:

Uma garota folheia seu caderno e para num texto colado no caderno e “lê”: “1. *Pirulito que bate, bate*”. Canta baixinho a musiquinha acompanhando com o dedinho. A professora continua na lousa escrevendo o restante do cabeçalho.

As crianças estão com seus cadernos abertos a copiar o cabeçalho. PI chama a atenção de um aluno que escreveu de letra manuscrita “*ainda não é o momento, em casa você até pode, mas aqui não!*” [Turma I – 1º encontro]

Observamos os encaminhamentos das atividades, e em todas, praticamente, há ênfase nas letras e sílabas e no som, a temática das atividades é o estudo do código pelo código, pois não faz ligação com o contexto da aula:

A professora distribui as fotocópias de uma atividade com palavras lacunadas para serem completadas com vogais: são quatro palavras com a temática ‘roupas’ e mais quatro sobre ‘insetos’, com ilustrações na frente das palavras referente a cada objeto ou animal, e a palavra lacunada. [...] vai apontando cada desenho e as crianças dizem o nome da figura. A professora chama a atenção de uma garota que está falando junto com a resolução da atividade e diz “*você não tem dificuldades? Então, é por isso! Só conversa!*”. PI continua: “*todas as palavras têm o jeito certo de escrever*”. Vai à lousa e escreve:

COBRA [a professora questiona: *e tem gente que fala ‘croba’, é igual? E escreve...*]

CROBA

As crianças respondem que ‘não’ e a professora aponta para as duas palavras na lousa para que percebam a diferença. Elas olham para a mão da professora que aponta as letras das palavras da lousa, algumas estão distraídas. E PI continua:

PI: *a gente fala vestido ou vistido?*

A: *vistido!*

PI: *falamos vistido. Eu também falo vistido, mas o jeito certo é vestido!*

A professora chama atenção de outra garota e diz: “*você não sabe é por que fica falando...*”. E pergunta para a turma: “*Quais são as vogais?*”

A: *A, E, I, O, U.*

A professora retoma na palavra ‘vestido’: “*para ficar vestido? Temos que colocar o quê?*”

A: *V!*

PI: *mas já tem o V, o que falta?*

A: *o E*

PI: *e o TI?*

A: *o I*

PI: e o DO?

A: O

(...)

Próxima palavra: PERNILONGO

PI: Para ficar PER [ênfatisa o som do R]

A: o E e o R.

PI: para o NI, já tem o N...

A: /

PI: e para ficar LONNN...

A: L-O

PI: L-O é LO! E LONNN...?

A: L-O-N!

PI: isso, LON é L-O...

A: N!

PI: e GO? Já tem o G...

A: o O.

A professora corrige de alguns alunos que levam para ela, dá atenção a quem tem dificuldades e diz “*com alguns tem de ser no individual*”. [Turma I – 1º Encontro]

PI atende os alunos com dificuldades. Quando está ocupada e não pode atendê-los, estes tentam encontrar meios para resolver as solicitações, olhando ao redor, em seus cadernos, sinalizando a importância de terem a sua disposição ferramentas de consultas. Com os que acompanham os encaminhamentos didáticos, observamos pouco atendimento da professora:

A professora, que está em sua mesa, chama uma garota para auxiliá-la a fazer a atividade de avaliação de hoje [pintar as letras ditadas e ditado de palavras para escrever], pois esta apresenta dificuldades. A professora pede para ela pintar as letras [dita as letras]. Quando vai para a escrita das palavras, ela fica em dúvida e a professora diz que não pode mais ajudar naquele momento, pois tem de organizar as crianças para o intervalo, PI se desculpa. A garota olha ao redor, buscando algo que possa ajudá-la a escrever, olha na lousa e no alfabeto em cima da lousa. A professora fala para ela escrever do seu jeito, mas a garota está relutante em escrever do jeito que sabe... [Turma I – 2º Encontro]

É interessante notar como algumas crianças relutam em escrever “do seu jeito”, porque, certamente, já perceberam que há um “jeito certo de escrever”.

A professora realiza leitura diária para os alunos. Faz questionamentos interessantes sobre o assunto que está no texto, mostrando-se um encaminhamento bastante distante dos diretivos, pois agora a focalização está na ampliação do vocabulário para melhor entendimento do texto:

PI comenta que irá ler “*Lobo em pele de cordeiro*’ [versão de Esopo, porém não cita o autor e não diz em nenhum momento que é uma fábula]. Faz uma leitura rápida do texto e inicia um questionamento para ampliação de vocabulário. Só a professora porta o texto:

PI: “o que é um cordeiro?”

A: é um rebanho!

PI: é uma ovelhinha! E um celeiro?

A: é o que tem no sítio!

PI: muito bem. Um celeiro é um lugar onde gente guarda os animais.

A professora refaz a pergunta apenas a um grupinho de alunos [conversavam outras coisas sobre o texto, mas foi inaudível], apenas um responde a questão:

PI: você tem sítio, né? [nome do garoto]. Lá tem celeiro?

A: tem só de porcos, mas não temos porcos.

Volta à turma e pergunta:

PI: e um rebanho?

A: são as ovelhas juntas.

PI: isso, um grupo de ovelhas! Vamos aprender isso! Um grupo de abelhas, por exemplo, é uma colméia!

PI: e quem é o pastor? Não o religioso!

A: é o homem que cuida das ovelhas. É o homem que leva as ovelhas para o campo e para o celeiro.

PI: e quem ajuda o pastor?

A: o cão

PI: sim, o cão ajuda com as ovelhas desobedientes. E ele vai a pé?

A: com um cavalo.

A: também leva um pau e bate assim no chão para espantar as ovelhas.

PI: isso, agora vocês vão entender melhor a história, porque sabem o que são todas essas palavras. Só retomando...

Retoma com as crianças, rapidamente, o significado de cordeiro, rebanho, celeiro, pastor e relê a ‘história’ [termo que utiliza].

A professora associa com outro texto lido num dia não observado, estabelecendo um diálogo mais ampliado com o texto de hoje: “para o outro texto, uma pessoa queria comer o cordeiro”.

A: coitado!

PI: é sim... mas comemos o boi, o porco...

A: eu não gosto de matar boi!

PI: eu também não! Mas a gente come... come o peixe também!

A professora inicia a explicação da atividade, cada criança recebeu uma fotocópia dessa atividade: completar lacunas da história contada, a partir de um banco de palavras.

PI: quem prestar atenção vai saber fazer. Aqui estão as palavras certas, eu pinto no banco de palavras, por exemplo: se já usei a palavra “rebanho” vou lá e pinto essa palavra, entenderam?

A professora começa a ler a história fazendo pausas nas lacunas para que as crianças possam responder:

PI: “um dia o lobo queria mudar sua...”

A: aparência!

PI: começa com que letra?

A: A!

A: e tem um chapeuzinho em cima do E.

A professora confirma balançando a cabeça positivamente. [Turma I – 1º encontro]

As crianças auxiliam muito umas às outras e a professora apoia (Quadro 18b, p. 155). Alguns encaminhamentos de PI favorecem a interação das crianças com a escrita e com seus pares, como nos episódios:

A monitora chega à sala e a professora sai para esconder os Sacis no parque [atividade que a professora confeccionou, com as crianças: uma arapuca para pegar saci, com garrafa pet]. As crianças ficam ansiosas, sabem que quando PI voltar, irão encontrar e capturar o saci no parque, para prendê-lo na armadilha. Enquanto isso, inventam uma brincadeira de escrever o nome dos colegas na lousa, um por um, eles mesmos se organizam. Uma aluna não sabia escrever o nome do colega, mas queria participar. Os colegas ajudam, dizendo as letras, ela ainda troca duas letras e uma garota levanta de sua mesa e vai até a lousa mostrar como tem de fazer, ela aceita a ajuda, mas não permite que faça para ela, apaga o que a colega fez e reescreve o nome. Chama outro colega e senta com expressão de satisfeita. [Turma I – 1º Encontro]

A professora PI utiliza materiais concretos nas suas aulas de escrita, em atividades de matemática, e em jogos e brincadeiras, considera importante: *“nessa idade é fundamental trazer materiais e brincadeiras para as aulas, elas participam mais e entendem melhor também”*:

PI convida: *vamos jogar um pouco de bingo?*

As crianças comemoram. As crianças distribuem as cartelas (até o número 20) e as pecinhas.

As crianças querem saber qual será a premiação:

PI: *eu tenho uns adesivos...*

Elas comemoram novamente. [...] A professora anuncia que irá começar a cantar os números, mexe na sacola com pecinhas numeradas e dita: 18, 11, 5, 6, 0, 3, 19, 14, 16, 8, 9, 4, 7, 1, 20, 15.

As crianças auxiliam umas as outras:

Aa: *eu não sei o número 14!*

Ab: *é o 1 e o 4!*

Aa: *e o 16?*

Ab: *o 1 e o 6!*

Aa: *e o nove, como é?* [em cima da lousa há números de 0 a 9, porém este não consulta]

Estão todas envolvidas. A cada cantada de número as crianças comemoram quando encontram o número em suas cartelas.

(...)

Algumas crianças ficam frustradas por não ganhar o jogo, um menino chora e uma colega diz a ele: *“olha, eu também não ganhei, não vou ganhar a figurinha!”*. PI: *“é assim mesmo, brincamos várias vezes uma hora um ganha, uma hora o outro!”*.

O menino que venceu a primeira rodada é um garoto de quem a professora disse anteriormente que ele apresentava dificuldades, ela pede para cantar os números da próxima rodada e oferece seu lugar a ele. Ele sente-se todo importante, senta na cadeira e estufa o peito. Diz que começará a cantar os números. Realiza bem a contagem, o número que não sabe, ele questiona a professora, que responde.[Turma I – 2º Encontro]

[Na utilização de letras móveis]

PI: organiza as duplas de crianças para a próxima atividade.

As crianças aguardam as orientações dela; enquanto isso, brincam com as mãos, cantando e batendo as mãos umas das outras. A professora distribui os alfabetos móveis. As crianças espalham as letras sobre as mesas e perguntam se podem escrever o que quiserem. A professora diz *“sim, estou deixando vocês à vontade”*. Algumas duplas querem montar as vogais; em outra dupla, uma fala uma palavra, outra pega a letra e as duas montam; outra dupla escreve seus nomes, outra separa as letras, agrupando as iguais. Uma menina vai até a chamada [na parede há nomes das crianças em peixinhos para fazer chamada] e busca o

peixinho com seu nome, ela tem dois nomes [por exemplo, Maria Luísa] e mostra para sua colega “veja aqui meu nome” e “lê” “*Maria Luiza*” apontando para a escrita MARIA [fictício], depois no LUIZA “lê” seu sobrenome. Não identifica que só está escrito os seus dois primeiros nomes. Quando um não sabe uma letra pergunta para o outro.

PI: [explica para uma criança do N e Z] *o N é mais juntinho e o Z é mais espaçado!*

As crianças buscam essas letras para compará-las. .[Turma I – 3º Encontro]

Pudemos observar que, em certos encaminhamentos, há muita interação das crianças com a escrita e com seus pares, no entanto, a finalidade da apropriação do código pelo código enfraquece a riqueza das interações mais significativas, como ocorre na maioria das vezes na prática de PI.

A seguir, no **Quadro 18b**, há outra síntese do levantamento das interações das crianças com a leitura e a escrita, suas estratégias, ações sobre o objeto e perspectivas perante a língua escrita, como também de distanciamento da escrita nas aulas.

INTERAÇÕES COM A LEITURA E A ESCRITA: O QUE DIZEM E FAZEM AS CRIANÇAS						
Alunos da Turma	Estratégias para compreensão do material encaminhado e para a apropriação do saber, com ou sem a intervenção do professor	As ações independentes encaminhamentos e sollicitações	Ações de distanciamento do objeto ou por não estar em interação	A presença da escrita na vida da criança – percepção	Para que ler e escrever? – Um ensaio sobre suas futuras concepções da linguagem?	Perspectivas perante a leitura e a escrita
I	A participação das crianças consiste mais em responder às sollicitações da professora e interagir com a escrita do modo como ela interage, porém há momentos em que as crianças trocam informações entre si; realizam atividade para o colega; ajudam o colega em suas mesas ou na lousa; pedem ajuda para a prof. ou colegas quando não conseguem realizar a atividade; a prof. apoia essas iniciativas.	Consultam escritos de trabalhos anteriores no caderno, na lousa, na parede, no caderno do colega; às vezes copiam do colega.	Dois alunos brincam com suas mãos: quem consegue acertar a mão do outro; duas meninas ficam mostrando seus pertences uma à outra; garoto pega a borracha do colega e coloca na sua bolsa; garoto abandona sua atividade na mesa e se distrai com seus pertences.	<p>11- Na minha vó e só.</p> <p>12- No coração [e ao seu redor?] Na lousa, no caderno.</p> <p>13- Nas placas... no meu caderno...no jornal...nas caixas de alimentos.</p> <p>14- No zoológico... Tem uma placa lá, nas cidades tem placas escritas ... Lá perto da rua da minha casa tem uma placa... tem duas [o que você acha que está escrito lá?] Pare ... No meu laptop tem um montão, eu sei ler tudo.</p> <p>15- Na escola [onde na escola?] Na sala [onde?] Na lousa [Só na lousa?] Só [não tem mais outros lugares que têm coisas escritas?] Não. [e fora da escola?] Só o número da casa.</p>	<p>11- Para sair certo.</p> <p>12- Pra gente não ficar burro</p> <p>13- Porque todo trabalho tem que ler e escrever, né, ... Meu pai me disse que ele fez a besteira de não estudar mais, agora está se matando para trabalhar.</p> <p>14- Para a gente não ser burro.</p> <p>15- Para quando estiver na 4ª série já saber.</p>	<p>11- Não sei.</p> <p>12- Escrever tudo com letra de mão.</p> <p>13- Eu pretendo cuidar dos animais...</p> <p>14- Eu gosto de ficar escrevendo daí.</p> <p>15- Ficar lendo...</p>

Quadro 18b - Interação das crianças com a escrita [Turma I]

A seguir, serão apresentados os resultados das observações das práticas da professora PJ.

Encaminhamentos didático-pedagógicos da professora PJ e a interação de seus alunos com a escrita:

Na turma da professora PJ há vinte alunos.

Ressaltamos que, das observações nesta turma, no segundo encontro inteiro e metade do primeiro, a professora trabalhou educação artística com as crianças. Então, nos esforçamos em adequar a classificação dessa prática com os encaminhamentos em leitura e escrita que pudemos reunir das observações em que ocorreram interações com a escrita. Lembramos que esclarecemos, inicialmente, a todos os professores que pretendíamos observar nas aulas, o processo de ensino e aprendizagem da escrita. A professora explica-se e aponta sua preocupação: *“eles acabaram se envolvendo mais do que eu havia planejado e fiquei com dó de cortar a atividade. Até comentei com você: ‘ai, não, não vai dar certo cortar [a atividade] agora, eu vou dar sequência – você não vai ver a questão de escrita hoje”*.

A professora conversa e brinca bastante com as crianças, chama a atenção para as atividades e para si. É atenta às ações das crianças, o que fazem e como fazem. Relaciona-se de forma carinhosa. As crianças sempre se dirigem a professora com muita educação dizem ‘obrigado’, cumprimentam quando chegam. A professora também tem o mesmo procedimento com elas, como na cena:

A turma retorna da aula de Educação Física. As crianças abraçam a professora e lhe dão presentinhos e cartinhas. Uma aluna diz: *“eu estava com saudades!”*.

PJ: *eu também. Foi boa a aula de Educação Física?*

A: *foi.*

PJ: *o que fizeram?*

A: *basquete.*

Em seguida, no **Quadro 19a**, traçamos uma síntese dos diferentes aspectos observados na prática pedagógica da professora PJ: atividades que ministra nas aulas; modos de encaminhar os trabalhos com a escrita e com os textos, especificamente; o que mais enfatiza; como lida com o atendimento às crianças.

OS DIFERENTES ASPECTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA					
Docente	Atividades escritas utilizadas durante as aulas	Modo de encaminhar as atividades escritas	Aspectos do ensino acentuados nas aulas	Modos de encaminhar o trabalho com texto	Atendimento aos alunos
PJ	Chamada interativa (com participação da criança na lousa); produção de uma carta coletiva com a finalidade de agradecer e apresentar; atividade artística (decorar a bandeira do Brasil com mosaico); procedimentos de colagem e de pintura; encontrar e colorir desenhos inseridos num desenho maior (mimetismo); legenda; lista de palavras; cruzadinha; escrita do banco de palavras da cruzadinha; carta enigmática.	Posiciona-se diante da turma para explicações gerais e para solicitar a participação das crianças; responde às manifestações das crianças no momento de suas dúvidas; pede a atenção das crianças para falar; propõe trabalharem em grupos e trocarem ideias; questionamento para entendimento das atividades; oferece orientação sobre como proceder na pintura do desenho.	Ênfase no código alfabético (letras, sílabas ortografia); relação som e grafia; focaliza a percepção do aluno para as letras ou iniciais das palavras; realiza questionamentos para entendimento do processo da atividade.	Foram observadas atividades apenas de produção de texto no período que permanecemos nesta turma, Foi realizada a leitura de um bilhete pela prof ^a , carta enigmática e a produção de uma carta.	Atende individualmente as crianças. Há monitor para acompanhar criança em fase de inclusão; dialoga bastante com as crianças, e solicita a participação das mesmas; caminha entre as carteiras, senta junto com a criança para auxiliá-la. Está sempre questionando as crianças, chamando-as à participação

Quadro 19a - Práticas pedagógicas da professora PJ

O quadro revela que, nas aulas, a professora acentua o trabalho com as letras, sílabas e a relação sons-grafia; seus encaminhamentos são bastante diretos, porém pudemos observar alguns encaminhamentos didáticos interativos.

PJ inicia as aulas com uma chamada bastante interativa, cada dia de um modo diferente: no primeiro encontro, desenha um campo de futebol na lousa e solicita que cada criança coloque um X em um dos jogadores (de um lado meninos, de outro meninas), depois somam; em outro dia, faz o desenho da bandeira do Brasil, com as cores e as estrelinhas e solicita que cada criança venha uma a uma à lousa fazer um X em cada 'estrela' [representada por bolinhas], todos participam; ao final somam.

Quanto à relação entre os pares, PJ valoriza bastante as trocas de ideia entre as crianças e com ela e, segundo a professora, ao buscar modificar a sua prática, atualmente, proporciona essa aproximação entre as crianças, formando grupos, duplas. Em três encontros (2º ao 4º), a turma estava dividida em dois grandes

grupos que, ao juntarem as carteiras, formaram duas grandes mesas. A professora explica os motivos de a turma estar organizada em dois grandes grupos: *“para que um possa auxiliar o outro e hoje consigo esse trabalho, depois de muito conversar; antes, era impossível devido à falta de maturidade deles e insegurança da professora... não tenho medo de dizer que mudei muito minha prática!”*.

Quanto aos encaminhamentos didáticos, a professora PJ oferece explicações diante da turma e, também, realiza atendimentos individuais em sua mesa e nas carteiras próximas às crianças, sentando-se com elas e levantando questões sobre a atividade. Responde às crianças no momento em que manifestam dúvidas.

A ênfase maior de seu trabalho está no código alfabético. Mesmo quando trabalha projetos temáticos – mostrou a pasta de atividades dos alunos - os exercícios também visavam mais à apropriação do código alfabético. Trabalha com folhas fotocopiadas com atividades prontas que retira da *internet* e livros de atividades. Não usa livro didático: *“não tinha o suficiente”*, justifica.

Na atividade de educação artística com as crianças, foi realizada a confecção de uma bandeira nacional brasileira com a técnica de mosaico com pedacinhos de material EVA. Foi possível observar o grande envolvimento das crianças, nas relações entre pares, com auxílio mútuo, e na interação com a produção artística, pois as crianças buscavam criar suas próprias estratégias de colagem do mosaico, umas iniciando pelas extremidades da figura, outras pelo centro e outras, de baixo para cima e vice-versa. Foi possível observar também a coordenação motora das crianças em recortar e colar as pedinhas bem próximas, conforme orientação da professora *“pedaços pequenos, sem deixar brancos na folha”*. PJ exige também bastante dedicação e cuidado nas produções *“nada como um trabalho bem feito!”*, salienta.

PJ tem em sua turma um garoto classificado pela rede de ensino como “de inclusão”, não possui uma das mãos e este recebe o auxílio de uma monitora que o acompanha em alguns momentos das aulas. Nesta atividade, foi possível perceber a satisfação do garoto em poder auxiliar os colegas, pois com o auxílio da monitora, pode terminar antes de muitos alunos e depois se ofereceu para auxiliá-los. Todos que sentavam próximo a ele, e não haviam terminado, solicitaram a sua ajuda; ele dava orientações e ajudava a colar, com satisfação. A professora incentiva a todos que *“ajudem os colegas”*. Algumas vezes escolhe quem irá ajudar e pergunta *“pode ser?”*.

Verificamos algumas das interações durante esta atividade de colagem:

Um garoto e uma garota estão realizando juntos a atividade de colagem, ele pega a cola e lê o nome de um garoto, escrito na cola. Ela aponta e diz: “*o que está escrito aqui?*”. Ele lê o nome completo que está escrito no objeto. Ela olha para o frasco e para ele e depois diz: “*que nome bonito!*”.

(...)

Uma garota fura um pedaço que restou de Eva e faz uma máscara, mostra para as colegas. As crianças gostam e dão sugestões de como usar a máscara, colocam no rosto uma da outra. Estão se divertindo, a professora olha e não diz nada. (...). [Turma J – 2º Encontro].

A maioria das interações com a escrita nas atividades ministradas por PJ ocorre entre ela e seus alunos, enfatizando a letra, a sílaba e o som. Depois PJ apoia que as crianças troquem ideias e se auxiliem.

O próximo episódio exemplifica como ocorre a maioria dos encaminhamentos nessa turma. A professora propõe uma atividade que se relaciona com a temática “trânsito” porque iriam realizar uma visita pedagógica a um local onde abordariam esta temática: o trânsito, suas regras e leis.

Nota-se que, quando a criança não aponta a palavra solicitada, a professora não pergunta porque escolheu aquela palavra inadequada, talvez relaciona-se ao que ela mesmo afirmou quando questionada sobre a dificuldade de alfabetizar “*you acaba ficando muito ansiosa [em ver o resultado] é demorado mesmo, mas acontece...*”:

PJ: *esta cruzadinha que iremos fazer tem um propósito diferente, é sobre aquele passeio do trânsito [fixa uma folha na lousa com fita adesiva]. Qual o tema da cruzadinha, dá pra ver? [na folha que está fixa na lousa, ainda não receberam a folha fotocopiada com a atividade].*

A: *temos que ver os desenhos e escrever.*

PJ: *o que os desenhos estão dizendo?*

A: *sobre trânsito, porque tem carro.*

PJ: *e como escreve carro?*

A: [soletram] C-A-R-R-O.

A: *é com dois erres como CACHORRO.*

A professora escreve uma lista de palavras na lousa que são soletradas pelas crianças:

CARRO

MOBILETE

PJ: *para MOBILETE é T-E e para BICICLETA?*

A: TA! [responde]

Lousa:

BICICLETA

ÔNIBUS

PJ: *Onde colocamos o acento “ônibus”?*

A: no O!

(...)

A professora convida as crianças para irem à lousa e apontar:

PJ: *onde está escrito carro?*

O garoto encontra e uma aluna diz de sua carteira: *“já sei, tem que colocar a letra 4”*

PJ: *letra? É um código já aprendemos.* [PJ coloca o número 4 na frente da palavra CARRO].
(...)

PJ: *e “barco”?*

Outro garoto aponta a palavra ‘Bicicleta’. A professora informa:

PJ: *é com B também, mas não é essa?*

E ele aponta para a palavra BARCO.

(...)

Para a palavra ÔNIBUS, uma garota que apresentou dificuldades nas aulas é chamada. Ela aponta para MOBILETE, e só restavam MOBILETE e ÔNIBUS.

PJ: *preste atenção, acho que você confundiu com o som, né?*

Apointa para uma palavra que já foi escolhida, a professora diz que *“já foi”* e depois aponta corretamente. [Turma J – 3º Encontro]

Verificamos algumas estratégias diferenciadas das crianças para resolver esta atividade:

A professora distribui as folhas fotocopiadas com a atividade impressa e depois vai auxiliar mais uma criança, depois, outras.

Algumas crianças olham na lousa e buscam a palavra pelo número marcado, apontam com o dedo, buscam na lousa a palavra para poder escrever na cruzadinha por meio de cópia. Outras crianças apontam com o dedo para o desenho que está na folha de atividade, buscam associar o número dos desenhos com os espaços reservados às palavras na cruzadinha, sem copiar do banco de palavras, depois olham na lousa para confrontar sua escrita. Enquanto duas crianças [próximas a mim] não olharam e não copiaram do banco de palavras, que está na lousa, escreveram as palavras associando o número contido no desenho e o número que acompanha o local na cruzadinha, indicado para escrever a palavra sem fazerem nenhuma confrontação. Conseguimos observar que atingiram a maioria dos objetivos.

A professora procura atender os alunos individualmente. Faz perguntas: *“quantas letras? Será que cabe aí?”*; as crianças estão sentadas em dois grandes grupos, PJ alterna-se entre os grupos para auxiliá-las. Orienta as crianças a consultarem quando não conseguem realizar: *“agora BICICLETA, B já tem, olha lá na lousa...”*. [Turma J – 3º Encontro]

Observamos neste episódio, como no Quadro 19b (p.164), essas e outras estratégias que as crianças utilizam para interagir com o objeto proposto, tentando realizar sozinhas, confrontando com alguma ferramenta (como o banco de palavras na lousa), pedindo ajuda ou copiando, quando não conseguem realizar de outro modo.

Há atividades que não promovem interações construtivas porque a criança não entende os processos para sua resolução do modo como é encaminhado:

PJ explica que dará uma atividade: ‘carta enigmática’. Distribui as fotocópias com a carta. Na lousa, a professora coloca os símbolos e as letras que correspondem, explica que a carta enigmática passa uma mensagem por meio de um código diferente. *“Vou fazer um exemplo, esta é a primeira palavrinha da mensagem”* [que está na folhinha de atividade].

▪Δ
SE

A professora faz uma lista de letras e seus respectivos símbolos na lousa, como está na atividade, para utilizarem como legenda. As crianças irão decifrar a mensagem que está na carta enigmática e escrevê-la na folha de linguagem que cada criança recebeu. Uma criança diz: *“este vai ser difícil!”*. As crianças começam a copiar tudo que está na lousa, até a lista de símbolos/letras. A professora se ausenta. Um garoto, ao meu lado, não entende a atividade, mexe com sua folha para lá e para cá, olha para mim e diz *“não sei o que é para fazer”* e a professora retorna, digo a ele que *“procure sua prof!”*. Ele olha dos lados, há um colega que está realizando a atividade, porém esconde a folha e não o deixa ver. A professora circula entre as crianças e começa a auxiliar, percebe que não estão entendendo:

PJ: *não é para copiar todos os símbolos, eu disse isso? (...) qual é esse símbolo?*

A: |

PJ: *mas não faz o desenho e sim a letra ! !*

Uma aluna pede ajuda para a professora. Ela auxilia:

PJ: *onde estão esses dois pauzinhos? Qual letra é?*

A: CA!

PJ: *então coloca a letra C. Procura o triângulo. Qual letra é?*

A: não lembro!

PJ: *é a letra do seu nome!*

A: ! !

PJ: *não é a letra final, é a letra que começa seu nome [cita o nome]. Qual é classe?*

A[todos]: E.

A professora me chama para verificar a escrita de uma garota que pedia ajuda.

PJ: *Veja, ela escreveu corretamente o começo da mensagem “SE VOCÊ”, o restante ela copiou...*

A professora explica a situação de “abandono” que a menina atravessa em casa (...) e exalta sua preocupação com a aprendizagem da aluna:

PJ: *Tenho me preocupado com ela, vai indo bem, depois... acho que é neurológico!*

(...)

A professora se ausenta, vai até a sala ao lado. As crianças continuam resolvendo a atividade. O mesmo garoto comenta com outro: *“ainda não entendi direito como tem que fazer”*. Este tenta explicar dizendo: *“é só olhar lá [lousa] oh, tem as letras e os desenhos, olha aqui [folha] qual desenho tem e troca pela letra”*. Ele olha na lousa, depois na folha: *“mas eu não sei ler”*. O colega diz *“mas é só trocar, não precisa ler!”*. O garoto tenta fazer. A professora retorna a sua mesa e começa a chamar os alunos. Começa por esse aluno que dizia que não entender como fazer:

PJ: *Você não terminou? Senta aqui comigo... que letra que é esse sinal?*

A professora explica para o garoto e diz para ele se sentar a terminar e chama outro.

Duas garotas estão copiando de uma terceira garota que está sentada no meio das duas. A professora chamou outro garoto. Cola a folha de linguagem dele no verso da folha de atividade, depois que ele volta a sua mesa *fica tentando ler o que a professora escreveu na folha. Para os que terminaram a professora pede “façam numerais de 0 até 100 no caderno, estudem”*. Continua chamando em sua mesa, depois se ausenta. Ao retornar traz um papel para o encaminhamento da garota [que PJ me chamou para verificar sua atividade] por meio desse documento a garota pode passar por uma avaliação, a fim de ser encaminhada a algum especialista. PJ chama novamente esta garota e pergunta *“de quem você copiou?”*

A: Não, de ninguém.

PJ: *de quem você copiou? [mais enfática]*

A garota diz o nome da colega e PJ diz *“tá vendo como a professora conhece!?”*

A professora solicita que comecem a guardar o material. (Turma J – 4º Encontro)

Em contrapartida, há encaminhamentos que são propostos a partir do que ocorre nas aulas. Principalmente em atividades de escrita.

O episódio abaixo mostra que PJ propôs a escrita coletiva de uma carta de agradecimento a um senhor que veio à escola, há poucos dias, ministrar uma palestra. As crianças iriam enviar um presente [feito por elas] a ele. Antes da escrita, a professora explica como lidar com a folha de linguagem utilizada para escrever a carta. Coloca uma folha na lousa e diz “*como chama esta folha? Lembra uma parte do corpo*”, uma garota arrisca “*boca!*”, a professora brinca “*hum, folha de boca?* [olham-se e riem] *Linguá...*” e respondem “*gem*”. “*O furinho é para a esquerda e a parte maior para cima... sempre usamos, mas a gente esquece mesmo*”, PJ acrescenta.

PJ: *vamos fazer uma cartinha para nosso amigo da Secretaria [de Educação do município] e mandar um presente. Quem sabe me dizer o nome da cidade? Quando vamos escrever uma carta escrevemos o nome da cidade, como é? Quem vai me ajudar a escrever?*

As crianças informam e soletram o nome da cidade.

PJ: *essa carta vai para alguém, quando vocês me mandam carta, vocês colocam o meu nome [diz seu nome e começa a narrar uma das cartas que já recebeu]:*

(...) ‘Meu amor, (...)’, é uma falsidade!!! Brigam comigo o dia todo, depois vem dizer ‘meu amor!’.

As crianças riem da professora. Ela costuma brincar com elas e chamá-las por nomes carinhosos. A professora pergunta para uma aluna “*qual é então?*” [o cumprimento que devem colocar]:

A: *não sei!*

PJ: *‘não sei’ não dá. Quer dizer que escrevemos [cita o nome da cidade e data] e depois escrevo ‘não sei’?*

As crianças se divertem com o modo da professora falar. Ficam atentas e sorriem. Uma garota responde:

A: *eu rasgava! [a carta]*

PJ: *eu também!!! (...) Bom, vamos ter de colocar o nome da pessoa.*

A: *eu gosto de você!*

PJ: *mas você está dizendo que gosta e não o nome.*

A: *como ele chama?*

PJ: [nome]

A professora escreve na lousa e pergunta: “*quem vai me ajudar?*”. As crianças soletram para a professora escrever:

QUERIDO [nome],

PJ: *e agora o que vamos dizer? [não respondem] Por que estamos mandando esta carta?*

A: *para mandar um presente.*

A[outra]: *não sei!*

PJ: *não sei? Ele não vai gostar muito de ler “não sei”, vai pensar ‘que professora boboca que faz uma carta dessas com seus alunos...’*

As crianças riem novamente. Uma criança dá uma ideia de continuidade à carta.

A: *“estamos te mandando um presente”*

PJ: *todos concordam? [as crianças dizem que sim] Ih! Estão com preguiça porque todos concordaram...*

A professora escreve na lousa: ESTAMOS TE MANDANDO ESTE PRESENTE

PJ: e agora?

A: “espero que goste!”

PJ: legal, mas ‘estamos’ é nós... então é espero? Nós espero?

A: nós esperamos!

PJ escreve na lousa: ESPERAMOS QUE VOCÊ GOSTE

PJ: agora, no final colocamos um sentimento: “com amor, com carinho...”

A: com carinho!

Na lousa: COM CARINHO

PJ: Quem oferece a carta?

A: nós.

PJ: nós quem?

A: alunos

Na lousa:

ALUNOS DO 1º ANO [letra].

[nome da escola] PJ informa que devem colocar o nome da escola para distinguir

PJ: agora vamos escrever e amanhã faremos um sorteio de qual carta irá para ele.

A professora entrega as folhas de linguagem e as crianças se orientam pela folha desenhada na lousa. A turma está tranquila copiando o que foi ‘escrito’ no coletivo.

A: posso desenhar ele professora?

PJ: Vocês irão desenhar, mas primeiro terminem a carta. [Turma J – 1º Encontro]

É notável que nem todas as crianças participaram oralmente da construção coletiva desta carta, no entanto, ficaram todas atentas ao processo. Apesar desta produção partir apenas da iniciativa da professora e não dos alunos, PJ os envolve em “como fazer” sendo um procedimento positivo, porque as crianças sabem que algo está sendo produzido para uma finalidade real, a um destinatário que irá receber e ler, tornando-se um encaminhamento significativo para as crianças.

A professora diz que este tipo de produção é uma constante nas aulas: solicitar e agradecer às pessoas por meio de cartas e bilhetes. Talvez por intermédio dessa prática, as crianças habituaram-se a trazer cartinhas para a professora, fazendo com que a comunicação escrita seja exercida não para “fazer de conta”, mas com objetivos reais de estabelecer a comunicação entres duas ou mais pessoas.

No entanto, essa ação de comunicação dialógica (como a carta a um destinatário real) foi observada apenas neste momento da aula, numa situação isolada das demais atividades com propostas de exploração e aquisição do código alfabético.

A seguir, no **Quadro 19b**, há outra síntese do levantamento das interações das crianças com a leitura e a escrita, suas estratégias, ações sobre o objeto e perspectivas perante a língua escrita como também as ações de distanciamento da escrita.

INTERAÇÕES COM A LEITURA E A ESCRITA: O QUE DIZEM E FAZEM AS CRIANÇAS						
Alunos da Turma	Estratégias para compreensão do material encaminhado e para a apropriação do saber, com ou sem a intervenção do professor	As ações independentes dos encaminhamentos e solicitações	Ações de distanciamento do objeto ou por não estar em interação	A presença da escrita na vida da criança – percepção	Para que ler e escrever? – Um ensaio sobre suas futuras concepções da língua?	Perspectivas perante a leitura e a escrita
J	As crianças passaram a maior parte do tempo concentradas em suas atividades nos encaminhamentos da profª; pedem para os colegas ajudarem; os colegas auxiliam, na maioria das vezes; confrontam sua folha de atividade com o que está na lousa ou com o colega.	As crianças escrevem cartinhas para a professora e para a pesquisadora. Fazem a leitura dos títulos de seus materiais escolares, comparam seus lápis para verificarem os tamanhos diversos.	Algumas poucas conversas fora do assunto encaminhado.	<p>J1- Na loja, na escola. Lá fora, aqui, no papel... para comprar pizza... na minha casa, porque minha mãe faz unha, ela ganhou uma coisa, assim de papel que parece uma caixa, mas é quadrada, e ela escreve com umas canetas e tudo, e ela até comprou uma caneta para escrever... tem escrita no médico [em que lugar?] eu vi que tem um papel que ele tem um prego, e ele coloca assim para todo mundo ver que ele é um doutor que dá injeção...que ganha neném, minha tia tá grávida!</p> <p>J2- Na lousa, no caderno, e a professora vai falando a letra.</p> <p>J3- Na lousa, ali [num cartaz na parede] e ali [em outro cartaz], aqui [na folha], aqui [outra folha] e no meu caderno.</p> <p>J4- Na bíblia e nos livros e nos cadernos</p> <p>J5- Na lousa, ali [no cartaz], ali [na porta], ali [na caixa], no papel. .</p>	<p>J1- Para não ficar burro.</p> <p>J2- Porque lê na lousa, o que a pró passa.</p> <p>J3- Porque quando a gente cresce, depois não sabe nada!</p> <p>J4- Para ficar inteligente</p> <p>J5- Para poder ler... e para escrever.</p>	<p>J1- Escrever OVO [o que mais?] VACA, [e ler?] BONECA.</p> <p>J2- Fazer lição.</p> <p>J3- [não responde].</p> <p>J4- Aprender mais.</p> <p>J5- Tenho vontade... [do quê?] de escrever, de ler [escrever o quê?] às vezes escrevo meu nome e o que mandam eu escrever.</p>

Quadro 19b - Interação das crianças com a escrita [Turma J]

Em seguida, serão apresentados os resultados das observações da prática da professora PK e as ações de seus alunos.

Encaminhamentos didático-pedagógicos de PK e a interação de seus alunos com a escrita:

Na turma da professora PK há vinte e cinco alunos.

PK relaciona-se de modo afetuoso e suave com as crianças. As crianças também são afetuosas com a professora. As crianças a designam de “tia”:

A: *tia, você está bonita!*

PK: *muito obrigada!*

A: *tá mesmo!*

Em seguida, no **Quadro 20a**, traçamos uma síntese dos diferentes aspectos observados na prática pedagógica da professora PK: atividades que ministra nas aulas; modos de encaminhar os trabalhos com a escrita e com os textos, especificamente; o que mais enfatiza; como lida com o atendimento às crianças.

OS DIFERENTES ASPECTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA					
Docente	Atividades escritas utilizadas durante as aulas	Modo de encaminhar as atividades escritas	Aspectos do ensino acentuados nas aulas	Modos de encaminhar o trabalho com texto	Atendimento aos alunos
PK	Rotina; cabeçalho; estudo da grafia de uma letra por dia no início das aulas; alfabeto e circular as vogais; leitura de histórias pela professora e recuento oral pelos alunos; trabalho em grupo com rótulos; análise de um dos rótulos no coletivo; muita cópia; situações-problema envolvendo adição e subtração; cruzadinha; escrita do número por extenso; lista de palavras a partir de uma letra; pintar as quantidades solicitadas e somar; quebra-cabeça; cantiga. Cópia	Cada dia escolhe uma letra para trabalhar; bastante cópia da lousa. Focaliza a atenção da criança para o modo como ela interage com o objeto; trabalha diversidade de materiais; realiza alguns questionamentos para encontrarem a resposta solicitada; posiciona-se diante da sala para esclarecimentos gerais;	Ênfase no código alfabético (letras, sílabas, ortografia); relação som e grafia; focaliza a percepção do aluno para as letras iniciais e finais das palavras e vogais. Leitura com a professora, seguida de questionamentos.	Foi observado trabalho com textos curtos (cantiga; situações-problema). O enfoque do direcionamento desses textos era a apropriação do código e em matemática, a resolução de situações-problema	Foi observado atendimento individual na mesa da professora e nas carteiras das crianças. Dialoga e convida as crianças a participarem das atividades; realiza trabalho em grupos. Permite que as crianças explorem individualmente as atividades, depois que intervém.

Quadro 20a - Práticas pedagógicas da professora PK

O quadro 22a revela que, nas aulas, a professora acentua o trabalho com as letras, sílabas e a relação sons-grafia; seus encaminhamentos são diretivos, porém, há momentos de ações práticas muito interativas.

A ênfase do trabalho de PK está na apropriação do código alfabético; procura exercitá-lo em todas as atividades que ministra. A cópia também está presente nas aulas. No início da aula, escreve na lousa o cabeçalho, a rotina do dia, o alfabeto, para as crianças copiarem e trabalha o treino de letra manuscrita - uma letra por dia - em que a criança deve preencher uma linha com aquela letra, explica que *“tenho o costume de trabalhar todas as letrinhas com eles, começando com a maiúscula e depois as minúsculas de forma e manuscrita, para que tenham um breve contato”*:

As crianças discutem sobre qual a letra manuscrita que a professora irá escrever hoje.

A: *é o h !*

A: *é o i ! O h foi ontem!*

PK: *é muito simples, veja qual a letra que escrevemos ontem.*

Na lousa: i-i-i-i-i-i-i-i (manuscrito)

A: *Ah, é fácil!* [Turma K – 3º Encontro]

A professora distribui o caderno chamando cada aluno pelo nome. Faz pautas na lousa e inicia uma linha preenchida da letra “j” manuscrita.

A: *tia é difícil.*

PK: *é a letrinha j.* [caminha entre as mesas e diz a um aluno] *não se usa tantas linhas assim, olha lá como faz [na lousa] olhem aqui, não vou até a parte de cima da linha e sim da metade para baixo.*

Quanto aos encaminhamentos, a professora PK oferece explicações diante da turma, realiza atendimentos individuais em sua mesa e caminha entre as carteiras auxiliando, quando é questionada.

PK realiza atividades para aquisição do código, porém, a professora diz que valoriza sequenciar as atividades, *“fazendo uma interdisciplinaridade para as crianças não ficarem perdidas”*. Assim, observamos que a professora aborda a mesma temática em um conjunto de atividades.

No entanto, muitas vezes, PK cria ferramentas com o material trabalhado e, mesmo sendo a professora quem as propõe e produz, observamos as crianças levantarem-se de seus lugares e interagirem com essas ferramentas afixadas na parede, consultando sempre que sentem necessidade de apoio ao escrever. A professora fica muito próxima das crianças nos grupos ou individualmente, observa sempre suas interações e levanta questionamentos para que confrontem materiais e ideias:

PK havia pedido rótulos de produtos para as crianças. Elas trouxeram e a professora explica sobre o volume, quem fabricou, e diz “*é uma atividade bem simples só para saber o que é um rótulo e para que serve. Vamos montar grupinhos de quatro, como estão acostumados. É só virar as carteiras!*”. Eles se organizam, a professora ajuda na organização. PK explica o que eles têm que observar nesses rótulos e incentiva “*vejam o que conseguem ler, não é para dizer esse é meu, é para tentarem ler e conhecer os rótulos*”. As crianças conversam sobre os escritos:

A: *m-a, ma...o meu é de maionese!*

A: *deixa eu ver o seu ... é de refrigerante!!*

A: *quer trocar?*

A: *não!*

A professora coloca ordem: “*só que trabalhar em grupo precisa falar mais baixo, porque não se escuta o que o outro diz.*” Pergunta a um aluno:

PK: *você sabe do que é esse rótulo? Não?*

A: *bolacha?*

PK: *é de bolacha.*

A[outro]: *o meu é de refrigerante*

PK: *isso de refrigerante de maçã.*

A: *o meu é de maionese.*

PK: *maionese.*

A: *o meu é xamego!*

PK: *o que é Xamego?*

A: *refrigerante*

PK: *e o seu é Xamego também? Olhem os dois...a cor é diferente?*

A: *o sabor.*

PK: *qual o sabor? Leia aqui.[mostra o local do rótulo]*

A: *gua-ra-ná.*

PK: *e esse do que é?*

A: *li-mão.*

A: *o meu é detergente.*

PK: *mas qual a marca? É só ler aqui...*

Mas outro aluno responde “Ypê”.

A: *leia aqui professora!*

PK: *sanitária! Água sanitária.*

A: *credo! Água sanitária!*

(...) PK segue nos grupos, até que constata:

PK: *dos rótulos o que mais aparece é de refrigerante! Então, ao menos um rótulo de refrigerante cada grupo tem. Então iremos trabalhar com esse. Colocarei na lousa uma pergunta bem simples e iremos analisar pelo rótulo de refrigerante.*

A: *tem que escrever no caderno?*

PK: *vocês deixem o rótulo aí, comparem e escrevam no caderno.*

Na lousa:

RÓTULOS:

1-O NOME DO ALIMENTO:

2-O NOME DA FÁBRICA:

3-O PESO DO PRODUTO:

A professora questiona e pede para as crianças consultarem no rótulo de refrigerante que cada grupo possui; depois, PK escreve a resposta na lousa e as crianças copiam.

PK: *Quem terminou, feche o caderno. Agora vão para o recreio.*

(...)

Na volta, a professora faz um cartaz colando os rótulos que as crianças trouxeram e fixou na lousa [um rótulo de cada tipo de produto]. As crianças se levantam e param diante do cartaz dizendo “*esse é meu, eu trouxe esse, esse é de refrigerante*” e colocam as mãos nos rótulos. [Turma K – 1º Encontro]

Como dissemos anteriormente, há momentos de muito direcionamento nos encaminhamentos propostos por PK. Algumas vezes, a professora reproduz na lousa o objeto de estudo que está no papel (cópia para as crianças), a fim de orientar o modo como devem interagir. Notamos que, nestas situações, as crianças realizam muitas cópias.

Mas, no momento em que a professora oferece o material escrito, seja na lousa ou na folha, aguarda um momento para que elas explorem o material escrito individualmente, tentando ler e entender do que se trata esse material.

Na lousa, PK escreve LISTA DE PALAVRAS COM A LETRA X. As crianças tentam ler, a professora fica observando a tentativa das crianças:

A: *está escrito LEITURA.*

A: *que LEITURA o quê!! É português!*

Uma menina lê:

A: *lista de palavras que começam com a letra...*

As crianças param de escrever para acompanhar a leitura da colega e dizem:

A: X

E muitas começam a sugerir, várias palavras:

A: Xuxa

A: X-burguer

PK: *poderá ter no começo no meio ou no final.*

A: xícara.

PK: *quem falou xícara? [escreve na lousa XÍCARA]*

A: chaves

PK: *chaves é com ch não com x.*

Algumas crianças riem do garoto.

PK: *o que é isso? [repreende]*

A: X-salada

PK: *X-salada tem o X sozinho, vamos pensar em algo que esteja junto, pode estar no meio ou no final.*

A: *ah, queria X-tudo, hum!*

(...)

A: peixe

PK: *isso, peixe da musiquinha! [trabalharam a música “como pode o peixe vivo...”]*

(...)

Algumas crianças começam a ler as palavras em voz alta. Alguns vão até a lousa e a professora toma leitura desses alunos, mostrando as sílabas.

PK: *vamos ler. Nós vamos ler juntos e depois irei convidar cada um para ler uma palavra.*

As criança voltam para seus lugares, estão atentos à professora, querem ser escolhidos para ler. Começam a leitura das palavras, a professora fala e eles repetem. Depois PK pergunta para cada aluno, individualmente, para que todos participem (...) Algumas crianças se levantam e vão ler as palavras na lousa, apontam o dedinho para as palavras da lista e conversam entre si. A professora volta para sua mesa e anuncia que “*será lição de casa antes de matemática, será uma liçãozinha com X*” [Turma K – 3º Encontro]

PK valoriza bastante a relação entre os pares, as trocas de ideia entre as crianças e com ela, sobre o assunto em pauta nas aulas, os trabalhos em grupos, a

construção de ferramentas para as crianças terem um material de apoio, os questionamentos nos momentos de leitura [às vezes não com muita profundidade]. Nesses momentos, foram observadas situações de interação com a escrita, com as crianças criando estratégias para entender o objeto de estudo e aprender.

A professora propõe cantarem uma cantiga popular “*vocês conhecem a musiquinha como pode o peixe vivo, viver fora da água?*”

A: sim. [começam a cantar]

O ajudante do dia distribui uma folha mimeografada contendo a letra da música com uma ilustração de peixe e as crianças começam a pintar. Após a pintura as crianças começam a cantar e passam o dedinho pelos versos da música acompanhando a melodia que estão cantando.

A professora está em sua mesa, não interrompe a interação das crianças. Observa um pouco as crianças, depois vai até o armário busca papel kraf, coloca-o em sua mesa e escreve. Uma criança passa por ela e diz “*tia, você está escrevendo um bilhete? Não vai ter aula?*”. E outras crianças vão procurar saber o que é.

PK: *Não, é a música do peixinho, igual essa que vocês têm!* [fixa o papel Kraft na lousa] *coloquei nesta folhinha a música que vocês têm aí. Vamos cantar uma vez.* [PK vai apontando as palavras e as crianças acompanham].

PK: *tentaram ler? Vocês têm a música aí, vamos juntos uma vez...*[cantam] *circulem a palavra PEIXE!*

Caminha entre as carteiras das crianças e ajuda:

PK: PEIXE...PE...PE...vai PE, P-E... tem mais!

As crianças passam o dedinho pelo texto, buscando outra palavra PEIXE.

PK convida crianças para irem à lousa circular peixe, chama o menino que acabou de auxiliar. Ele circula corretamente. Três crianças pulam perto da professora solicitando que as deixem circular. PK pede para que sentem. Uma garota diz:

A: *ah, a professora não vai deixar eu ir, porque eu já sei ler!*

(...)[Turma K – 3º Encontro]

Realmente PK, como muitas outras professoras participantes desta pesquisa, dá mais atenção às crianças que apresentam dificuldades e, muitas vezes, aquelas que não apresentam dificuldades não são escolhidas para participarem de atividades como essa.

Nas atividades de leitura diária, a professora sempre solicita que as crianças recontem a história e depois realiza um questionamento, não muito aprofundado. Relaciona o assunto da história contada com situações da vida das crianças, seus costumes, gostos. Vejamos duas situações de leitura da professora:

A professora anuncia:

PK: *leitura de hoje: “A sorte do papagaio”, autor Robson Rocha e ilustração de Gerson Nelson.*

A: *nossa, que historia que é essa?*

As crianças ficam atentas porque a professora vai iniciar a história. As crianças vão interagindo com essa leitura.

A: *olha o leão!*

A: *o papagaio deu sorte!*

A: *vi na TV um papagaio que avisa quando a policia está chegando..*

A professora pergunta quem sabe recontar a história, vai mostrando as gravuras e as crianças vão contando, algumas se precipitam e adiantam alguns fatos e a professora atenta para acontecimentos anteriores.

PK: *alguém tem papagaio em casa?*

A: *muitas dizem que sim!*

PK: *todo mundo tem papagaio? Quem falou que tem?*

[alguns erguem a mão] a professora pede para que ouçam um colega falar.

A: *Eu tenho calapsita.*

PK: *não é um papagaio, né, quem tem?*

A: *eu tive.*

PK: *o que aconteceu, fugiu?*

O garoto faz gesto de que não sabe o que aconteceu com sua ave.

PK: *ele falava?*

A: *sim!* [Turma K – 1º Encontro]

PK: *leitura de hoje “Deu a louca na floresta” de Robson Rocha.* [lembra dos combinados na hora da leitura: prestar atenção, silêncio].

Uma garota reclama:

A: *não gosto dessa, porque já ouvi muitas vezes!*

A professora instiga pacientemente:

PK: *o que ela tem de igual à outra que li?*

A: *o mesmo.*

PK: *mesmo o quê?*

A: *o mesmo homem!*

PK: *isso, o mesmo autor que escreveu a outra historia. Não é porque tem o mesmo autor que é a mesma história...vamos ver...* [mas a turma começou a falar junto com a professora e ela espera que fiquem em silêncio e concentrados para começar... eles param de falar e PK começa a leitura]. Mais uma vez interrompe, porque o barulho de fora da sala é grande. PK fecha a porta. Vai lendo e questionando sobre o texto. Alguns alunos, que dizem já conhecer a história, já antecipavam dizendo “*todos morrem*”.

A: *todos?*

Garoto: *só sobra um.*

PK encerra a leitura e pergunta para uma aluna o que ela entendeu, esta não responde e pergunta a outro.

PK: *por que será que eles morreram no final dessa história?*

A: *porque ficaram na TV e esqueceram dos filhotes e de arrumar comida.*

PK: *o que quer dizer este final? Há alguma semelhança com a realidade do seu mundo?*

A: *Sim, devemos ter cuidado com o mundo.*

A: *cuidado com os animais e pessoas.*

E a professora fala um pouco mais sobre importância de cuidar dos animais, dos recursos do planeta até de vir para a escola e aprender tudo isso... [Turma K – 2º Encontro]

Foi um momento muito acolhedor em que pudemos presenciar a participação de praticamente todos os alunos.

Há uma criança [chamaremos de N] nesta turma que, segundo a professora, “*não faz*” as atividades e tem o comportamento “*difícil, se movimenta bastante, mexe ou pega os pertences dos colegas sem pedir e isso os incomoda*” e muitas vezes as crianças a destratam. PK disse que ela veio de outra turma e “*dava muito trabalho lá,*

não tem acompanhamento em casa e problemas de família” e que está melhor agora nesta sala, mas PK diz que precisa ser cuidadosa com ela, respeitar seu espaço e seu modo de ser para que consiga progredir com a menina. Nas observações, tivemos alguns episódios com as ações de N [como a designamos], uns em que busca participar (poucos momentos), outros com N andando pela sala e mexendo nos pertences das crianças: dos colegas ou da turma de outro período:

N vai a lousa e escreve ameixa [copiou de outro canto da lousa], chama a professora para ver.

PK: *o que está escrito ai, que letra é essa?* [aponta para o A]

N: *A!*

PK: *e aqui [ME]?*

A: [outra lê alto]: *ME.*

PK: *e aqui [I]?*

N: *XI.*

PK: *que letra é essa? [I]*

N: *I*

(...)

Enquanto a professora pergunta individualmente aos demais alunos, N busca participar dizendo palavras com X, porém não correspondem as palavras apontadas pela professora e as crianças riem. A professora pede para parar e diz a ela que não é a sua vez e fala o nome da outra criança. [Turma K – 3º Encontro]

Após a professora ler uma história e perguntar quem gostaria de contar, N se propõe:

PK: *Como se passa a história?*

N: *deixa eu contar?*

PK: *Pode contar N.*

Ela conta um trecho da história, a professora aprova e acrescenta alguns dados. [Turma K – 3º Encontro]

N conta para a professora que uma menina está tirando as páginas de seu próprio caderno para dar para um menino. Outra garota, ao lado diz à N que ela é “fofoqueira, dedo duro!”. Ela mostra a língua e quer agredi-la fisicamente. A garota enfrenta xingando N ainda mais e a professora intervém para apaziguar.

(...)

Há alguns saquinhos de trabalhos pertencentes à turma do outro período, pendurados num varal na sala e N pega um desses e esconde debaixo da mesa. As crianças dizem à professora que N pegou um saquinho do varal e guardou-o na bolsa. N o tira de debaixo da mesa e o pendura no varal. A professora a adverte. [Turma K – 4º Encontro]

Há também um garoto que quando a professora está próxima, busca fazer as atividades, mas quando está distante, por diversas vezes durante as aulas, foi observado com o caderno fechado, ou simplesmente fechava o caderno e o colocava debaixo da mesa. Ficava quieto em seu lugar, mexendo com seus pertences (pouco conversava com a colega ao lado, que às vezes lhe perguntava “você não vai fazer?”); às vezes, ele abria o caderno e fazia; em outros momentos,

apenas balançava a cabeça negativamente. Há um episódio que mostra seu empenho quando a professora está próxima [chamá-lo-emos de T]:

T está deitado sobre sua folha de atividade e não faz. A colega ao lado estava tentando ler a folha dela e, como não conseguiu, nem escrever, levanta-se e busca olhar as atividades de outros dois alunos que sentam mais à frente. A professora se aproxima e auxilia essa menina. T levanta a cabeça e busca interação com seu texto, presta atenção no que a professora diz para a menina e escreve a resposta em sua folha. Porém, quando a professora se afasta, abre seu caderno e apenas cola a folha, sem terminar. [Turma K – 2º Encontro]

Muito nos inquietou observar essas crianças que dizem “não fazer” suas tarefas e que certamente estão fadadas a atrasar sua entrada no mundo dos leitores e produtores de texto, num futuro incerto; seria necessário um estudo específico em seu cotidiano escolar para aclarar os diversos “porquês” que envolvem tal atitude.

A seguir, no **Quadro 20b**, há outra síntese do levantamento das interações das crianças com a leitura e a escrita, suas estratégias, ações sobre o objeto e perspectivas perante a língua escrita, como também as ações de distanciamento da escrita, algumas apresentadas nos episódios apresentados.

Lembramos que os dados das entrevistas contidas nesse quadro serão utilizados, ao final da apresentação dos dados dessa categoria, para comparar com a fala das demais crianças da categoria em que os encaminhamentos oscilam entre diretivos e interativos.

Após a apresentação do quadro, abordaremos a análise das entrevistas com os professores da segunda categoria e, depois, algumas considerações gerais sobre a importância dada pelas crianças à escrita e às aulas e suas perspectivas frente à língua, em suas vidas e mediante os encaminhamentos que oscilam entre a diretividade e a acolhida das interações das crianças com a escrita.

INTERAÇÕES COM A LEITURA E A ESCRITA: O QUE DIZEM E FAZEM AS CRIANÇAS						
Alunos da Turma	Estratégias para compreensão do material encaminhado e para a apropriação do saber, com ou sem a intervenção do professor	As ações independentes dos encaminhamentos e solicitações	Ações de distanciamento do objeto ou por não estar em interação	A presença da escrita na vida da criança – percepção	Para que ler e escrever? – Um ensaio sobre suas futuras concepções da língua?	Perspectivas perante a leitura e a escrita
K	As crianças ajudam umas às outras, sentam sempre em duplas; pedem auxílio da professora e dos colegas, confrontam suas atividades; copiam da lousa, muitas vezes aguardam a resposta para copiarem; passam o dedinho pelo texto buscando palavra solicitada; leem as palavras em voz alta.	Interação das crianças com seus trabalhos pendurados num varal e outras ferramentas na parede; algumas crianças “escrevem” em caderninhos de anotações; uma criança observa o alfabeto de libras em cima da lousa e o imita.	Conversas fora do contexto das aulas. Alguns desentendimentos entre as crianças. Criança que destrói as atividades dos demais.	K1- Nos livros, [onde mais?] na lousa e no papel. K2- Nos livros, na biblioteca [o que está escrito na biblioteca?] LIVROS [o que mais?] no papel. K3- No caderno, na lousa, no ...ichi... no computador, na folha. K4- Na sala [que lugar da escola?] Aqui [na sala da coordenadora] na folha, e no caderno [e em outros lugares?] no livro, no caderno, e na cola, no lápis. K5- No livrinho, na blusa [onde? Ela mostra. O que você acha que está escrito aí?] Escola Municipal [nome da escola] e no papel [mostra o meu papel].	K1- Para poder ler K2- Para quando crescer para nós trabalhar. [e o que você quer ser?] Policial. K3- Pra gente aprender a ler, a escrever. K4- Porque, se não aprender, quando crescer não vai poder escrever... escrever de letra de mão... não vai poder ler. K5- Pra gente não ficar burro, pra gente ficar inteligente.	K1- Ler um livro sozinho. K2- Eu queria ter um computador. K3- Ler todas as coisas K4- Eu vou escrever o nome da minha professora, escrever o nome da minha família, escrever o nome dos alunos que tem tudo aqui, um monte de coisas. K5- Vou para a 2ª série.

Quadro 20b - Interação das crianças com a escrita [Turma K]

Professores: as aulas, a formação e as “novas” propostas

Destacamos, no **Quadro 21**, o que esses docentes dizem sobre as contribuições de sua formação acadêmica e a reflexão sobre as “novas” propostas didáticas para sua prática pedagógica, e as formas de planejamento das aulas para, porventura, tentarmos entender um pouco mais o significado de suas ações:

Respostas	Docentes
A teoria é importante, mas a prática é fundamental ao trabalho de professor	PB; PE; PI; PK
Os cursos de formação deveriam relacionar mais as práticas com a teoria	PE; PI
Não concordo e não utilizo tudo que aprendi, mas a teoria é válida para comparar, analisar, refletir...	PJ
O antigo curso de Magistério de Ensino Médio era muito importante para a formação do professor	PH; PJ
A teoria é importante, porque professor é um profissional que deve estar sempre se atualizando	PK; PH; PJ
A prática tem entraves e conflitos que, muitas vezes, não vemos na teoria	PB; PH; PI; PK

Quadro 21 - A formação inicial e continuada; o que contribuiu para alfabetizar [PB; PE; PH; PI; PJ; PK]

A análise do Quadro 23 nos permite verificar que o grupo de professores considera importante o processo de formação inicial e continuado para a profissão do professor, mas que a prática é um aspecto fundamental nesse processo, porque, segundo esses docentes, é nela que se defrontam com os “entraves e conflitos” da realidade, e que julgam não serem revelados pelos embasamentos teóricos. Dizem ainda que os cursos de formação poderiam trazer mais vivências práticas a fim de refletirem “*mediante os aspectos teóricos*”, pois os professores apontam a necessidade de exemplificar em fatos concretos o que determinados embasamentos teóricos discutem.

As manifestações dos professores sobre sua atuação relativa às “novas” propostas didáticas são apresentadas no **Quadro 22**:

Respostas	Docentes
Não tem conhecimento suficiente das “novas” propostas e de procedimentos práticos nesta vertente	PE; PI; PK
Vale mais ter a segurança de sua metodologia, mesmo que não seja a ideal, do que inovar, sem ter conhecimento suficiente, e não atender a aprendizagem da criança	PE; PH; PI PJ; PK
Se já trabalhou determinados métodos e deu certo, pode juntar com as “novas” propostas e dar uma mesclada	PK
Busca inovar, mas se não der certo abandona	PB
Atualmente não tem como, tem de inovar, a criança é outra	PH; PJ

Quadro 22 - O professor diante das “novas” propostas pedagógicas

A professora PB diz que, no início de sua carreira, entrou “*em conflito com a teoria*”, mas com o tempo foi “*percebendo o quanto a teoria embasava o que estava fazendo*”; diz que as “novas” propostas são válidas “*mas, com trinta alunos não dá*”. PE diz lamentar que a universidade estimule mais os estudos para as pesquisas acadêmicas do que para o trabalho em aula e que muitas vezes é resistente às novas ações por sentir segurança em seus métodos. PI também diz que gostaria que a graduação tivesse oferecido mais vivência prática e que “*a teoria como sempre é diferente da prática*”.

PH e PJ, não se sentindo satisfeitas apenas com o curso de Pedagogia, procuram uma especialização em Alfabetização: PH porque se julgava inexperiente sem a realização do curso de Magistério; PJ porque tinha muitas dúvidas “*e foi como se tirasse uma nuvem da frente*”, dizendo que ampliou sua reflexão sobre alfabetização. Dizem que, atualmente, o professor tem de buscar inovar muito mais por causa das crianças que exigem, confrontam, solicitam.

PK diz que sua formação em psicologia ajudou muito a desempenhar seu trabalho como professora, porém prefere trabalhar do modo como sempre trabalhou e se sente mais segura, pois “*construtivismo*” para ela, ainda é um conceito muito vago “*porque ninguém na realidade sabe muito bem o que é (...) como trabalhar*” e expõe um pouco seu modo de pensar sobre o processo de formação do professor: “*nós mesmas, pela prática, vamos com o decorrer dos anos tendo noção daquilo que está sendo benéfico,(...). Então, você mesmo vai montando essa prática e se adaptando de acordo com a sala.*”

Quanto ao planejamento das aulas, vemos, no **Quadro 23**, as manifestações dos professores:

Respostas	Docentes
Planejamento periódico (semanal...)	PB; PE; PH PI; PJ; PK
Planejamento sistemático, com pastas de atividades elaboradas previamente (passíveis de adaptações)	PB; PE
Troca com outros professores	PB; PE; PI; PJ; PK
Planeja e trabalha por temas (datas comemorativas...)	PB; PE; PK
Elabora atividades, consulta materiais (<i>sites</i> , livros didáticos, <i>blogs</i>), utiliza livros didáticos	PB; PE; PI; PJ; PK

Quadro 23 - O planejamento das aulas de leitura e escrita

No planejamento das aulas de alfabetização, a professora PB procura estar com suas pastas de atividades prontas e sequenciadas em ordem alfabética, antes mesmo do início do ano letivo: *“mas faço adaptações de acordo com o andamento das aulas”*. A professora PE também utiliza pastas para organizar as atividades, programa e organiza a sequência das aulas aos finais de semana para cumprir durante toda a semana e diz levar em consideração *“o que surgiu durante a semana; aí faço adaptações no plano... cada sala é uma”*.

As professoras PH e PJ dizem que têm uma rotina planejada de aulas da semana, mas que é flexível. PH indica que *“sempre acontece alguma coisa que aparece, que desvia, e que incrementa também”* [esta rotina] e PJ adverte que *“planejar dia a dia não dá”*. PI ainda apresenta dificuldades em organizar suas aulas por se considerar inexperiente; recebe apoio da coordenadora e de outras professoras para troca de atividades e procura reservar um dia da semana a fim de planejar as aulas da semana toda. PK também realiza seu plano de aula para a semana, utilizando-se de materiais advindos de *internet*, livros didáticos, coleções de alfabetização e que gosta de interligar as disciplinas com um mesmo assunto.

Sobre os conceitos de ler e escrever e como se aprende, apresentamos o **Quadro 24**, em que mencionam:

Respostas	Docentes
Ler:	
compreender e interpretar	PB; PK
uma forma de interagir com os ambientes	PE; PI; PJ
criar hipóteses a partir do material escrito	PH
decodificar, juntar as sílabas	PB; PH; PI; PK
Escrever:	
organizar o pensamento e colocar no papel	PB; PH; PI; PK
para se comunicar e se expressar	PE; PH
registrar e guardar informações	PE; PI; PJ
usar a escrita alfabética; codificar	PB
Como aprende:	
quando entendem o significado do que se está aprendendo	PB
por ideias e hipóteses sobre o material escrito	PH; PK
por necessidade, busca pessoal e participação ativa	PE
vivência com a escrita na escola e fora dela	PB; PH; PJ; PK
pelo campo visual e sonoro, por silabação, associação, generalização	PB; PE; PI; PJ; PK

Quadro 24 - O que é ler e escrever e como se aprende segundo os professores

Neste grupo também há a diversidade de respostas sobre o que seja ler e escrever e como aprendem. Aproximam-se de seus encaminhamentos diretivos quando dizem que ler relaciona-se ao decodificar e para interagir em diversos ambiente. A escrita é mais associada a organizar e registrar o pensamento, guardar informações; o codificar pouco surgiu nas respostas das professoras. Para se aprender a ler e escrever, segundo as docentes, deve-se exercitar o campo visual e sonoro e estar em contato com diversos materiais escritos na escola e fora dela. Citaram relacionar ideias e criar hipóteses sobre o material escrito, duas professoras.

Para conhecermos um pouco seus alunos, solicitamos a cada professora que descrevessem brevemente sua turma, e que relatassem as dificuldades encontradas quando lecionam para turmas de alfabetização de crianças. Apresentamos os resultados no **Quadro 25:**

Docentes	Descrição da própria turma	Dificuldades em trabalhar com turmas de alfabetização
PB	<i>“não tenho aquela sala em que todos ficam quietos, nunca tive (...) estão indo bem e eles participam!”</i>	<i>“Para mim (...), a quantidade de alunos, estou com trinta na sala de aula! Nem cabem direito trinta alunos aqui dentro.</i>
PE	<i>“É uma turma um tanto agitada, mas não que extrapola os limites, (...) estão evoluindo dentro do esperado na aprendizagem.(...) A grande maioria é bastante participativa nas aulas”</i>	<i>“é ter que estar próximo, a maior parte do tempo, à criança. Acho que para turma de alfabetização seria necessário uma auxiliar fazendo uma atividade mais direcionada, enquanto a professora poderia se preocupar com as crianças que estão com mais dificuldade.”</i>
PH	<i>“No começo deste ano, como eu havia dito para você, eu fiquei meio assustada pelo nível que eles estavam, mas trabalhando, fazendo várias atividades a situação melhorou. Dificuldade, dificuldade não, a gente sabe que cada um tem o seu tempo.”</i>	Relata uma preocupação e não dificuldade: <i>“não pode entregar uma criança para o segundo ano sem ela saber ler e escrever (...) Não que saiba ler um texto sozinha, mas um texto de memória, identificar uma palavra, escrever frases. Alguma coisa ela tem que saber, se não, essa mudança [ensino de 9 anos] não tem sentido nenhum.”.</i>
PI	<i>o comportamento deles melhorou muito, a participação, o desenvolvimento pedagógico (...)</i>	<i>“a dificuldade para planejar aula, para atender a todos nas suas diferentes necessidades. É difícil de manter a disciplina, mesmo porque eles são agitados mesmo, é da idade.”</i>
PJ	<i>“O que proponho, eles fazem, (...) participam... em comportamento eu não tenho tantos problemas(...) eles correspondem bem até”.</i>	<i>“Não é uma dificuldade, mas é a paciência que o professor tem que ter no sentido de (...) querer resultados.... fica ansiosa: até entender que aquilo tudo é um processo e já sabe que demora um pouco mais que outras séries”.</i>
PK	<i>Professora relata que há aqueles que recebem acompanhamento dos pais em casa, e isso ajuda na sala de aula: “acho que, se em casa ela tem um ambiente mais propício, o trabalho da escola se desenvolve melhor. A criança que tem livrinho em casa, que a mãe conta história, se desenvolve melhor, percebo isso.”</i>	<i>“se você é muito pressionada no trabalho, isso pode atrapalhar, porque fica ansiosa, se culpa e pensa: será que estou agindo corretamente porque não está dando certo ou não está da maneira que a maioria quer. Então, acredito que o trabalho se desenvolve melhor quando você está mais à vontade, como está sendo este ano para mim”</i>

Quadro 25 - Descrição de PB, PE, PH, PI, PJ e PK sobre seus alunos e dificuldades com turmas de alfabetização

As dificuldades apresentadas pelos professores PB, PE, PH, PI, PJ e PK quanto ao trabalho com turmas de alfabetização referem-se a oferecer atendimento individual a grande número de alunos; às cobranças reveladas (ou não) de que os alunos saiam do primeiro ano sabendo ler e escrever; ao planejamento; à diversidade de necessidades e de comportamentos dos alunos; à ansiedade por resultados dos alunos; à pressão dos superiores por um bom trabalho.

Quanto às relações interpessoais, as professoras de um modo geral, brincam e expressam-se de maneira afetuosa com as crianças, e elas correspondem.

A seguir, apresentamos os resultados das entrevistas com as crianças nesta segunda categoria.

A importância dada pelas crianças às aulas e à escrita e suas perspectivas frente à língua nessa segunda categoria

Os alunos entrevistados das turmas dos professores PB, PE, PH, PI, PJ e PK totalizam trinta crianças, sendo cinco de cada turma.

Ao constatar as interações das crianças com a leitura e a escrita no decorrer da descrição das práticas de seus professores e nos quadros 15b, 16b, 17b, 18b, 19b e 20b, pudemos verificar que as crianças indicam qual a importância e perspectivas que apresentam sobre a língua, e quais as situações em que se colocam como leitoras e/ou produtoras de texto.

Na amostragem de vinte crianças entrevistadas das turmas B, E, H, I, J e K, verificamos, com elas, o que mais gostam e o que menos gostam nas aulas. As respostas diversas são apresentadas na **Tabela 9**:

Respostas	Nº de alunos	
Mais gostam		
-ler, escrever, estudar	23	
-artes: pintar, desenhar, recortar	04	
-brincar	02	
-a professora	01	
Menos gostam		
-ler, escrever, estudar		07
-desentendimentos, repreensões, bagunça		14
-brincar		02
-não tem		07
Total de alunos	30	30

Tabela 9 – Considerações: do que gostam e do que não gostam nas aulas [Turmas B, E, H, I, J e K]

As crianças, nessa categoria, manifestam que são as ações relativas à leitura e à escrita aquilo de que mais gostam nas aulas e o de que menos gostam são as situações de desentendimentos entre seus pares ou com a professora.

O que as crianças dizem quando questionadas se gostam de ler e de escrever? O que mais gostam de ler?

Todas as crianças disseram que gostam de ler e escrever, menos uma criança que diz não gostar de ler. Dezesete crianças gostam de ler “histórias” e

“livros” e nove crianças disseram gostar de ler as atividades oferecidas pela professora.

Quando as crianças, em fase de alfabetização, são questionadas - para que temos de aprender a ler e escrever? - apresentam respostas diversas, contidas na

Tabela 10:

Respostas	Nº de alunos	
Perspectivas futuras	20	
- estudar em anos escolares subsequentes		10
- ser inteligente ou “ <i>não ser burro</i> ”		07
- ter uma profissão		03
Perspectivas atuais	10	
- aprender e saber ler/escrever		06
- ler/escrever carta, escrever o que solicitam, ler livros e lousa		04
Total de alunos	30	30

Tabela 10 - Considerações das crianças sobre o ler e o escrever

Identificamos que as crianças, nessa categoria, associam a importância de aprender a ler e escrever mais às perspectivas futuras, principalmente quando dizem que vão precisar desse conhecimento em outras circunstâncias, como para seu aperfeiçoamento intelectual e para estudar em anos escolares seguintes.

Quanto às perspectivas atuais, a competência destacada é a de se apropriar do conhecimento para saber ler e escrever “agora” e poderem ler e escrever o que desejam ou o que lhes solicitam.

Temos na **Tabela 11**, os dados sobre a presença da escrita na vida das crianças; as primeiras lembranças que mencionam estão associadas aos materiais escritos relacionados a:

Respostas	Nº de alunos
contextos escolares	18
contextos externos à escola	11
Não sabe	01
Total	30

Tabela 11 - Contextos em que as crianças associam a presença da escrita em suas vidas

As crianças atribuem a presença da escrita em suas vidas mais a contextos escolares em situações pontuais como “*na lousa, no caderno, nos livros, nas folhas...*”, chamando a atenção sobre a importância da unidade escolar em seu

processo de alfabetização. Os contextos externos à escola foram citados em ruas (nas placas, cartazes...), comércio, casa, casa de parentes, ou objetos particulares portadores de escrita, relacionando que a escola não é a única fonte de escrita e de conhecimento para a criança, mas é aquela a que mais os associam.

Quanto às perspectivas das crianças sobre como pretendem utilizar a leitura e a escrita, considerando-se leitoras e produtoras de texto, as respostas são apresentadas na **Tabela 12**, sendo que mais de uma citação foi mencionada pela mesma criança:

Respostas	Nº de citações
ler e escrever mais	7
trabalhar e ter uma profissão	7
escrever/ler cartas, livros, computador, lição, palavras	7
estudar em outro ano/escola	3
ensinar os amigos ou filhos	2
escrever tudo com letra de mão	1
não sabe	2
Total de citações	29

Tabela 12 - Perspectivas das crianças sobre o que pretendem fazer com a leitura e a escrita

As respostas das diversas turmas variam quanto à importância atribuída à leitura e à escrita:

- para as crianças da turma de PB, ler e escrever é importante para fazer o cabeçalho, ler livros, saber quando a professora perguntar; uma criança atribuiu a ter uma profissão e outra a aprender mais; uma delas até se admira com a pergunta “[ler e escrever] *sozinha?*”;

- as crianças da turma de PE atribuem a mudar de escola ou ter uma profissão (3), escrever carta e ensinar amigos;

- as crianças da turma de PH atribuem a ter uma profissão (3); uma pretende saber para ensinar as filhas e outra, escrever carta, livros e ler;

- as crianças da turma de PI: uma criança diz que pretende escrever com letra manuscrita; outra, ter uma profissão; duas, que gostam de ficar escrevendo e lendo; uma não soube responder.

- as crianças da turma de PJ atribuem mais ao contexto das aulas como escrever palavras, o que pedirem para escrever, fazer lição; uma não quis responder, e outra pretende escrever mais.

- as crianças da turma de PK atribuem ao que pretendem fazer agora: escrever nomes de pessoas da família, colegas e professora, ler um livro sozinha, escrever todas as coisas ou no computador; um aluno diz que é importante para estudar em outra série.

Quando as crianças têm dúvidas nas aulas, será que elas perguntam?

Vejamos a **Tabela 13**:

Respostas	Nº de alunos
Sim	20
Não	07
Às vezes	03
Total de alunos	30

Tabela 13 - As crianças procuram esclarecer as dúvidas nas aulas

Muitas crianças tiram suas dúvidas perguntando ao professor da mesma forma que os outros alunos da primeira categoria “*não sei, não entendi*”, “*como é, como faz*”, outros dizem nada perguntar, pois “*tenho vergonha*”, “*deixo passar*”, “*olho no [alfabeto, caderno...]*”, “*tento fazer sozinho*”, “*copio do colega*”, “*acho que ela [professora] briga*”, ou dizem apenas que “às vezes” tiram suas dúvidas, sem justificar.

E quando precisam, buscam ajuda para escrever? Apresentamos a **Tabela 14**:

Respostas	Nº de alunos
Sim	26
Não	04
Total de alunos	30

Tabela 14 - As crianças solicitam ajuda de outros

A maioria dos alunos diz pedir ajuda quando precisa escrever e aponta o auxílio de pessoas que lhe são próximas, como vemos na **Tabela 15**:

Respostas	Nº de citações
mãe	18
professor	17
colegas	08
irmãos mais velhos	07
pai	05
outros parentes (tios, avós, primos...)	03
ninguém ou faz sozinho	04
Total de citações	62

Tabela 15 - Quem auxilia as crianças a escrever

O professor e as mães dos alunos das turmas incluídas nessa categoria são os mais lembrados pelas crianças como quem ajuda para escrever. Quatro crianças disseram que fazem sozinhas ou que ninguém auxilia, uma delas diz *“na escola, eu só copio da lousa”* [aluno H3].

Na **Tabela 16**, são apresentados os motivos pelos quais as crianças se julgam “bons alunos”:

Respostas	Nº de alunos	Nº de citações
Sim	26	
- tem bom comportamento		22
- realiza as atividades e presta atenção		08
- “ser inteligente”		01
Não	00	
Às vezes	02	
Não sabe	02	
Total	30	31

Tabela 16 - As crianças se consideram “bons alunos” e a que relacionam

A maioria das crianças se considera “bom aluno”, até aquelas das quais os professores haviam dito, informalmente, que apresentam dificuldade.

Verificamos que consideram “ser bom aluno” quem tem bom comportamento nas aulas: *“ficar quieto”, “obedecer”, “ser boazinha”, “respeitar a professora”, “fazer lição”, “prestar atenção”, “fazer o que a professora fala”, “porque tem vez que converso na aula”* [aluno E3] e *“como vou te falar...às vezes fico conversando”*. As crianças disseram que não sabem *“ela [a professora] é que sabe”* [aluna E5] e *“não sei, pelas coisas que faço...faço tudo”* [aluna J3], *“é ser inteligente”*. Poucos relacionam a resposta ao “bom desempenho” nas atividades propostas nas aulas.

A seguir, temos a terceira categoria, com seus eixos de análise dos professores com encaminhamentos em que o ensino tende a apoiar-se nas interações das crianças com a escrita.

3.4 Encaminhamentos em que predomina o apoio do ensino às interações das crianças com a escrita

As observações dos trabalhos realizados nas aulas revelam que alguns professores alfabetizadores tendem a superar, pelo menos em parte, atuações didáticas diretivas, criam situações com ênfase na interação das crianças com a escrita.

Nessa categoria são incluídas ações práticas que apresentam encaminhamentos mais interativos. Mas, essas ações ainda estão vinculadas a concepções de ensino empiristas, pois há indícios de que os objetivos dessas ações sejam os de apropriação do código alfabético.

No entanto, mostram tendências e indícios marcantes a fim de fazer refletir sobre meios e possibilidades de um trabalho em alfabetização com um enfoque mais interativo, ou mesmo auxiliar nas questões da formação do professor.

Assim, apresentamos a análise das práticas de PD e PF, classificadas nesta categoria, e nas concepções que se destacam abaixo.

Numa concepção empírico-tradicional e ênfase na aquisição do Código

Como indicamos anteriormente, os professores das turmas D e F oferecem, em suas dinâmicas de trabalho, mais apoio aos alunos nas interações com a escrita, porém, a análise de todos os dados observados de suas aulas indica uma concepção de ensino e aprendizagem empírica e uma concepção de leitura e escrita vinculada à aquisição do código alfabético, prevalecendo, ainda, algumas ações práticas de codificação/ decodificação.

A seguir, temos as práticas didáticas desses professores e as interações de seus alunos com a escrita, para podermos entender seu procedimento na alfabetização.

Encaminhamentos didático-pedagógicos da professora PD e a interação de seus alunos com a escrita.

Na turma da professora PD há vinte e um alunos.

É uma professora preocupada com o processo de alfabetização das crianças, observa-as e corrige seus escritos sempre que julga pertinente, tanto que, em algum momento, comentou sobre alguns professores de quarta série (5º ano) que lhe dizem que hoje em dia não devem mais corrigir o aluno: *“tem que interferir sim, pois a criança já entende a escrita da palavra. Você pode interferir dizendo: ‘Olha, existe outro jeito de escrever que é o correto’. Então, não basta só o construtivismo, como também não basta só a sistematização, acho que a junção dos dois os ajudam a aprender a ler e escrever.”*

Nessa manifestação da professora PD, fica evidente sua preocupação em trabalhar a norma culta de modo que a criança se aproprie do conhecimento, mas ainda concebe o equívoco de que “construtivismo” requer ignorar a correção.

As intervenções para o aprimoramento do uso da língua, o trato do código linguístico em situações reais, com significado e sentido às crianças, a fim de que a aprendizagem não fique relacionada ao “código pelo código” é importante para as relações interacionistas.

PD menciona que iniciar-se na alfabetização não é fácil para o professor e que considera importante a equipe escolar apoiá-lo nessa primeira experiência: *“mesmo para quem já lecionou em outras séries, alfabetização é difícil no começo”,* mas somente *“um ou outro professor oferece apoio e ajuda; eu disse que precisava de ajuda, é difícil no início...”*.

Em seguida, no **Quadro 26a**, traçamos uma síntese dos diferentes aspectos observados na prática pedagógica da professora PD: atividades que ministra nas aulas; modos de encaminhar os trabalhos com a escrita e com os textos, especificamente; o que mais enfatiza; como lida com o atendimento às crianças.

OS DIFERENTES ASPECTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA					
Docente	Atividades escritas utilizadas durante as aulas	Modo de encaminhar as atividades escritas	Aspectos do ensino acentuados nas aulas	Modos de encaminhar o trabalho com texto	Atendimento aos alunos
PD	Cabeçalho; calendário; crachás; lista de nomes (ordem alfabética); rotina; música e cantigas infantis; pintura; estudo das famílias silábicas (estão na letra J); poesia; avaliação; parlendas; cruzadinhas; lista de palavras; texto lacunado; cópia; matemática; contagem; cruzadinhas; músicas	Posicionamento diante da turma para esclarecimentos gerais; utiliza materiais concretos para explicar; auxilia no momento da dúvida; incentiva a participação oral e a ajuda mútua; preocupa-se com a ortografia, a estrutura do texto e o sentido; numa mesma atividade proporciona grau de desafio diferente para quem já lê e quem está em processo; faz questionamentos para entender a atividade e o texto.	Ênfase no código alfabético (letras, famílias silábicas, ortografia, vogais); relação som e grafia; focaliza a percepção do aluno às sílabas (chama de sistematização) e para a macroestrutura do tipo de texto e contexto. Encaminha atividades com graus de dificuldade diferentes para as diferentes necessidades e possibilidades de aprendizado da criança no momento.	Proporciona oportunidades de trabalho com alguns textos (Poema, músicas, parlenda, os livros infantis, cantigas). Apresenta iniciativa para breves questionamentos de textos curtos. Enfatiza o código alfabético. Preocupa-se com a macroestrutura dos textos. Contextualiza textos musicais nas brincadeiras.	Atende os alunos com dificuldades, e aqueles que já têm maior domínio da leitura e da escrita. Atendimento individual em sua mesa, algumas vezes na carteira da criança. Promove maior autonomia das crianças para lidar com o ambiente de estudos [sala] e seus colegas. Está sempre auxiliando as crianças no momento de suas dúvidas. Caminha entre as carteiras e auxilia sempre que necessário.

Quadro 26a - Práticas pedagógicas da professora PD

O quadro acima revela nas aulas que a professora acentua letras, sílabas, e a relação som-grafia. Em contrapartida, há modos de procedimentos práticos em que acentua a interação ativa da criança com o objeto escrito.

O episódio, a seguir relatado, mostra como a professora encaminha suas aulas e realiza suas intervenções com seus alunos. É interessante observar como ela orienta o aluno a buscar ferramentas para suas consultas:

PD está trabalhando o calendário com as crianças. Há um calendário na parede e cada criança tem uma fotocópia para preencher os números com os dias do mês. As crianças preenchem todo o calendário. Duas crianças mostram para a professora, ela avisa que tem um probleminha: “*ainda restam quadrinhos para completar tudo [o calendário]*”. A professora verifica e informa como a garota deve preencher “*em ordem crescente, o um, agora o*

dois...”. Uma menina preencheu em ordem decrescente na primeira linha e sobraram quadradinhos, um colega passa ao lado e percebe:

A: *O 31 é aqui!*

Ela se levanta e leva para a professora verificar. PD leva a aluna até o calendário e pergunta o sentido [ordem] do calendário. Vai mostrando número por número. A garota volta para sua mesa e apaga. Uma colega pergunta a ela:

A: *Você fez errado?*

Essa garota não responde, levanta-se e pega um lápis de cor do garoto da mesa ao lado. Retorna a seu lugar e preenche como a professora orientou: vai contando em voz audível e preenche até o número 36. Novamente leva a tarefa para a professora verificar. A professora está em sua mesa e diz a ela:

PD: *Olha bem! 31, 32, 33, 34, 35, 36.*

A: *Ah, é mesmo, [sorri] esqueci!* Retorna ao lugar e corrige. [Turma D – 1º Encontro]

O próximo episódio traz um exemplo, bastante pertinente, de encaminhamentos didáticos que se apoiam nas interações dos alunos com a escrita. A professora costuma realizar questionamentos para o entendimento de como e por que realizar determinadas atividades. Mesmo com atividades ditas tradicionais, o modo como essa professora as encaminha parece compreensível para as crianças e elas parecem saber por que interagir com a escrita:

A professora anuncia o próximo encaminhamento: *“hoje vamos aprender sobre a letra J [família silábica] que vocês sempre confundem com o G. Para escrever GATO falavam que era J, lembram? Iremos estudar como se usa na palavra e depois colar aqui na parede para consultar sempre que precisar”*. A professora e as crianças iniciam uma lista coletiva de palavras com J e a professora escreve na lousa, começam com os nomes das crianças da turma que se iniciam com J, ou nomes de parentes, depois animais e objetos. Uma criança fala “GEL” e a professora explica que é com G. Solicita que olhem para o painel das famílias silábicas na parede [com as letras anteriores à J] e diz: *“Olhem o G, também há palavras com G, lembram? Isso não muda, GEL é sempre com G”*. As crianças citam algumas palavras com G para mostrar alguns exemplos para a professora e ela faz uma lista ao lado, com as palavras com G ditas pelas crianças, quando aquela aluna questiona:

A: *professora, mas como eu vou saber quando é G e quando é J?*

PD: *Como se aprende quando uma palavra é com G ou J? Tem que guardar na cabeça, não tem jeito.* [Turma D – 1º Encontro]

Este episódio ilustra uma atividade de estudo de ortografia, porém a professora pontua o motivo de estudarem aquela letra ou sílaba, já que encontraram dificuldades ao escrever a palavra GATO em outra ocasião, assim as crianças ficam atentas e participam, pois foi algo que surgiu de suas interações com a escrita e tornou-se temática da aula. A professora comentou nas aulas e em entrevista que, realmente, trabalha famílias silábicas, *“mas não fora de um contexto”*.

O que levamos em conta para a pesquisa e que ressaltamos dessa sua prática é o modo como o professor intervém nos procedimentos de ensino e de

aprendizagem, como lida com a leitura e a escrita e ao que a criança lhe revela. PD parece atender em suas ações didáticas as ações prévias das crianças.

O estudo da ortografia e da gramática, em geral, é fundamental, pois expressa os modos adequados de utilização da língua, e são necessários alguns momentos de análise dessas particularidades. O aspecto complicador é quando os encaminhamentos circulam do código para o código.

Observamos que este material de consulta (família silábica), posteriormente afixado na parede, torna-se muito utilizado pelas crianças, pois se dirigem até a parede para consultar quando apresentam dúvida, porém, certamente, não pelo objeto em si, mas devido ao modo como foi encaminhado, que pode ter trazido algum significado às crianças.

O caderno também é uma ferramenta de consulta para elas. Ao final da lista de palavras na lousa (desse episódio) a professora diz *“agora copiem, pois terão registrado para quando precisarem [consultar]”*. Realmente, pudemos constatar em diversas ocasiões, as crianças folheando e conferindo seus cadernos na aula.

No próximo episódio, PD oferece um texto poético que apresenta algumas palavras com a letra J. Até nesse ponto são semelhantes às atividades tradicionais, como observamos no cotidiano das escolas, porém a professora discute a macroestrutura desses gêneros textuais: poemas e lista.

A professora discute com a turma sobre a estrutura textual de uma lista:

PD: *Como a gente copia uma lista de palavras?*

A: *Uma embaixo da outra. Uma palavra embaixo da outra, isso é uma lista hein! [...]*

Para a próxima atividade, a professora questiona sobre as características do tipo de texto a ser trabalhado:

PD: *É em forma de poesia. Poesia precisa chegar até o final da linha?*

A: *Não! Pode ser no meio da folha.*

Na lousa a professora escreve e discute a estrutura do texto:

PD: *vamos ver como fica então.*

ELA ESTÁ NA JARARACA

E NA JUBA DO LEÃO

NO JILÓ E NA JIBÓIA

E ATÉ NO JOTALHÃO [...] [Turma D – 1º Encontro]

A professora apresenta sequência em suas atividades e associa-as com brincadeiras, como o exemplo da letra de uma música que, primeiro, foi cantada numa brincadeira na área externa; depois, trabalhada em aula na sala:

No retorno do intervalo, a professora reúne as crianças em frente à sala de aula e faz uma brincadeira na grama com elas. Formam uma roda e sentam-se no chão. Ao som da musiquinha “História da serpente”, a professora vai circulando pelas crianças e puxando uma [às vezes duas] de cada vez para formar um “trenzinho” que representa o “rabo” da serpente. Quando termina a brincadeira, a professora entra na sala com as crianças e oferece uma atividade relacionada com essa brincadeira. Na lousa escreve a letra da musiquinha em forma de texto lacunado com banco de palavras, advertindo: “*Não copiem! Veja como é a musiquinha da serpente, mas vão faltar umas palavras que vocês terão de descobrir*”

HISTORIA DA SERPENTE
 ESSA É A HISTÓRIA DA _____
 QUE DESCEU DO _____
 PARA PROCURAR
 UM _____ DO SEU _____
 VOCÊ TAMBÉM
 VOCÊ TAMBÉM
 FAZ PARTE DO SEU _____

MORRO – RABÃO – RABO – PEDAÇO – SERPENTE [Turma D – 4º Encontro]

Nessa atividade, cada criança recebeu uma cópia do texto para encontrarem cada palavra correspondente às lacunas. Cantavam várias vezes e seguiam os versos com o dedo na folha da esquerda para a direita. A professora orienta “*tem o banco de palavras embaixo, primeiro tente escrever sem olhar, depois confirmam*”. Realiza alguns questionamentos, que enfatizam os sons-grafia, porém orienta como proceder para encontrar a palavra que procuram:

A professora e seus alunos leem juntos a musiquinha para encontrarem a palavra da primeira lacuna.

PD: *Podem escrever SERPENTE!*

A: *Começa com H.*

PD: *Será que SSSERPENTE começa com H? [reforça o som do S] Olha lá embaixo [no banco de palavras].”*

A professora pergunta para um aluno que apresenta dificuldade: “*Com qual [letra] começa SERPENTE?*” Ele olha para a lousa, olha para a folha tentando procurar. A professora aguarda um momento, percebe que ele não está conseguindo encontrar então, lança a questão para a classe: “*Com qual [letra] começa SERPENTE?*”

A[coro]: “S!”

A professora vai até a mesa do garoto e mostra a palavra SERPENTE no banco de palavras que está na folha e ele escreve SERPENTE na lacuna. Reiniciam o canto da musiquinha até chegar à próxima lacuna que deverá ser completada com a palavra MORRO. Depois dos alunos falarem a palavra, a professora escreve MORRO e questiona o porquê do RR?

A: “*Para ficar “RRO”!*”

PD: “*Senão fica com um R só! E fica como?*”

A: “*RO”!* .

PD: “*MORO”!*

A: “*MORO?” [e sorri] [Turma D – 4º Encontro]*

Apesar do enfoque nas partes das palavras (sílabas e letras), PD procura ir além do exercício mecânico, pois realiza questionamentos da estrutura de cada

texto, faz estudo gramatical e do vocabulário de um modo contextualizado e significativo aos alunos.

PD valoriza a leitura livre feita pelo aluno, sozinho e com seus pares, porém apenas quando terminam a lição:

A professora diz: *“podem pegar um livrinho porque daqui a pouco vamos sair para o ensaio”* [de um música que irão apresentar para a família]. As crianças vão até a estante de livros e escolhem seus livros, alguns escolhem sozinhos, outros, em duplas. Uma aluna solicita a um menino, *“você lê esse para mim?”* Ele concorda e os dois sentam juntos numa mesma cadeira. Ele começa a ler devagar! O tempo para a atividade não é muito duradouro, porque logo tiveram que se ausentar da sala. [Turma D – 3º Encontro]

A professora orienta: *“quem terminou e colou pode pegar um livro”*. As crianças se movimentam: umas pegam livros e sentam-se para ler, outras pintam, colam, discutem cores e pedem lápis coloridos emprestados; estão finalizando suas atividades para poderem ler; outras se desentendem por causa de pontas de lápis que colecionam. A professora olha caderno por caderno em sua mesa. Deixa os alunos mais livres. Três alunos que não terminaram pegam livro e a professora nada diz a eles. *“Sempre gosto de deixá-los um pouco com os livros, é importante!”*, esclarece PD. Um garoto se aproxima de uma colega, que sabe ler; ele quer ouvir a história que ela está lendo para sua colega. Ela lê um pouco, depois se acanha. Ele diz: *“Ah, continua, lê pra mim!”*; e ela diz *“tá bom!”*. Ela lê devagar, com pausas, mesmo assim ele permanece ao seu lado ouvindo e faz expressões com o rosto, parece apreciar a leitura. Não temos possibilidade de saber se há entendimento do que leem ou ouvem, mas estão juntos em interação com um importante objeto de estudo: o livro infantil. A atividade permanece durante mais quinze minutos, depois a professora anuncia que podem guardar o material, pois irão ao ensaio final, já que logo em seguida desse ensaio será a apresentação para a família e irão para casa. [Turma D – 4º Encontro]

Esses momentos das crianças com os livros infantis apresentaram episódios mostrando o envolvimento delas com a leitura; mesmo com a agitação da turma, estão envolvidas com as histórias, seja folheando e contando as histórias pelas ilustrações ou ouvindo os colegas lerem.

A seguir, no **Quadro 26b**, há outra síntese do levantamento das interações das crianças com a leitura e a escrita, suas estratégias, ações sobre o objeto e perspectivas perante a língua escrita, como também as ações de distanciamento da escrita, algumas apresentadas nos episódios apresentados.

INTERAÇÕES COM A LEITURA E A ESCRITA: O QUE DIZEM E FAZEM AS CRIANÇAS						
Alunos da Turma	Estratégias para compreensão do material encaminhado e para a apropriação do saber, com ou sem a intervenção do professor	As ações independentes dos encaminhamentos e solicitações	Ações de des-tanciamento do objeto ou por não estar em interação	A presença da escrita na vida da criança – percepção	Para que ler e escrever? – Um ensaio sobre suas futuras concepções da língua?	Perspectivas perante a leitura e a escrita
D	Fazem as leituras apoiando o dedinho na atividade. Pedem explicação ao colega sobre o que tem de ser feito ou como fazer; elogiam o colega que consegue realizar a atividade; estudam e leem juntos com seus pares; pedem para a prof. explicar individualmente; comparem sua atividade com a do colega; copiam da lousa; consultam um painel na parede; buscam atividades já realizadas no caderno e “leem” juntas; ajudam o colega a terminar para que ele possa ir ao parque; observam a explicação que a prof. está oferecendo a um colega e aproveitam para si; consultam lista na parede e calendário; associam uma sílaba que querem escrever, com a que tem no seu nome.	Consultam materiais nas paredes; levantam para buscar livros na estante; folheiam o caderno enquanto a prof. não oferece lição e procuram interagir com essas escritas dadas anteriormente, (lendo, cantando...)	Vão ao lixo conversar; aluno engatinha no chão e imita um cão pedindo “petiscos, petiscos”; brincam de esconder algo nas mãos para o colega encontrar; trocam ponta de lápis de cor porque colecionam.	<p>D1- Eu só vejo só de PATO escrito. [Onde?] na faculdade da minha mãe... [e tem coisas escritas lá?] Perto dos patos, tem umas listas [Onde mais?] Jacaré [onde estava escrito jacaré?] Do lado da cá e os patos do lado de lá. [e na escola?] Eu já vi só... ali oh [e aponta revistas e livros] e ali [aponta para geladeira: o que está escrito ali?] Eletrolux.</p> <p>D2- Na escola [onde?] Na lousa [onde mais?] na minha casa, lá no quarto da minha irmã [e tem o que escrito lá?] Não, é porque eu vejo ela fazendo atividade que ela faz para a professora.</p> <p>D3- Na rua [onde na rua?] perto do hospital [era no chão, onde?] Era em cima [e na escola?] Mais ou menos [então quer dizer que você já viu alguma coisa escrita na escola, não é?] O abecedário, letra de mão e chamada.</p> <p>D4- Lá na rua de casa [onde estão escritas?] Na parede [o que está escrito?] Não sei. [e na escola?] Na lousa, no caderno, no negócio de recado e só.</p> <p>D5- No coração [e o que está escrito lá?] é que quando eu escrevo alguma coisa, eu guardo! [e onde mais?] Na minha pasta, no meu caderno... hum, deixa eu ver [...] no papelzinho, aqueles quadradinhos...</p>	<p>D1- Para aprender a estudar na 4ª série, para aprender...</p> <p>D2- Para quando for para a formatura... para saber ali.</p> <p>D3- Para saber de tudo.</p> <p>D4- Pra gente aprender, pra gente ir na faculdade quando a gente crescer.</p> <p>D5- Sabe por quê? [áh] Porque quando a professora fala “O [nome dele], o que que você sabe ler?” Então tem que responder...</p>	<p>D1- Eu leio todos os dias para aprender [...] Eu vou estudar na 4ª série.</p> <p>D2- Trabalhar.</p> <p>D3- Entrar numa faculdade [O que vai ser?] Professor</p> <p>D4- Bombeiro. [você pretende ser bombeiro?] Afirma sorrindo. [Você já foi ao Corpo de bombeiros?] Já.</p> <p>D5- Guardar no meu pensamento.</p>

Quadro 26b - Interação das crianças com a escrita [Turma D]

Encaminhamentos didático-pedagógicos de PF e a interação de seus alunos com a escrita:

Na turma de PF há dezessete alunos.

A professora PF e seus alunos são bastante comunicativos entre si e a turma possui autonomia em levantar e falar para esclarecer dúvidas ou consultar algum material ou colega.

Em seguida, no **Quadro 27a**, traçamos uma síntese dos diferentes aspectos observados na prática pedagógica da professora PF: atividades que ministra nas aulas; modos de encaminhar os trabalhos com a escrita e com os textos, especificamente; o que mais enfatiza; como lida com o atendimento às crianças.

OS DIFERENTES ASPECTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA					
Docente	Atividades escritas utilizadas durante as aulas	Modo de encaminhar as atividades escritas	Aspectos do ensino acentuados nas aulas	Modos de encaminhar o trabalho com texto	Atendimento aos alunos
PF	Rotina; cabeçalho; calendário; leitura de histórias pela professora; letra de música para cantar e consultar; circular palavras no texto e numa lista de palavras; lista de palavras; formar quadro de palavras; painel com a letra da música e trabalho artístico; leitura de livros pelas crianças; numerais até 80; autoditado com figuras; montar figura com peças em formas geométricas; jogo com dados; ficha técnica do jogo no livro didático; produção oral de uma história a partir de desenhos na lousa; desenhar a partir de uma história contada; produção de um cartão e envelope; pintar peças num tabuleiro de jogo mostrando a diferença de quem ganhou.	Posiciona-se diante da turma para esclarecimentos e explicações gerais, deixa as crianças fazerem suas atividades primeiro sozinhas, depois com ela e o grupo; realiza leitura para elas, interagem muito com o livro lido; trabalha textos, palavras, sílabas e letras.	Ênfase no código alfabético (letras, sílabas, ortografia); relação som e grafia; focaliza a percepção do aluno para as letras ou sílabas iniciais das palavras; proporciona momentos de reflexão sobre as ações das atividades sugeridas por ela e nas leituras de classe, enfatiza o contexto com alguns questionamentos	Foram observados trabalhos com textos nesta turma. A professora proporciona questionamento para o entendimento das atividades e pistas para encontrar as respostas. Ofereceu textos: músicas; deixou uma para consulta das crianças na parede; ficha técnica para saberem como executar o jogo; e momentos de leitura de livros infantis. Também estabelece um momento para leitura individual dos alunos.	Realiza atendimento individual, caminha entre as carteiras, atende em sua mesa e dialoga com os alunos. Dialoga bastante com as crianças, solicita participação oral e auxilia a criança no momento em que manifesta dúvidas. Chama as crianças para ir à lousa e favorece o trabalho entre os pares.

Quadro 27a - Prática pedagógica da professora PF

Nesse quadro, pudemos observar que a professora enfatiza as letras e sílabas, e a relação entre sons e grafias, em atividades escritas, no entanto, oferece oportunidade à criança de explorar seus materiais de escrita na tentativa de ler e escrever. Apoia-as sempre que necessitam.

Sobre os encaminhamentos didáticos para a leitura, apresenta-os de modo mais interativo. Temos um comentário da professora PF em que levanta a importância que deposita no ato de ler, quando o adulto lê para a criança e chama sua atenção para a fonte de referência daquela leitura; também, ao ler, deve demonstrar prazer por meio de expressões, para despertar no aluno o mesmo interesse: *“é interessante isso, eu tenho meus autores de que eu gosto muito, como a Ruth Rocha, gosto muito de [Eva] Furnari, e eu passo muito isso para eles; então minhas crianças são apaixonadas pela Ruth Rocha, é uma paixão! (...) por isso que faço questão de falar dos autores para que eles se apropriem, pelo menos, de alguma coisa. É uma deficiência, acho que da nossa formação, de não se atentar a autores. Só na faculdade eles fizeram esse exercício com a gente, porque eu não me lembro de outro momento. Essa coisa de ler, minha professora lia muito pouco para nós...”*.

De fato, observamos muitos textos que não traziam referência ou não comentavam sobre o autor, trabalhados nas aulas das professoras dessa pesquisa.

Nos encaminhamentos didáticos nas aulas de alfabetização, PF procede de modo que não oferece de imediato para as crianças, a “resposta certa”. Mostra-se paciente e instiga-as com questionamentos individuais ou coletivos. PF, na maioria das vezes, tenta fazer relação da temática de uma atividade com outra e quanto às leituras diárias, observamos episódios em que a professora lia na sala de aula, ou num banco na área externa. Apresentamos abaixo um recorte:

PF dá início à aula dizendo: *“vou ler uma história, depois cantaremos um pouco da musiquinha do nosso painel. Hoje não dará para preencher o calendário, porque não fiz o calendário grande, amanhã preencheremos”*. A professora mostra o livro e diz que hoje irá ler na sala, porque lá fora está muito movimentado. Pega uma cadeira e chama as crianças para sentarem no chão, no fundo da sala. Um menino mostra o seu machucado à professora e ela observa e diz *“jogador de futebol é assim mesmo, às vezes se machuca”*. A criança sorri.

PF: *Sylvia Orthof é a autora e as ilustrações são de Ana Raquel. O título é ‘Se as coisas fossem mães’, são poemas!*

A professora verifica se as posições das crianças são propícias para enxergarem bem o livro. Chama a atenção de duas crianças, pois estão *“atrapalhando a leitura”*, diz em tom suave de voz. As crianças ficam quietinhas ouvindo. Ela vai lendo e mostrando as

ilustrações. As crianças comentam as ilustrações ou fatos narrados. Uma criança diz: “a aranha fez uma teia para a estrelinha deitar”, eles riem e comentam outras ilustrações e suas cores. PF termina a leitura e recomeça a ler, agora sem mostrar as ilustrações, diz que: “é para sintetizar o texto e captar melhor”. No final batem palma, depois retomam seus lugares, estão sentados em duplas. A professora deixa o livro com uma criança, para que o livro circule entre todas, a fim de que possam ter contato com o material e verificar escrita e ilustrações. [Turma F – 1º Encontro]

Em outra atividade, a professora diz que irão trabalhar uma musiquinha que faz relação com um painel realizado, por eles, outro dia: um painel com as mãos das crianças carimbadas. Nesse episódio (e em outros) fica evidente que a professora tem os seus interesses e as crianças apresentam os delas, no entanto, observamos que a professora acolhe um pouco os interesses das crianças; logo depois, retoma ao seu plano de aula:

A professora escreve a música “Uma história” na lousa [‘Palavra Cantada’ - de Luiz Tatit e Sandra Peres] para os alunos lerem com ela, posteriormente. As crianças vão cantando partes e a professora vai escrevendo e dizendo para irem devagar para ela poder acompanhá-los com a escrita.

UMA HISTORIA

EU VOU TE CONTAR UMA HISTÓRIA,
AGORA ATENÇÃO!

QUE COMEÇA AQUI NO MEIO
DA PALMA DA TUA MÃO.

BEM NO MEIO TEM UMA LINHA [a professora vai pedindo para voltar ao início e as crianças vão cantando. PF: “e como escrevo ligada?” elas silabam a palavra exemplo: LI-GA-DA; CO-RA-ÇÃO].

LIGADA AO CORAÇÃO
QUE SABIA DESTA HISTÓRIA
ANTES MESMO DA CANÇÃO?

DÁ TUA MÃO [PF: “Como escrevo mão?” uma criança diz “M-ÃO”]

DÁ TUA MÃO
DÁ TUA MÃO

A professora pede para falarem mais devagar para ela poder escrever: “calma gente, vocês têm que se lembrar que escrever demora mais do que falar”.

A: é verdade!

A professora traz uma régua, diz que irão ouvir o CD da música e cantar acompanhando a letra na lousa, junto com ela.

A: cantar e dançar?

PF: não, só cantar e vamos lendo aqui [aponta para a lousa e pede para uma garota controlar o rádio].

As crianças vão cantando e a professora continua apontando com a régua.

PF: o título! Aqui é o título da história! Vamos ler o título e depois cantar.[vai apontando com a régua]

A: U-MA HIS-TÓ-RI-A!

As crianças olham na lousa e cantam.

Cantam duas vezes a música inteira, depois as crianças pedem para ouvir outra música [a próxima do CD “Palavra Cantada”] que é como um pequeno conto [música: ‘Ana Maria’ de

Luiz Tatit e Sandra Peres]. A professora coloca “*mas só uma vez!*”. Elas se envolvem com a historinha, se divertem com a música, principalmente no trecho “*porque ela não explodia?*”. A professora tira a música e as crianças dizem “*ah! Mais um pouquinho!*”, a professora deixar tocar mais uma vez e depois desliga e começa a distribuir a letra da música que está na lousa: “A história”, numa folha fotocopiada. Solicita que cada um leia o seu individualmente. As crianças comentam algo sobre a outra música e depois começam a ler alto a música que está na folha. A professora adverte que leiam baixo, individualmente, “*leiam quietos*”. Elas vão lendo e falando baixo. Algumas apontam o dedinho nas letras da folha.

PF: *como é que ensinei a ler?*

A: *colocando o dedinho.*

PF: *ah! Mas tem gente que não vi colocando o dedinho, vou colocar de novo [a música para ouvirem], e quero ver quem vai fazer com o dedinho. Vamos de novo?*

A: *Vamos!*

Elas colocam o dedinho rapidamente na folha, sorriem uma para outra e ficam aguardando a professora ligar o rádio. Quando liga a música, todas acompanham com o dedinho indo e vindo na folha, da esquerda para a direita.

Quando a música acaba a professora questiona:

PF: *o dedinho foi até o fim, junto com o fim da música?*

A[coro]: *siiim.*

A: *é fácil!*

A: *é mesmo, que fácil!*

PF: *depois que sabemos cantar fica mais fácil ler.*

A professora solicita que cantem mais uma vez. No final, ela elogia a “leitura” das crianças. E as crianças querem ouvir novamente a música do interesse delas [“Ana Maria”]. A professora coloca música. Elas se divertem. [Turma F – 1º Encontro]

Notamos que todas as crianças participaram dessa atividade e a fizeram com envolvimento e satisfação. Temos abaixo como a professora encaminhou a atividade acima e como fez seus questionamentos. PF pergunta “por quê?”:

As crianças pedem para irem à lousa. PF chama uma garota e começa a questionar:

PF: *onde está escrito coração?*

A garota aponta, com a régua, para COMEÇA e lê “CORACÃO”.

PF: *porque você acha que é coração? Está escrito coração?*

A garota acena que sim com a cabeça.

PF: *por quê?*

A: *é por causa do CO!*

PF: *é por isso? [ela olha para um garoto e diz] você também acha que está escrito coração?*

O garoto acena que sim com a cabeça. A professora lê por partes a palavra “começa” para que comparem com a leitura de “coração” e questiona:

CO-ME-ÇA

→ **PF:** *“Aqui é RA?...de CO-RA-ÇÃO?”*

A garota diz que não e sorri. Outra garota se levanta e aponta para a palavra coração.

PF: *isso!... não é só porque tem o CO que é coração tem que ler o restante! Vamos comparar as duas escritas [escreve ao lado do texto, um embaixo do outro, “começa” e “coração”]*

Aqui se apresenta uma situação típica das práticas dos professores alfabetizadores; enfatizam o ensino da leitura e da escrita pela letra/sílaba inicial das

palavras. No entanto, a aluna se utiliza desse indício que, provavelmente, lhe foi ensinado, mas entra num conflito a ser resolvido: de que não é só a sílaba inicial que deve ser percebida, mas a palavra toda.

Em outro episódio, revela o acolhimento da professora quanto aos questionamentos dos alunos, mediante uma atividade elaborada por ela:

PF distribui folhas fotocopiadas aos alunos:

PINTE SOMENTE AS PALAVRAS QUE REPRESENTAM OS ÓRGÃOS DO NOSSO CORPO: [lista de palavras]

ESCREVA AS PALAVRAS PINTADAS NO QUADRO ABAIXO: [quadro com pautas]

A: *prô, isso aqui é CAROÇO?*

PF: *caroço, não faz parte do nosso corpo!*

As crianças apontam o cotovelo e diz que é caroço. A professora sorri e diz: *“mesmo quem tenha algum caroço, não faz parte do nosso corpo, isso aqui é nosso cotovelo”* [mostra o cotovelo às crianças. PF diz *“professores têm que pensar em tudo mesmo, por mais que você pense para montar uma lista, alguém vai pensar algo que você não pensou”*]

Uma garota aponta para a coxa e diz: *“tem batata sim, oh”*. A professora diz *“ai meu Deus”* [sorri e esconde o rosto na lousa encostado-o num dos braços dobrados, depois vira-se e diz] *“não tem batata no nosso corpo, isso é coxa!”* [e a criança sorri com o jeito dela].

A professora se prontifica: *“para ajudar vou ler o que tem aí de partes do nosso corpo. Vou ler fora de ordem e vocês procuram!”* [dirige-se para a garota que disse batata=coxa, diz o nome dela e] *“você tirou a batata, né, pelo amor de Deus!”*

A[sorri]: *não coloquei!*

PF: *ah! Bom!*

A professora lê rapidamente as palavras que “fazem parte de nosso corpo” para as crianças saberem quais palavras deverão pintar. Depois diz *“da próxima vez vamos fazer juntos essa lista, cada uma que me aparece”*, as crianças riem. PF circula pela sala verificando as atividades das crianças.

Um garoto ajuda o outro e tenta ler ORELHA: “O-RRE-..., ORRELHA!” e uma garota sentada atrás dele o corrige diz “é ORRELHA, é RE!!”. E ele vai mostrar para a professora: *“prô, achei ORELHA!”* e a professora verifica:

PF: *tem ORELHA e tem OVELHA, deixa eu ver!(...) Tá certinho!* [Turma F – 1º Encontro]

Importante considerar que a professora, por acolher aos questionamentos e respostas dos alunos, toma consciência da necessidade de as crianças também participarem da elaboração das atividades. No entanto, nos demais encontros, observamos que PF continua acolhendo a esses questionamentos, mas continua oferecendo materiais escritos realizados apenas por ela.

A professora caminha frequentemente entre as carteiras e auxilia a todos, tanto os que têm dificuldades como aqueles que não as apresentam. Uma aluna, que estava realizando corretamente a atividade, pediu o auxílio de PF que se senta próximo à menina, começa a ajudá-la e diz: *“por que fala que não sabe? Você sabe tudo! Só para ficar pertinho de mim, né?”* [a menina sorri e PF permanece mais um pouco com a aluna].

Interessante destacar a dinâmica dessa sala em que as crianças auxiliam muito umas às outras e procuram ferramentas de consultas: no caderno, lousa, cartazes, locais que possam lhes auxiliar na escrita de palavras, como veremos no episódio abaixo e podem ser verificados também no Quadro 27b (p.200).

A seguir, em um episódio com uma atividade de escrever os nomes das figuras, a professora oferece um tempo para que as crianças se arrisquem e vai passando de mesa em mesa para auxiliar, no entanto, é um encaminhamento mais direcionado em que valoriza a apropriação do código, um pouco diferente dos outros que ministrou:

Um aluno tenta escrever BEXIGA e diz baixinho para si: “*xi-xi-xi*”, olha para o alfabeto, depois olha para a folha, diz “*xi-xi*”, espia em seu caderno [sem abri-lo totalmente] com a folhinha de atividade sobre esse caderno. Olha para a folhinha e diz “*xi-xi*” e escreve BAGIHA.

Ao lado, outro aluno está buscando em seu caderno um material de apoio para realizar sua atividade [nomear as figuras] folheia o caderno, olha para a folhinha de atividade, volta a folhear o caderno. Quando chega à última lição realizada no caderno, fecha-o, coloca a folhinha em cima dele, olha para ela, depois enrola a folha de atividade e faz um canudinho, brinca de espiar como uma luneta, depois desenrola, olha de novo para a atividade na folha e tenta fazer mais uma vez. Tenta escrever o nome de uma figura que está no final na folha, mas não escreve nada. Acaba desistindo de tentar e vai brincar com o colega ao lado de esconder a borracha em uma das mãos e o outro deve adivinhar onde está. O colega de trás percebe que ele ainda não fez nada e chama os outros dois para verem “*olha [nome] ainda não fez nada, vou falar tudo para a sora*”. A professora está sentada em sua mesa lá perto da porta, o garoto volta a olhar para aquelas figuras e as lacunas a serem preenchidas em sua folhinha de atividade, mas não consegue escrever nada. Seus amigos de trás comentam, um com o outro, que ele “*não fez nada*” e que o colega do lado dele “*fez tudo errado*”. Depois de falar, levanta, avisa a professora, apontando para o menino: “*ele não sabe*”. A professora diz “*ele sabe sim, ele escreve*” [para o garoto] “*faz do jeito que você sabe!*”. Ele olha para a folha pega um lápis, levanta um pouco a folha e faz o lápis escorregar sobre ela, olha para a folha, olha para o lado e resolve, por fim, copiar do colega ao lado. [Turma F – 2º Encontro]

Esse episódio indica o interesse e o esforço da criança em tentar realizar a atividade, porém, não realiza muitas vezes porque lhe faltam ferramentas de apoio ou porque não aceita escrever “do seu jeito”, pois sabe que existe um “jeito certo” de escrever.

Depois disso, PF vem auxiliá-lo a escrever mais outra palavra; quando ela o deixa, ele volta a copiar do colega. Constatamos que atividades muito direcionadas fazem com que as crianças que não conseguem realizá-las, busquem a cópia como solução para seus conflitos ao escrever.

Outro encaminhamento da prática de PF são os momentos em que interrompe sua aula para que as crianças possam ir ao fundo da sala e apreciar a leitura de livros infantis. É um procedimento diário. A professora também promove horários para leitura do aluno na frente da turma, para “quem quer” e as crianças se oferecem. Um(a) lê convencionalmente, outras “leem”, olhando nas ilustrações, os livros que retiram na biblioteca e que podem levar para casa. Temos uma sequência de registros:

PF: *quem quer ler?* [na frente da sala].

Alguns levantam a mão.

PF: *não dá para todos lerem, mas tudo bem, vem quem quer! Fazemos sempre assim, na semana, selecionamos três ou quatro para contar a leitura que leu em casa.*

A: *eu tenho vergonha!*

PF: *vergonha de quem, de mim?*

A garota sorri. Um garoto é escolhido, vai à frente da sala e começa a ler e a classe cobra dele a apresentação da capa, do autor e do ilustrador.

O garoto apenas mostra a capa e diz que é do patinho feio, lê muito baixo, a professora orienta que leia mais alto “*senão não dá para ouvir!*”. Ele não mudou muito o tom de voz, a professora decide repetir o que ele lê. Ao final da leitura ela diz ao garoto:

PF: *“parabéns, você estudou direitinho. Ele leu bem e apresentou o livro, só precisava ler mais alto!”.*

Chama outra aluna, ela trouxe seu livro, disse que estava com vergonha, mas buscou fazer mesmo assim: olhava as imagens e contava a história, a professora repetia o que ela dizia. As crianças ficavam quietas ouvindo, alguns estão folheando e vendo seus próprios livros.

PF: *viu, não doeu nada, né!*

As crianças comentam um pouco sobre as histórias lidas.

(...)

A professora, após uma atividade de escrita, solicita aos alunos que vão se sentar ao fundo da sala e peguem livros. No início, ficam mais interessados em estarem próximos e no prazer da convivência do que de ler. Três garotos vão até o painel da musicinha, onde tem as mãozinhas de guache e dizem “*essa mão aqui é minha*” (...) “*essa é minha!*”... a professora deixa que eles conversem um pouco, depois orienta “*agora vamos ler, pode ler com o colega ou sozinho*”. Algumas crianças fazem uma “rodinha de leitura” decidem quem vai ler e cada um lê um pouco, comentam sobre a leitura e as ilustrações. Muito interessante o modo como se organizam, um de cada vez. Outras crianças estão em duplas ou sozinhas com seus livros, umas olham as ilustrações e passam o dedo pelas letras no papel, outras tentam ler pausadamente. O tempo é de vinte minutos, depois passam a conversar, ao invés de lerem. A professora percebe e pede para voltarem a seus lugares. [Turma F – 2º encontro]

A seguir, temos o **Quadro 27b**, que sintetiza as interações das crianças da Turma F que pudemos constatar mediante observações e entrevistas das crianças dessas turmas.

Logo depois, temos a análise das entrevistas dos professores e depois dos alunos dessa categoria que marcam suas perspectivas quanto à língua.

INTERAÇÕES COM A LEITURA E A ESCRITA: O QUE DIZEM E FAZEM AS CRIANÇAS						
Alunos da Turma	Estratégias para compreensão do material encaminhado e para a apropriação do saber, com ou sem a intervenção do professor	As ações independentes dos encaminhamentos e solicitações	Ações de des-tanciamento do objeto ou por não estar em interação	A presença da escrita na vida da criança – percepção	Para que ler e escrever? – Um ensaio sobre suas futuras concepções da língua?	Perspectivas perante a leitura e a escrita
F	Crianças buscam locais escritos para tentar apoio na resolução de suas atividades, como: no uniforme, na lousa, no painel no fundo da sala, no abecedário em cima da lousa, no próprio caderno, no caderno do colega; solicitam ajuda dos colegas e da prof ^a .	Apresentam seus cards (cartas de jogo) para os amigos que também ler. Folheiam seus cadernos e livros didáticos enquanto aguardam a prof. encaminhar outra atividade. Folheiam livros infantis, também os que apresentam da sala de leitura da escola.	Jogam cards na aula, quando a professora pede para brincar com outro jogo. Um aluno que não conseguia realizar a atividade, deixa seu caderno de lado e não procura auxílio da prof. e nem de colegas; foi auxiliado quando a prof. passou por ele.	F1- É porque a professora escreve [só quando a professora escreve?] E [e onde mais sem ser a escrita da professora?] Escrita na caixa [na caixa de onde?] Da sala de aula [e fora da sala de aula, tem coisas escritas?] Tem, SAÍDA. [na rua você fala?] Também tem na rua e na escola, na rua escreve PARE [Tem mais algum lugar que você queira falar?] Tem, nas placas, é também nos papéis [quais papéis?] de folha [na aula?] Sim [ou da sua casa?] na minha casa também tem ... também tem em livros [e em casa tem?] em casa também [que local?] na geladeira também tem um negócio escrito, o número da pizza... F2- Como assim? [por exemplo, nos locais que você vai ou você vê, onde tem coisas escritas? Ou você não observa?] Ah, às vezes não, às vezes sim [quando você observa, quais os locais que você observa que tem coisas escritas?] Tem um que eu tava passando e uma menina tava fazendo o nome dela ...[onde?] em frente a casa dela... F3- na minha casa, eu que fiz isso [e coisas que os outros escreveram, onde tem?] na casa deles [mas e de outras pessoas, como dos autores, por exemplo?] Ah, eles escrevem nos livros [que mais?] não sei mais [ótimo!]. F4- Na minha casa...no guarda roupa...está escrito "eu te amo papai" eu que escrevi ... F5- No caderno, no livro..	F1- Para quando for fazer carta, para quando for escrever um negócio pra mãe, para aprender a ler. F2- Porque daí depois a gente vai somar alguma coisa e daí não sabe ler F3- Porque senão quando crescer, não vai aprender nada. F4- Porque nós estamos fazendo a lição direitinho para aprender a ler os livros. F5- Pra gente aprender a ler e escrever e saber tudo!	F1- Fazer carta, escrever algumas coisas [pretende fazer tudo isso?] Eu já faço. F2- Ensinar meus amigos. F3- Eu vou saber trabalhar, saber fazer um monte de coisa. F4- Mudar de escola [por que?] para quem já sabe ler e escrever. F5- Ser professora.

Quadro 27b - Interação das crianças com a escrita [Turma F]

Professores: as aulas, a formação e as “novas” propostas

Verificamos, no **Quadro 28**, o que esses professores dizem sobre as contribuições de sua formação acadêmica para sua atual prática pedagógica, a reflexão sobre as “novas” propostas didáticas e as formas de planejamento das aulas com o objetivo de entendermos um pouco mais suas ações:

Respostas	Docentes
A teoria é importante para o trabalho do professor alfabetizador, mas não é tudo, deve-se levar em conta também o saber na prática	PD; PF
É importante um curso de formação em que possamos discutir algumas ações práticas e fazer relação com teorias	PD
O antigo curso de Magistério de Ensino Médio era muito importante para a formação do professor porque eram outros tempos: de um ensino tradicional, por isso o curso dava suporte	PF

Quadro 28 - A formação inicial e continuada; o que contribuiu para alfabetizar [PD e PF]

É possível constatar na análise do **Quadro 28** que, para estes professores, é importante que, durante o processo de formação inicial e continuado, tenha momentos para abordar sobre as ações práticas ocorridas em aulas. A professora F observa que o antigo curso de magistério era “bom formador” porque, na época, o ensino empírico era valorizado e era possível fazer relação com o que se aprendia, mas na faculdade, segundo PF *“há teorias que não dão muito certo na prática”*. Isso nos provoca a reflexão de que, talvez, as perspectivas desses professores quanto aos conceitos estudados nos cursos de formação sejam as de receber algum modo de aplicação prática advindo dos embasamentos teóricos aprendidos.

Vejamos em que constituem as afirmações dos professores a respeito das “novas” propostas didáticas, apresentados no **Quadro 29**:

Respostas	Docentes
Não está preparado para o que é novo, mas tenta inovar	PD
Precisa sentir segurança em sua metodologia. Gosta de conhecer e trabalhar mediante novos conceitos	PD; PF
Busca inovar, mas se “não der certo”, abandona	PD; PF
Procura utilizar o que aprendeu nos cursos de formação, principalmente quando há momentos destinados a falar sobre as ações práticas	PD; PF

Quadro 29 - O professor diante das “novas” propostas pedagógicas

Quanto ao conhecimento e contato com as “novas” propostas educacionais, a professora PD indica que tem disposição para trabalhar com propostas mais inovadoras, porém estas devem oferecer resultados. A professora PF também diz ter disposição para inovar em seus procedimentos pedagógicos, mas precisa estar segura em seus encaminhamentos. Ambas dizem gostar de aprender e se atualizar e tentar inserir em suas práticas o que aprendem.

Então, o que dizem e fazem esses professores, quanto ao planejamento de suas aulas, vemos no **Quadro 30**:

Respostas	Docentes
Planejamento periódico (semanal...)	PD; PF
Troca com outros professores	PD; PF
Elabora atividades, consulta materiais (<i>sites</i> , CDs, livros didáticos, <i>blogs</i>), utiliza livros didáticos	PD; PF

Quadro 30 - O planejamento das aulas de leitura e escrita

PD e PF costumam reservar um dia da semana para planejar suas aulas, porém para PF *“não é nada fixo, incluo e excluo atividades sempre que for preciso”* e PD diz que dá muita importância para a rotina da aula e considera a sistematização das sílabas um fator importante ao ensino, *“mas não isoladas, uma coisa que é fundamentada, estou começando, tive pouco apoio, é o que sei fazer”*, diz ela. PD utiliza as famílias silábicas como materiais de consulta. Ambas também selecionam atividades provenientes de diversas fontes e materiais, e afirmam gostar de trocar informações com outros professores, PF diz, *“mas eles trocam pouco, ao menos na minha realidade”*.

Apresentamos, no **Quadro 31**, as respostas dessas professoras sobre os conceitos de leitura e escrita e como se aprende:

Respostas	Docentes
Ler:	
compreender e interpretar	PD; PF
Escrever:	
organizar o pensamento e colocar no papel	PF; PD
comunicar-se e se expressar	PF
associar e sistematizar	PD
Como ocorre o aprendizado:	
depende dos estímulos que a criança recebe	PF
pela união de conceitos de sistematização e de interação ativa	PD
vivência com a escrita na escola e fora dela	PD

Quadro 31 - O que é ler e escrever e como se aprende segundo os professores

Os conceitos de leitura e escrita e de como se aprende, apresentados pelos professores dessa categoria, são apontados no Quadro 31. Ora como compreensão e interpretação, ora como produto de sistematização e (de)codificação. PD sugere “juntar as teorias” para obter melhor resultado do ensino da língua; associa “compreensão e interpretação” com a leitura, mas em escrita menciona a apropriação do código. PF diz que a aprendizagem depende do estímulo dado à criança; quanto maior, mais positivo. São professores que estão começando a trabalhar com turmas de alfabetização e PD está iniciando sua carreira como professora.

Interessante verificar que, nas três categorias, surgiu a proposta de “comunicação” na fala dos professores, no entanto, os docentes não explicam numa modalidade de “comunicação dialógica”. Curioso que, na fala dos docentes, a proposta de comunicação aparece na escrita, mas não na leitura, fazendo-nos refletir que a ideia de “comunicação” é mais voltada à escrita do que à leitura, isto é, não há referência à proposta de leitura como um processo de comunicação. Além disso, embora os professores apontem a “comunicação” para defender sua concepção de escrita, a dialogia efetiva não aparece como uma prática típica em aula, o que corrobora com o Quadro 5, p.79.

Para conhecermos mais alguns aspectos específicos de cada turma sobre os alunos, principalmente, solicitamos aos docentes que descrevessem suas turmas e

relatassem quais eram suas dificuldades com as turmas de alfabetização. Ver

Quadro 32:

Docentes	Descrição da própria turma	Dificuldades em trabalhar com turmas de alfabetização
PD	<i>“Eles são muito conversadores, (...) falo que é porque eles estão avançando na aprendizagem e querem participar, querem falar, dar opinião.”</i>	<i>“Não sei se é por causa da idade, mas essa falta de maturidade deles também é uma dificuldade que eu sinto. Crianças novas [...] um pouco da falta de apoio [da equipe gestora ao professor iniciante em alfabetização] [...] Se não fossem as professoras acolherem [...] e os pais, pois estão acostumados com o método em que foram alfabetizados e querem impor para você, como você deve alfabetizar. Se pudessem, voltavam para a cartilha!”</i>
PF	<i>“é uma classe muito fácil de trabalhar e eles estão super bem, estão ótimos. Porque eu tenho uma vantagem também de trabalhar com uma turma muito pequena [...] os pais são atentos, por exemplo, cuidam do material. Quanto à participação, dou abertura, gosto que falem bastante, não me incomodo com isso não...”</i>	<i>“na alfabetização deve ser uma turma pequena, porque é muita atenção que tem que ter. Por exemplo, eu gosto muito de trabalhar com atividades diferenciadas, então, como você vai lidar com isso com muitas crianças? Outra coisa difícil são muitas crianças em níveis totalmente diferentes [de aprendizagem]”</i>

Quadro 32 - Descrição de PD e PF sobre seus alunos e dificuldades com turmas de alfabetização

Quanto às dificuldades apresentadas no trabalho com a alfabetização de crianças, PD diz que são as decorrentes da idade por *“falta de maturidade das crianças”* e por causa das famílias dos alunos não compreenderem a importância das “novas” propostas pedagógicas em alfabetização. Para PF, a dificuldade maior é alfabetizar um número grande de alunos.

PD considera seus alunos *“conversadores”*, mas porque querem participar das aulas. PF diz que sua turma atual é ótima, pois há um número pequeno de alunos e com isso *“o trabalho está fluindo”*.

PD e PF caminham entre as carteiras, dão atenção às crianças que manifestam dificuldades e àquelas que apresentam dúvidas. PF senta-se com as crianças e se aproxima das carteiras delas. PD prefere atender em sua mesa, chamando-as quando observa que deve dar maior atenção.

Em seus encaminhamentos didático-pedagógicos, essas professoras valorizam o código alfabético em suas ações práticas, enfatizam as letras, as sílabas e sons, também a cópia; no entanto, proporcionam momentos de leitura livre dos

alunos, trazem alguns textos ao universo leitor do aluno e procuram inseri-los numa situação contextualizada, porém, focalizam a aquisição do código.

Como temos apresentado e discutido no decorrer deste trabalho, mediante colaboração de autores e algumas constatações empíricas, o construtivismo raramente esteve na sala de aula e há um grande caminho a percorrer para que ele seja observado nas práticas pedagógicas que vigoram nas escolas públicas, porém pudemos constatar, mediante esta pesquisa, alguns encaminhamentos didáticos interativos fazendo-nos refletir sobre outras possibilidades de formação do professor em que se considerem as atuais modalidades práticas.

A seguir, apresentamos os resultados das entrevistas com as crianças das turmas D e F.

A importância dada pelas crianças às aulas e à escrita e suas perspectivas frente à língua nessa terceira categoria

Os alunos entrevistados das turmas de PD e PF totalizam dez crianças, sendo cinco de cada turma.

Esta análise correspondente ao que dizem e fazem as crianças nas aulas de alfabetização das turmas de PD e PF, nessa categoria em que o ensino tende a apoiar-se nas interações das crianças com a escrita, mediante concepções empírico-tradicionais e com ênfase na aquisição do código.

Ao verificar as interações das crianças com a leitura e a escrita no decorrer da descrição das práticas de seus professores e nos quadros 26b e 27b, pudemos verificar que as crianças indicam qual a importância e perspectivas que apresentam sobre a língua, e as quais situações em que se colocam como leitoras e/ou produtoras de texto.

Na amostragem de vinte crianças entrevistadas das turmas D e F, verificamos, com elas, o que mais gostam e o que menos gostam nas aulas. As respostas diversas são apresentadas na **Tabela 17**:

Respostas	Nº de alunos	
Mais gostam		
-ler, escrever, estudar	09	
-brincar	01	
Menos gostam		
-ler, escrever, estudar		03
-desentendimentos, repreensões, bagunça		01
-brincar		03
-artes: pintar, desenhar, recortar		03
Total de alunos	10	10

Tabela 17 - Considerações do que gostam e do que não gostam nas aulas [Turmas D e F]

As crianças, nessa categoria, manifestam que são as ações relativas à leitura e à escrita aquilo de que mais gostam nas aulas e o de que menos gostam; as respostas ficam equiparadas entre as atividades de leitura, escrita e artes.

O que as crianças dizem quando questionadas se gostam de ler e de escrever? O que mais gostam de ler?

Todas as crianças dizem que gostam de ler e escrever, menos uma criança que diz não gostar de ler. Nove gostam de ler “histórias” e “livros”.

Quando as crianças, em fase de alfabetização, são questionadas - para que temos de aprender a ler e escrever? - apresentam respostas diversas, como revelam os dados contidos na **Tabela 18**:

Respostas	Nº de alunos	
Perspectivas futuras	04	
- estudar em anos escolares subsequentes, formatura		03
- para quando crescer aprender mais		01
Perspectivas atuais	06	
- aprender e saber ler/escrever		03
- ler/escrever carta, escrever o que solicitam, ler livros e lousa		03
Total de alunos	10	10

Tabela 18 - Consideração das crianças sobre o ler e o escrever

As crianças, nessa categoria, associam a importância de aprender a ler e a escrever mais às perspectivas atuais, dado que as diferenciam das demais, cujas práticas docentes são incluídas em outras categorias, principalmente porque querem saber para aprimorar os seus conhecimentos “hoje”, a fim de ler e escrever o que desejam e o que lhes é solicitado.

Como perspectivas futuras do uso da leitura e da escrita, as crianças pretendem utilizá-las para continuar seus estudos.

Interessante verificar nestes dados que, diferente das categorias anteriores em que o ensino se apresenta de um modo mais diretivo, nesta terceira categoria as crianças não relacionam a importância de se aprender a ler e escrever a “não ser burro” ou “ser inteligente”, fazendo-nos refletir que, quando os professores oferecem mais espaços às crianças, de interação com a escrita e com seus pares, mostram menos “receio” de serem “burras”.

Temos, na **Tabela 19**, os dados sobre a presença da escrita na vida das crianças. As primeiras lembranças que mencionam estão associadas às localizações dos materiais escritos relacionados a:

Respostas	Nº de alunos
contextos escolares	03
contextos externos à escola	07
Total	10

Tabela 19 - Contextos em que as crianças associam a presença da escrita em suas vidas

Ao falarem da presença da escrita em suas vidas, as crianças mencionam mais contextos externos à escola (nas placas, cartazes, comércio, casa, casa de parentes, ou objetos particulares portadores de escrita), diferenciando dos resultados de outras categorias, indicando que estão atentas quanto à presença da língua em contextos de seu cotidiano pessoal.

Quanto às perspectivas das crianças sobre a realização da leitura e da escrita, considerando-se leitoras e produtoras de texto, na **Tabela 20** são apresentadas as suas citações, lembrando que, às vezes, mais de uma citação foi mencionada pela mesma criança:

Respostas	Nº de citações
trabalhar e ter uma profissão	04
estudar em outro ano/escola, faculdade	03
ler e escrever mais	02
escrever/ler cartas	01
ensinar os amigos	01
guardar no pensamento	01
Total de citações	12

Tabela 20 - Perspectivas das crianças sobre o que pretendem fazer com a leitura e a escrita

As respostas das diversas turmas variam quanto à importância atribuída à leitura e à escrita.

Para as crianças da turma de PD, é fundamental ler e escrever para poderem ter uma profissão ou “*entrar numa faculdade. A minha mãe faz faculdade!*”(5); uma delas diz que é para “*guardar no pensamento*”

As crianças da turma de PF também relacionam a ter uma profissão ou estudar em outra escola (à qual vão aqueles que já sabem ler e escrever) (3) e uma criança diz que quer continuar a escrever cartas e outra preocupa-se em “*ensinar meus amigos*”.

Quando as crianças têm dúvidas nas aulas, será que elas perguntam?

Vejamos a **Tabela 21**:

Respostas	Nº de alunos
Sim	07
Não	03
Total de alunos	10

Tabela 21 - As crianças esclarecem suas dúvidas nas aulas

As crianças, muitas vezes, tiram suas dúvidas perguntando ao professor “*como faz*”, “*não entendi*”, outros dizem nada perguntar, dizem ter vergonha (2) ou “*medo de ela [prof.] brigar*”.

E quando precisam, buscam ajuda para escrever? A **Tabela 22** contém as respostas apresentadas:

Respostas	Nº de alunos
Sim	10
Não	00
Total de alunos	10

Tabela 22 - As crianças solicitam ajuda de outros para escrever

Todos os entrevistados, alunos das professora PD e PF nesta categoria, dizem pedir auxílio.

Vejam na **Tabela 23**, a quem atribuem esse auxílio.

Respostas	Nº de citações
mãe	06
colegas	05
professor	04
pai	04
ninguém ou faz sozinho	03
outros parentes (tios, avós, primos...)	01
Total de citações	23

Tabela 23 - Quem auxilia as crianças a escrever

As mães e os colegas foram mais indicadas por esses alunos como as pessoas a quem recorrem quando precisam de auxílio para escrever, seguidos da professora e do pai. Três crianças disseram que tentam fazer sozinhas. E uma menciona a avó.

Quando são questionadas se consideram a si mesmas como bons alunos, apresentaram respostas diversas, como releva a **Tabela 24**:

Respostas	Nº de alunos	Nº de citações
Sim	8	
- tem bom comportamento		06
- realiza as atividades e presta atenção		10
Não	00	
Às vezes	01	
Não sabe	01	
Total	10	16

Tabela 24 - As crianças se consideram “bons alunos” e a que relacionam

A maioria das crianças considera-se “bom aluno”, até os alunos que os professores haviam dito informalmente que apresentam dificuldade.

Constatamos que as respostas mais freqüentes são sobre quem realiza as atividades e presta atenção nas aulas; logo em seguida, apresentam os critérios relacionados a um bom comportamento nas aulas como: “*ficar quieto*”, “*respeitar a professora e os colegas*”.

A seguir, temos a discussão dos resultados da pesquisa.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados obtidos na pesquisa revelam modalidades diversas de encaminhamentos didáticos presentes nas aulas de alfabetização. A análise desses dados permite identificar tendências pedagógicas nos modos de encaminhar o ensino, isto é, nas práticas dos professores.

Há modos de encaminhar o ensino que oferecem apoio restrito às interações das crianças com a escrita, com ações docentes muito diretivas em que predominam a decodificação e a codificação nas atividades de leitura e escrita.

Essa prática caracteriza-se, segundo Micotti (2007, p.19-35), pela aplicação de métodos sintéticos e analíticos. São métodos que acentuam a memorização mediante repetições, pois, para eles, é preciso decifrar para adquirir a leitura. A compreensão de textos é pouco trabalhada e a realização de inferências é pouco solicitada. Na escrita, valorizam-se as cópias de escritos, mesmo que não tenham significado para o aprendiz, e essa modalidade de ensino compõe a abordagem empírico-tradicional, pois o ponto de vista epistemológico corresponde à concepção empírica.

Nas práticas de alguns professores (PB, PE, PH, PI, PJ e PK), no entanto, encontramos algumas ações com encaminhamentos diversos que se apoiam mais nas interações do aluno com o objeto do conhecimento esses encaminhamentos persistem no decorrer das aulas, porém oscilam entre ações diretivas, na maior parte dos atos, e algumas ações interativas.

Também destacamos dois professores (PD e PF), entre os doze que compõem a amostra desta pesquisa, que vão mais além em seu modo de encaminhar o ensino, valorizando um pouco mais as interações das crianças com a escrita.

Assim, o ensino mediante cartilhas não é mais tomado como ponto de partida, conforme verificou Scheffer (2008), porém a ênfase no código alfabético - focalizando sílabas e letras para aquisição da leitura e da escrita – ainda persiste e é notada no campo empírico desta pesquisa, entre todas as práticas dos professores.

Além disso, os resultados deste trabalho mostram uma tendência de realização do ensino diretivo nas aulas de alfabetização.

O foco principal dos planejamentos e ações dos professores é que a criança focalize o material escrito e o reproduza do mesmo modo utilizado pelo adulto. Em todas as turmas, observamos que os professores utilizam a prática de disponibilizar o material escrito nas mãos do aluno e direcionar para que ele interaja do mesmo modo como o docente solicita. E verificamos que, quando isso ocorre nas aulas, o aluno tende mais a reproduzir do que refletir sobre a leitura e a escrita.

A fala dos docentes sobre suas ações em aula, apesar de revestida de alguns jargões e expressões considerados pedagogicamente corretos, é relativamente coerente com as ações que realizam em suas práticas. Todos os professores disseram (menos PF e PJ) dar muita importância à sistematização de letras e sílabas, pois consideram o trabalho com o código importante para a aquisição da leitura e da escrita, reconhecendo em suas próprias ações a utilização dessa prática.

O trabalho com sons e grafias também é considerado nas falas de PA, PB, PC, PE, PG, PI, PL, porém verificamos a utilização desse recurso nas ações práticas de todos os professores participantes deste trabalho.

No conceito de ler e escrever para a escola e para a vida, há algumas divergências entre o que dizem e fazem os docentes. Quando dizem que: a *leitura* é para “compreender e interpretar” (PA; PB; PD; PF; PG; PK); “é uma forma de interagir com o ambiente” (PC; PE; PI; PJ); e a *escrita* é para “registrar e guardar informações” (PE; PI; PJ); “se comunicar” e/ou “expressar o pensamento” (PC; PD; PE; PF; PH), pouco favorecem essas situações em aula, pois há o predomínio da interação com materiais escritos que enfatizam o código alfabético. Em leitura, os professores PD, PF e PH, no entanto, proporcionam momentos mais interativos com livros infantis.

Conforme a justificativa dos professores, os procedimentos práticos diretivos são mantidos porque consideram que a teoria aprendida nos atuais cursos de formação (principalmente a inicial), pouco tem relação com a prática pedagógica que realizam dia-a-dia nas aulas, especificamente no que tange à alfabetização.

Essas manifestações nos indicam que os professores parecem aguardar uma “fórmula concreta” de aplicar as “novas” propostas vigentes nos documentos oficiais que regem a educação brasileira, como os PCNs e Referenciais Curriculares e nas diretrizes municipais desta cidade, por exemplo, pois a maioria, apesar de frequentar cursos de formação, diz não ter conhecimento suficiente de como se processam as “atuais” propostas pedagógicas na prática, e revelam a perspectiva de realizarem

cursos de formação em que possam fazer relações mais evidentes entre situações advindas dos saberes práticos com os embasamentos teóricos.

Segundo Chartier; Clesse e Hérbard (1996, p.165), “a pedagogia é aprendida, e pode ser aprendida porque pode ser compreendida”, sem deixar de “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social”, conforme Tardiff (2002, p.16), e estar ciente de que em “toda didática estará sempre presente uma posição epistemológica, (...) de uma dada filosofia”, como define Villalobos (1969, p.11), nos dando suporte para as discussões sobre as práticas pedagógicas.

As perspectivas dos professores participantes desta pesquisa também vão ao encontro de alguns estudos, como de Tardiff (2002, p.23), com a “ideia de base das reformas” - que vêm sendo discutidas nas últimas décadas sobre formação de professores - em que se expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação, “uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (grifos do autor).

Por outro lado, sob tais considerações dos professores, Chartier (2007, p.186) indica que quando os docentes se defrontam com textos acadêmicos, “privilegiam as informações diretamente utilizáveis, o ‘como fazer’ mais do que o ‘porquê’ fazer, os protocolos de ação mais do que as explicações”, fazendo com que o trabalho seja estabelecido por “trocas de receitas” que foram validadas pelos colegas.

Nessa perspectiva, todos os professores que participam deste trabalho disseram não ter contato com escritos teóricos ou acadêmicos relacionados à pedagogia fora dos cursos de formação, seja para o (re)planejamento das aulas ou como forma de aprimoramento dos conceitos pedagógicos para a profissão, sinalizando a importância dos cursos de formação continuada para a disponibilização ou manutenção de espaços de estudo e reflexão dos embasamentos teóricos.

Para Micotti (2004, p.8) “em se tratando de alfabetização, na realidade, o aprendizado do ensino é visto pelos docentes como conhecimento muito dependente da experiência e da competência de cada um” e “os saberes da prática são realçados pelos professores quando falam sobre o aprendizado do ensino, deixando em segundo plano os outros saberes que interferem em suas práticas”.

Assim, da análise destes primeiros enfoques visualizados na pesquisa, verificamos que os professores, apesar de frequentarem cursos de formação (inicial

e/ou continuado), revelam em suas ações ainda ter uma concepção de ensino e aprendizagem numa visão empírico-tradicional e a maioria insere a leitura e a escrita nas aulas num trabalho voltado ao código alfabético, principalmente os docentes PA, PG, PC e PL.

E quanto às ações interativas que identificamos entre os encaminhamentos nas aulas, cujos professores (PB, PD, PE, PF, PH, PI, PJ, PK) nos indicam estarem nas inserindo em suas práticas? Por que elas não persistem?

As observações das práticas e manifestações dos docentes que participam desta pesquisa indicam que a descontinuidade desses modos de encaminhamentos mais interativos ocorre porque os professores parecem não saber “como agir” para dar prosseguimento a essas ações, pois justificam que não conhecem com profundidade os embasamentos teóricos e práticos nessa vertente; sentem “insegurança” nos resultados, pois estes não são imediatos; são cobrados dos pais e da escola para que as crianças saibam o código ao final do ano letivo; consideram importante “misturar as teorias” para um resultado mais preciso; não estão preparados para o que é novo.

Desse modo, os professores ainda estabelecem uma dicotomia entre “teoria” e “prática” e quando são questionados se seus cursos de formação contribuíram para o aperfeiçoamento de suas práticas em alfabetização, dizem que a “teoria não tem nada a ver com a prática”, portanto nada apoia o ensino da leitura e da escrita, ou dizem que a “teoria é importante, mas a prática é fundamental para o trabalho do professor”, assim apontam o saber advindo da prática como principal apoio à formação do professor.

No decorrer das situações de ensino, segundo Coll et al (2001, p.11), devemos considerar “os referenciais e teorias como marco que guia, porém não determina a ação”, pois esta deve contar com os elementos presentes e as incidências previstas, e está sujeita a um conjunto de decisões que não são de responsabilidade exclusiva do professor.

Teorias são necessárias para que sirvam de referencial a fim de contextualizar e priorizar metas e finalidades, para planejar e analisar o desenvolvimento das atuações e modificá-las paulatinamente, conforme esses autores, entretanto, deve-se levar em conta aquilo que ocorre no tempo e no espaço para as tomadas de decisões das adequações desses pontos destacados. “Se aceitássemos que o ensino é exclusiva ou fundamentalmente uma atividade

rotineira, estática e até estereotipada, não precisaríamos de teorias (...) nesse caso, as receitas e instruções seriam o mais adequado” (COLL et al, 2001, p.12).

A esse excerto, podemos relacionar as manifestações de alguns docentes (PF, PH e PJ) quando trazem a reminiscência dos antigos cursos de Magistério como importantes para sua formação. A professora PF menciona que o curso era bem visto aos professores porque “eram outros tempos, era o trabalho tradicional”, assim, consideravam possível fazer uma relação com o que aprendiam nas aulas de formação [principalmente os métodos e técnicas] com as aulas que ministravam nas escolas, mas que agora os cursos de formação trazem “teorias” das quais pouco “aplicam”, e que a prática “tem entraves e conflitos que, muitas vezes, não vemos na teoria”, acrescentam os outros professores.

Manifestações como essas são importantes para entendermos as perspectivas, já descritas, dos professores frente à sua formação – inicial e continuada – e sobre as “novas” propostas pedagógicas para a alfabetização, ao dizerem que não têm conhecimento suficiente das “novas” propostas e que, muitas vezes, preferem manter as práticas às quais “já estão acostumados”.

Micotti (2009, p.264-266) mediante pesquisas em 2004 e no Projeto Raios de Sol que coordena, desde 2005, na UNESP de Rio Claro, constata que os docentes, “após um período inicial de reprodução de práticas alheias, modificam o seu modo de ensinar”. A autora indica que, para o trabalho numa proposta construtivista, também há um processo de mudança, no entanto, destaca a importância dos estudos e reflexões teóricas que devem acompanhar esse processo.

Quanto à aplicação do construtivismo, a princípio, a autora salienta que algumas práticas, vistas nos meios escolares como inovadoras, são justapostas às práticas tradicionais. Depois, algumas professoras conseguem reestruturar os seus conhecimentos e as suas práticas pedagógicas. “A distinção (raramente feita) das concepções epistemológicas subjacentes às práticas ocorre quando a docente realiza estudos e reflexões teóricas, extrapolando o ideário pedagógico comum nos meios escolares”. (MICOTTI, 2009, p.264-265)

Sobre essa justaposição de ações inovadoras às práticas tradicionais por alguns professores, pudemos verificar nas observações das aulas de alfabetização, alguns encaminhamentos interativos, cujas características pudemos perceber no decorrer da análise de dados deste trabalho.

Identificamos algumas dessas ações nas aulas dos professores PB, PD, PE, PF, PH, PI, PJ e PK. Observamos que são ações práticas que provocam maior interação da criança com o material escrito.

Para as adequadas interações entre o professor, o aluno e seus pares com o objeto do conhecimento no processo de alfabetização, segundo Jolibert (1994, p.12), deve haver um ambiente sobre o qual é possível agir e, com os outros, ser possível discutir, decidir, realizar, avaliar, enfim, criar condições mais favoráveis ao aprendizado.

Esse ambiente propício à leitura e à escrita verificamos, principalmente, nas práticas de PD e PF, com aulas mais dinâmicas que proporcionam maiores oportunidades de movimento entre as crianças para a troca de ideias, consultas às ferramentas de apoio, auxílios mútuos.

Em geral, essas relações interativas são possíveis quando os professores atendem os alunos que apresentam dificuldades (PB; PD; PE; PF; PH; PI; PJ; PK); incentivam o auxílio entre os pares nas atividades (PB; PD; PF; PH; PI; PJ; PK); não oferecem resposta pronta ao aluno e levantam outras questões para que alcancem a resposta (PB; PD; PF; PH).

Essa relação entre os pares é um processo importante na interação das crianças com o material escrito porque, na proposta de formar crianças leitoras e escritoras de texto, a aprendizagem é concebida como um processo de “auto-sócio-construção” que cada criança realiza com o apoio dos demais, conforme menciona Inostroza de Celis (1998, p.36).

As ações dos professores desta pesquisa em proporcionar oportunidades às crianças de se arriscarem a ler e escrever (PB; PD; PE; PF; PI); utilizar material concreto [letras móveis, jogos...] para escrever ou para compreender conceitos matemáticos (PE; PI); criar momentos individuais à criança para exploração do material escrito (PE; PF; PK); proporcionar a produção de “ferramentas” e disponibilizar às crianças para consultas posteriores (PD; PF; PK); as crianças terem a possibilidade de confrontar suas escritas entre si ou por meio de “ferramentas” (PB; PD; PH; PI; PJ; PK), são ações práticas em que, conforme Jolibert (2006, p.23), as crianças se veem num ambiente agradável e estimulante, onde sintam necessidade de se comunicar e que se sirvam desse meio para realizá-lo.

Sobre a utilização dessas “ferramentas” de apoio, Jolibert (1994, p.14) aponta que não se ensina uma criança a ler; é ela mesma quem se ensina a ler com a ajuda

dos colegas, de todos os leitores com quem convive (professores, pais, família) e também por diversos “instrumentos de aula” que são, na realidade, as ferramentas de trabalho a serviço das crianças.

Assim, pudemos verificar a importância dessas ferramentas nas aulas quando as crianças indicavam a necessidade de um material de apoio para esclarecerem suas dúvidas, ao consultarem os materiais já produzidos.

Os professores, ao trabalharem a reflexão da macroestrutura dos textos (PB; PD; PH) e realizarem questionamentos de textos para a busca de indícios, a fim de que todos os alunos, mesmo os que ainda não dominam a leitura e a escrita convencional, possam tentar realizar a leitura e a escrita a seu modo, com intervenções pertinentes do professor (PD; PE; PF; PH), vão ao encontro de um princípio básico de Jolibert (1998, p.44-50) sobre o trabalho com questionamentos de texto para a busca de indícios a fim de ler e escrever. A macroestrutura dos textos, por exemplo, é um indício significativo para as crianças descobrirem que tipo de texto está diante de si.

A utilização de textos do cotidiano é essencial, segundo Jolibert (2006, p. 53-54), porém eles devem ser utilizados de forma mais abrangente e complexa do que simplesmente identificar letras e sílabas, práticas comuns dentro da perspectiva tradicional.

Ao realizarem a leitura de livros para as crianças, os professores que consideram os apontamentos das crianças sobre essa leitura (PH; PF; PI; PK) e promovem a integração livre das crianças com livros infantis (PD; PF; PH) proporcionam momentos de ações muito interativas, às quais Jolibert (1994, p.15) denomina de situação de leitura “pra valer”, pois “ler é ler escritos reais”.

Nessa perspectiva, Ferreiro (2001, p.28) aponta que, em nossas sociedades, a escrita é um objeto do qual a escola fez-se proprietária e que foi necessário sustentar um debate árduo para que se reconhecesse que a escrita é um objeto do conhecimento (que atravessa as fronteiras institucionais).

É evidente que a criança que tem contato com livros, e/ou com leitores em seus lares já possui alguma experiência de interação com esses materiais escritos e sua interação com a escrita na escola pode se apresentar de forma mais familiarizada, como observou a professora PK em seu depoimento. No entanto, é urgente refletir sobre a criança que não possui essa interação fora da escola e espera desta a proximidade para interação com materiais escritos de qualidade.

Sabemos que disponibilizar materiais de qualidade nas aulas não compete somente às ações dos professores, mas também de decisões e atitudes do poder público em adequar os meios escolares com esses recursos. Entretanto, o inverso também é adequado mencionar, que a escola tendo materiais de qualidade, não garante o ensino de qualidade. Notamos, com esta pesquisa, que as modalidades de encaminhamentos didáticos nas aulas influem consideravelmente nas interações das crianças com os objetos de conhecimento.

Para haver mudança nas práticas escolares cotidianas, segundo Jolibert (2007, p.13), deve haver uma “transformação profunda, da formação inicial dos futuros professores” (a formação inicial foi a mais citada entre os docentes desta pesquisa, como aquela que menos contribui para suas atuações em aula). Assim, Jolibert e colaboradores lançam um desafio para a “reconceitualização da formação docente (...) que requer uma pesquisa-ação ambiciosa, complexa e prolongada, realizada nas próprias instituições de formação e em suas unidades educativas de práticas pedagógicas”.

Neste aspecto, Chartier (2007, p.187-188) salienta que as “narrativas de práticas, as análises em situação de pesquisa-ação, a visibilidade de gravações seriam então, ao mesmo tempo, excelentes meios para melhorar a ação dos profissionais da escola e formar aqueles que se destinam a esse ofício”, mas também que o trabalho do pesquisador em constante observação das ações cotidianas em aula muito auxilia na compreensão dos significados de muitas dessas ações práticas, porém adverte que a presença de um pesquisador nas aulas não faz com que o professor tome consciência de sua própria competência ou perceba reflexivamente sua prática, no entanto produz apenas um novo modo de representação da prática, em um registro que é o da pesquisa.

Percebendo a importância dessas indicações dos autores sobre haver necessidade de mais estudos e reflexões sobre possíveis mudanças das atuais ações docentes, seja mediante trabalhos de pesquisa-ação, estudo de caso, e outros meios; Charlot (2000, 2005), Micotti (1999, 2004, 2009), Collelo (2007, 2011), entre outros autores, alertam para o outro pólo do fio condutor das relações didáticas em aula, de cuja discussão nunca devemos esquivar-nos: o aluno; suas interações com a escrita, suas perspectivas quanto à língua e a escola, como também suas ações para a apropriação do saber escolar.

Observamos, no campo empírico desta pesquisa, a centralidade do ensino ainda muito ressaltada na figura do professor, em que essa singularidade do sujeito que aprende se dissolve com o direcionamento uniformizado das ações. Nessa perspectiva, averiguamos que, muitas vezes, os alunos tentam escapar ao direcionamento, criando suas próprias estratégias para interagir com o objeto de estudo, a fim de tentar se apropriar do conhecimento que está em pauta.

O momento em que as crianças criam suas estratégias em aula para aprender é uma oportunidade aos professores e pesquisadores de, segundo Charlot (2005, p.41), “buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissocialmente humano, social e singular”, mas para isso a centralidade do professor deve ser transferida para as interações dele com o aluno, do aluno com a escrita e seus pares.

A competência leitora depende das relações que o sujeito é capaz de estabelecer no texto e com base nele, ativando, questionando e modificando os seus conhecimentos prévios, segundo Collelo (2011, p.57), e é preciso valorizar a leitura e a escrita para além dos procedimentos de codificação/decodificação.

Nos dados dos episódios apresentados sobre as “interações com a leitura e a escrita: o que dizem e fazem as crianças”, mostram diversas estratégias que os alunos criam para entender a escrita, sendo importante ressaltar que agem, muitas vezes, de modo independente dos encaminhamentos e solicitações dos docentes.

Essas estratégias das crianças ao tentarem ler e escrever são apontadas por Micotti, quando menciona a ligação dos atos de ler e escrever com as vivências, com as ideias, com as experiências, expectativas e indagações infantis e espera-se que o domínio da escrita faça parte dos objetivos que os estudantes estabelecem para si mesmos e, com isso, mobilizem, espontaneamente, suas energias e recursos disponíveis para consegui-los. Desse modo, o aprendiz tentará ler e escrever por sentir necessidade real disso. Nessas tentativas, ele utiliza tudo o que já sabe sobre a escrita, o que aprendeu – brincando, observando, imitando outras pessoas, ou explorando materiais escritos. (MICOTTI, 1999, p.21)

Assim, nossas observações revelam que as crianças confrontam, apontam, consultam, buscam indícios em vários locais ao seu redor na sala de aula, como em cartazes na parede, seu caderno, na folha de atividade, caderno dos colegas, na lousa, na camiseta de uniforme da escola, na capa dos livros, na fala da professora, apontando suas necessidades de aprender e mostrando a importância da

constituição de ferramentas consistentes e significativas para que possam ter suportes reais de apoio ao ato para a escrita e a leitura.

Cabe lembrar que essas ações entre os alunos ocorreram em todas as turmas observadas, mostrando que são ações próprias das crianças em suas tentativas de aprender. No entanto, apenas as turmas A, B, C, D, E, F e H contavam com alguns poucos recursos para consulta no ambiente, ferramentas que, muitas vezes, foram organizadas e feitas pelos próprios professores, sem a participação efetiva dos alunos na elaboração das mesmas.

Para exemplificar como é a produção e utilização de tais “ferramentas” de trabalho em aula, Jolibert (2006, p.196) menciona que é necessário tirar proveito de algum processo já trabalhado numa das aulas - como exemplo: a produção de textos pertinentes e criativos – em benefício das futuras produções. As ferramentas sistematizadas com os alunos no primeiro trabalho, dado como exemplo, podem auxiliar em produções ou leituras futuras. Essas ferramentas apresentam-se de modos variados, podem ser listas de palavras, croqui de macroestrutura de algum tipo de texto, entre outras, e ficam disponibilizadas na sala de aula como material (ferramenta) de apoio às crianças.

Para o ensino da leitura e da escrita, conforme Micotti (1999, p.21), cabe proporcionar a interação das crianças com a escrita – como essa interação vai ocorrer de acordo com a compreensão individual; cada criança expressa em suas atividades seu grau de apropriação da escrita.

Em contrapartida, há momentos observados em algumas ações das crianças, nas aulas, que denotam distanciamento do objeto escrito ou situações que evidenciavam a não interação da criança com a escrita. E, mais uma vez, observamos os encaminhamentos dados ao ensino, frente a essas atitudes dos alunos, e averiguamos que ocorriam, na maioria dos casos, mediante ações muito diretivas das práticas pedagógicas, principalmente nos momentos de cópia.

Averiguamos que a utilização da cópia ainda está muito presente nas atividades de escrita em todas as turmas observadas, mesmo as turmas de PD e PF, que apresentam alguns encaminhamentos que se apoiam nas interações das crianças com a escrita, indicando a dificuldade dos professores mediante o trabalho com a escrita nas aulas de alfabetização. A cópia, segundo Piaget (1974, p.42), é própria ao empirismo, é como se o sujeito não acrescentasse nada às sequências exteriores que ele apreende e se limitasse a registrá-las em vez de reestruturá-las.

Assim, entre as ações de distanciamento da escrita, destacamos momentos em que as crianças: conversam durante a explicação do professor ou permanecem próximas ao lixo para conversarem (local que consideram ‘liberado’, onde muitas vezes marcam ‘encontros’); aguardam os próximos encaminhamentos brincando com seus pertences na carteira; ficam paradas com o olhar vago e fixo num ponto da sala e abandonam a atividade; aguardam o professor convidá-los a interagir com a escrita; brincam com as mãos um do outro; andam pela sala e adquirem objetos dos colegas sem permissão; debruçam-se na carteira para passar o tempo e não fazer o que está sendo solicitado; jogam a atividade no lixo ou fazem uma pipa ou luneta com a folha; dispersam-se rapidamente nas aulas muito expositivas; comparam seus lápis ou níveis de água de suas garrafinhas; penteiam o cabelo da colega ou brincam com brinquedos trazidos de casa no momento das aulas.

As várias razões desses procedimentos das crianças também foram destacadas: ocorriam em situações em que as crianças pareciam não entender como proceder para realizar o que estava sendo solicitado, nos encaminhamentos muito diretivos em que elas se dispersavam ou adiavam para iniciar a tarefa, ou quando terminavam logo as solicitações e aguardavam por um tempo os próximos encaminhamentos, entre outras ações apresentadas nos registros de análise.

Na alfabetização, como em outras atividades, Micotti (1999, p.21-22) menciona que “não tem sentido forçar a criança exigindo abstrações ainda não elaboradas (o que vai resultar em decoração sem compreensão)”, nem tentar simplificar, recortando, isolando partes da escrita, segundo o ponto de vista do adulto, mas realizar atividades autênticas em que as crianças exercitem o papel de sujeito participante das decisões sobre a utilização do espaço e do tempo, em sala de aula, respeitando o direito e deveres de todos.

Quanto à participação das crianças e o atendimento dos professores aos alunos nas aulas, notamos curiosamente nas observações que - diferente de outros estudos como no município pesquisado por Schuveter (2008) - todos os professores participantes desta pesquisa atendiam aos alunos que apresentavam dificuldades (com menos frequência nas turmas de PA, PC, PG e PL): sentavam-se ao lado, chamavam à mesa do professor, dirigiam-se a eles solicitando que se manifestassem nas participações orais.

Em contrapartida, os alunos que não apresentavam dificuldades pouco eram atendidos. Para estes, os professores verificavam as atividades apenas quando

caminhavam pela sala e se detinham em suas carteiras. Nas participações orais, os docentes também solicitavam o pronunciamento apenas de alguns alunos (com dificuldades). Assim, os alunos que apresentavam mais facilidade adiante dos encaminhamentos consideravam que suas participações eram restritas, embora manifestassem que gostariam de ter maior participação diante da turma nas aulas. Quando os professores os convidavam era para resolver as situações “mais difíceis”.

Notamos, ainda, um pequeno grupo de crianças que, segundo os professores, são crianças que “não fazem” o que está sendo solicitado. Observamos que são crianças que se distanciam da escrita, ou aguardam a presença do professor para agir. Percebemos, ao menos, uma dessas crianças nas turmas A, E, G, K e L.

Ao observar as crianças nas aulas, notamos que participavam mais quando as aulas caminhavam por uma modalidade mais interativa, que proporcionava a ação e reflexão dos alunos. A participação oral, mesmo que inadequada, foi o recurso mais utilizado entre as crianças intituladas de quem “não faz”, mas o registro só era realizado pela criança quando a professora estava ao seu lado. Esse registro, porventura, eram notadamente cópias solicitadas após a resolução oral entre os alunos e o professor.

Com isso, há dois pontos a serem considerados, do “esforço e prazer”, retomando Charlot (2005, p.23), em que é necessário esforço para se aprender, esforço da parte do aluno, mas que não se deve contradizer “esforço e prazer”, pois devem caminhar juntos nas interações e sempre questionar “como haverá prazer nesta atividade?”, numa “mobilização” para a ação em aula, já que “o problema do sentido e, por decorrência, o problema do prazer aparecem como os problemas fundamentais da escola, do ensino e da aprendizagem”.

A dificuldade do professor em lidar com a heterogeneidade dos níveis de aprendizagem no atendimento individual ao aluno de uma turma de alfabetização é apenas uma das dificuldades apontadas pelos docentes quando trabalham com tais turmas. Apontam as questões de comportamento dos alunos e “falta de bagagem” escolar anterior, ou de conhecimentos prévios (PA); em planejar aulas (PG; PI); atender às necessidades individuais e diversificadas das crianças (PE; PK; PL); falta de apoio da escola e dos pais (PD); grande número de alunos na turma (PB; PF); pressão no trabalho (PK); ansiedade por resultados (PJ); adaptar-se ao 1º ano (PC) e criança sair lendo e escrevendo do 1º ano (PH).

A dificuldade maior dos professores que pudemos notar durante as observações das aulas é, no momento dos encaminhamentos didático-pedagógicos, procurar saber ou relacionar o ponto de vista dos adultos quanto a suas perspectivas em aula.

Com essa última afirmação, não estamos pendendo ao extremo de dizer que a participação do professor seja desnecessária; é muito necessária neste processo de ensinar e aprender a ler e escrever, senão a própria escola seria opcional, mas o aluno também apresenta ideias e, apesar de serem subjetivas, podem colaborar nas relações do grupo-classe.

A criança que troca ideias com seus semelhantes e com o adulto tem a possibilidade de organizar de maneira operatória seu próprio pensamento. “Os contatos sociais das crianças desempenham, assim, papel de primeiríssima importância em seu desenvolvimento intelectual”, segundo Aebli (1974, p.70).

O intercâmbio intelectual num grupo repousa de fato quando se coloca o indivíduo diante de pontos de vista diferentes do seu próprio e para que cada discussão seja possível é necessário que cada participante seja capaz de compreender o ponto de vista do outro e isso se faz “quando as concepções de cada participante não são rígidas nem dominadas pelo seu próprio ponto de vista limitado”, conforme Aebli (1974, p. 68-69).

Mas, o que os alunos dizem das aulas de alfabetização? Do que mais gostam, de um modo geral? Mediante todas as implicações do ensino, quais as perspectivas das crianças quanto ao uso da língua, logo no período de alfabetização? Modificam diante de encaminhamentos mais diretivos e de encaminhamentos mais interativos?

Ao serem entrevistadas, 72% das sessenta crianças, manifestaram que *escrever* e *fazer lição* estão entre os requisitos que mais almejam e gostam de fazer nas aulas, mais do que “*brincar*” ou “*pintar*”, que eram as manifestações esperadas por nós, por se tratarem de crianças de 6 a 7 anos, mas pouco surgiram. E quando unimos esses descritores aos de “*estudar*”, “*aprender*” e “*ler*”, chegamos a um âmbito maior, de que o que as crianças mais querem, nas suas aulas, é estabelecer interações com a linguagem escrita.

Assim, pudemos constatar que ler e escrever estão entre as maiores prioridades entre as crianças e o que mais gostam de realizar na escola, logo em sua fase de alfabetização. Além disso, pudemos identificar esse dado também no

trabalho de Casarin (2008), porém com crianças que não sabiam ler e escrever, na 5ª série do ensino fundamental, que revelam que aprender e utilizar a língua escrita está entre as suas maiores prioridades e depositam na escola a expectativa dessa realização.

Então, as crianças querem de fato aprender a ler e a escrever nas diversas fases de sua vida escolar e essas manifestações das crianças correspondem às afirmações de Charlot (2005, p.41) sob a forma como se deve estudar a relação com o saber, pela qual “não se vai à escola somente para se preparar para ocupar uma posição social; vai-se à escola também para aprender”.

Quanto às perspectivas das crianças frente ao uso da língua, em suas falas, depositam a importância de se aprender a ler e a escrever como perspectivas futuras, principalmente para a continuidade nos estudos em anos escolares subsequentes ou para frequentarem outras escolas em que “é preciso já saber ler para frequentar”. Apenas os alunos dos professores que apoiam sua interação com a escrita (PD e PF) destacaram as perspectivas atuais como as mais importantes no momento, para o atendimento de suas necessidades de ler e escrever “agora”.

Acreditamos que a fala do adulto esteja muito presente nas manifestações das crianças quando almejam saber ler e escrever para trabalhar, estudar em outros anos escolares. Também acreditamos na importância da função da escola em possibilitar esse conhecimento e preparo para a ascensão futura, e como propensão à herança cultural e social da língua.

Segundo a perspectiva de Macedo (2008, p.9), mencionada numa palestra, que “o estresse infantil hoje é terrível, as crianças não têm tempo para serem crianças, porque somos comprometidos, no melhor dos sentidos, com uma educação precoce, para o bem delas daqui a 20, 30 anos. E o bem delas aqui e agora?”. Reporta-se a Einstein¹⁸ quando este não concordava com a educação precoce, esse tempo futuro que rouba o tempo presente das crianças e “estamos fazendo isso com nossos alunos”, finaliza Macedo.

Adensamos algumas questões a esse pensamento referente ao estudo da língua: como estão sendo as relações com a leitura e a escrita “hoje”? Acontecem situações reais de comunicação? As crianças podem perceber as razões para que se lê e se escreve “agora”?

¹⁸ In: Medeiros, A.; Medeiros, C. *Einstein e Educação*. São Paulo: Livraria da Física, 2006.

Poucos foram os encaminhamentos observados nas aulas que vão ao encontro dessas possibilidades de ação numa comunicação pela leitura e escrita mais dialógica, conforme Bakhtin (2003), Fiorin (2009) e Jolibert (1994). Na verdade, quando surgiu alguma inovação de trabalho com textos, seja em leitura ou escrita, foi vista numa perspectiva monológica, de expressão na instância do texto, e ocorreu em situações isoladas (mais presente na prática da professora PC).

O que pudemos identificar foram alguns momentos interativos da criança com a escrita (dos professores PB, PD, PE, PF, PH, PI, PJ, PK), quando os professores criavam estratégias para que as crianças levantassem indícios para tentar ler (PB, PD, PE, PF, PH, PI, PK); a produção de texto tinha um sentido real, como a escrita de uma correspondência para agradecer a um palestrante (Turma J), os livros infantis como reais instrumentos de leitura de modo que as crianças pudessem ler e socializar as ideias umas com as outras em completa interação (Turma D, F, H); quando uma lista, por exemplo, era produzida porque se referia a uma situação de trabalho ou dúvida dos alunos e ficou exposta como ferramenta de consulta para produções futuras (Turma D), como em outras situações descritas na análise deste trabalho, mas que surgiram entrepostas a muitas outras atividades diretivas, de reprodução e controle da aprendizagem.

Sobre a didática psicológica de Aebli, a qual se relaciona aos conceitos epistemológicos de Jean Piaget, Villalobos (1969, p.48) faz uma observação, com a qual concordamos, quando diz que “a principal característica dessa didática é propor que as operações fundamentais do pensamento se realizam primeiramente sobre o plano da ação efetiva, e em seguida, paulatinamente, proceder-se à sua interiorização”, assim adverte que os procedimentos didáticos devem ser propostos sempre em função do desenvolvimento das operações, marchando pouco a pouco para a abstração e a formalização, como traço da fase final de evolução da inteligência.

Mas o que as crianças pretendem realizar com a leitura e a escrita quando já tiverem certo domínio? Quais são seus planos de ação? Interessante constatar que nas aulas em que os encaminhamentos dados ao ensino tendem a ser mais diretivos (PA, PC, PG, PL), as crianças almejam escrever livros e terem uma profissão.

As crianças cujos professores em alguns momentos apoiam suas interações com a escrita (PB, PE, PH, PI, PJ, PK) também querem ler e escrever livros, cartas,

usar o computador e na última categoria (PD; PF), as crianças visam a utilizar a leitura e a escrita também para entrar numa faculdade ou ter uma profissão.

Importante ressaltar que a Secretaria da Educação desta cidade incentiva a publicação de textos das crianças, na formatação de livro, quando a unidade escolar apresenta algum projeto de leitura e escrita de textos. No entanto, poucas são as escolas que se utilizam desse incentivo.

Jolibert (1994, p.28) diz que estamos lidando com crianças que sabem aonde estão indo e por quê. Adverte sobre a importância de manter nas aulas um leque de perspectivas que as removem da situação de meras executantes de tarefas parcelares cujo sentido global lhes escapa. Assim, poderão não só agir sobre o objeto, mas construí-lo, transformá-lo para a aquisição de conhecimento, como nos orienta Piaget (1974).

Sobre as dúvidas que manifestam em aula, a maioria das crianças diz esclarecer suas dúvidas e buscar ajuda para escrever algo de que precisam ou que querem. Pudemos observar vários momentos em que as crianças buscavam auxílio do professor e dos colegas, porém alguns professores preferiam que as crianças interagissem mais com eles, como destacamos na análise dos dados e sendo mais um indicativo da dificuldade de alguns professores em trabalharem as trocas, entre pares, no grupo-classe.

Mas recebem auxílio de quem para ler e escrever? As crianças reconhecem na figura da mãe, da professora e dos colegas aqueles que mais as auxiliam, depois mencionam a figura do pai e os irmãos mais velhos, mostrando o quanto a família está presente na vida escolar de muitas das crianças. Evidente que o ideal seria na de todas.

Entretanto, como as crianças consideram a definição de “bom aluno” na turma, se veem como “boas alunas”, qual o conceito que têm de “bom aluno”? Praticamente, todas as crianças participantes consideram-se boas alunas, mesmo aquelas de quem o professor havia dito que apresentam dificuldades.

As crianças das turmas A, B, C, E, G, H, I, J, K, L, associam um “bom aluno” mais ao “bom comportamento” e nas turmas D e F, “bom aluno” é aquele que realiza suas atividades e presta atenção às aulas. É interessante que, quando comparamos ao conceito das instituições externas de avaliação (Saresp/ Prova Brasil), em que ser “bom aluno” está diretamente associado ao desempenho na aprendizagem, vemos que não se identifica a mesma relação que as crianças realizam.

A aprendizagem da leitura e da escrita constitui responsabilidade principal e indiscutível da escola, mas como se apresenta a relação das crianças com a escrita? Sabemos que as crianças encontram-se na presença de materiais escritos em suas vidas, mas será que elas notam os materiais e reconhecem sua função social? Para responder a esta questão, em alguns casos, tivemos de criar exemplos como destacamos nos quadros relativos às interações das crianças com a escrita, pois algumas diziam não perceber quais são os materiais escritos presentes no seu cotidiano.

Os alunos de professores cujas práticas são classificadas entre aqueles em que os encaminhamentos são mais diretivos (PA, PC, PG, PL) e os docentes com encaminhamentos que oscilam entre diretivos e interativos (B, E, H, I, J, K), quando respondem sobre onde encontram materiais escritos, citam mais os contextos escolares que os locais externos à escola, mostrando que associam a escola à ampliação de suas possibilidades de contato com a escrita, de preferência de qualidade.

Os alunos de PD e PF mencionam mais o ambiente externo à escola como escritas reais, com as quais as crianças têm contato, principalmente na rua, por onde passam e em casa.

As crianças urbanas, rodeadas de escrita desde que nascem, nem sempre estão rodeadas de informantes e intérpretes. Todas elas (inclusive as que não leem) conseguem aprender bastante sobre essas marcas, graças a seus esforços para compará-las, ordená-las e reproduzi-las, conforme Ferreiro (2001, p.11).

Identificamos nas observações que a dificuldade das crianças em reconhecer a presença da escrita na escola ou fora dela pode estar relacionada a um dos problemas que ainda persistem nas aulas de alfabetização: a valorização da leitura de “textos fáceis”, como diz Lerner (2002,p.69), quando existem, pois “os textos fáceis só habilitam para se continuar lendo textos fáceis”, complementa a autora.

É um comentário pertinente, porque verificamos que, na manifestação das crianças, quando mencionam a escrita na escola, relacionam mais ao que encontram nas folhas de atividades - palavras, sílabas e letras - ou na lousa, no caderno.

Assim, é necessário repensar como a leitura e a escrita estão sendo inseridas nas aulas de alfabetização e procurar alternativas, como a instalação de “um clima leitor” na escola, conforme Lerner (2002, p.98), em que as crianças possam ter mais

acesso a textos de qualidade e observar nos adultos o comportamento leitor. Falamos ao menos na instância da escola, o ideal seria que essa “microsociedade de leitores e escritores” (p.101) se instaurasse para além dos muros da escola.

Diante dos dados apresentados e discutidos, consideramos que o modo como o ensino é encaminhado tende a refletir no modo de interação das crianças com a escrita, numa modalidade mais ativa ou passiva de o aluno lidar com o objeto do conhecimento. A escola ainda está distante de revelar um ensino com modalidades de encaminhamentos essencialmente interacionistas, no entanto, alguns pequenos passos já estão sendo dados nesta direção mediante a ação isolada de alguns professores.

5. DECORRÊNCIAS

Ao observar o que acontece nas aulas de alfabetização, verificamos que os encaminhamentos didáticos dos professores alfabetizadores variam segundo diferentes modalidades de interação das crianças com a escrita, apresentando ações práticas mais diretivas e outras mais interativas.

Apesar de identificarmos a realização de ensino diretivo, que envolve certa passividade da criança com relação ao objeto do conhecimento, que pode provocar o seu distanciamento da escrita, ou a busca de pistas na lousa ou na escrita dos colegas para copiar, há iniciativas que extrapolam esses encaminhamentos didáticos.

Observamos, com muito interesse, o empenho de alguns professores em suas aulas com encaminhamentos didáticos que envolviam mais os alunos numa interação com a escrita de modo significativo para estes, com uma dinâmica de aula em que havia movimento das crianças para consultarem as ferramentas de apoio, para buscarem auxílio, esclarecerem dúvidas com os colegas e a professora, trocarem ideias, arriscarem na leitura e na escrita. O esforço em aprender e a expressão de satisfação dessas crianças eram notados nesses momentos das aulas.

Em contrapartida, na valorização de ações diretivas, identificamos a prevalência da reprodução como forma básica de registro escrito nas aulas e a escolha da decifração como modo - quase único - de realizar leituras; assim, a leitura da palavra, da sílaba, das letras ainda tem superado o contato com textos autênticos, de referências conceituadas e reais, numa perspectiva dialógica tanto da leitura como da escrita, logo, na alfabetização.

Tais procedimentos didáticos não correspondem às perspectivas da maioria das crianças participantes da pesquisa, quanto à leitura e à escrita, pois pretendem tornar-se leitoras e produtoras de textos de sua vivência social, produzindo e lendo cartas, histórias, livros, listas e veem nas aulas de alfabetização essa possibilidade; além disso almejam ler e escrever para aprofundarem em seus estudos em outros anos escolares, nos quais “já deverão saber”, e/ou para terem o emprego que planejam ou para “saberem mais”, como dizem, mesmo que esses planos se modifiquem com os anos, mediante outras experiências.

Saber o que as crianças pretendem realizar com a leitura e a escrita em suas vidas traz possibilidades de reflexão para o planejamento do ensino mais significativo e com sentido para as crianças, pois o seu ponto de vista está sendo considerado.

Quando os encaminhamentos mais interativos ocorrem nas aulas, podemos observar que o professor não oferece respostas prontas ao aluno, porém provoca maior questionamento com as crianças e entre elas para que alcancem o resultado visado. Também há valorização de situações de interação mais ativa das crianças com a escrita.

Foi possível verificar também os alunos que, segundo o professor, encontravam dificuldade no desempenho das tarefas. Estes se mostravam interessados e participativos nos momentos de aulas mais interativas.

O atendimento dos alunos nas aulas indica um aspecto muito interessante da pesquisa, quando os professores se dedicam ao atendimento dos alunos com dificuldades, ficando muito próximos a eles para o apoio à leitura e à escrita e ao esclarecimento de dúvidas.

No entanto, os professores pouco atendem aos alunos que apresentam facilidade na realização das atividades e essas crianças pouco colaboram nas participações orais, porque seus professores “oferecem a oportunidade” de participação mais aos alunos com dificuldades, mostrando o quanto é complexo para muitos professores o atendimento individual ao grupo-classe.

A observação de um aluno de cada uma das turmas A, E, G, K e L, cujos professores dizem que essas crianças “não fazem” o que está sendo solicitado, nos provocou indagações, principalmente o aluno Q (como os chamamos) da turma da professora PE.

O aluno Q nos reporta a lembrança das crianças que estão, atualmente, nas salas de quarto ou quinto ano e que pouco sabem ler e escrever, pois Q pode vir a ser um desses alunos, já que pouco se envolve com o processo de ensino e aprendizagem a que está submetido.

Observar esse garoto nos fez levantar algumas questões - de modo que correspondêssemos apenas às interações com a escrita nas aulas -, mas possivelmente não temos a resposta no curso deste trabalho. No entanto, gostaríamos de ressaltá-las, na possibilidade de instigar outros estudos: - será que as experiências e vivências pessoais de Q, que podem estar afetando sua estrutura

psicológica, fazem com que pouco se identifique com o objeto de estudo presente nas aulas? Por que Q e as outras crianças que “não fazem” se distanciam da escrita e se aproximam dela somente quando a professora está próxima? Por que os encaminhamentos dados a um grupo de alunos pouco atraem Q?

Observamos que o aluno Q, como os outros quatro alunos que “não fazem” as tarefas, querem e participam oralmente das atividades propostas quando os encaminhamentos didáticos são mais interativos, no entanto, para o registro das observações, esses alunos aguardam a presença do professor ao seu lado.

Ao verificarmos o tipo de escrita solicitado a eles, notamos que eram cópias. Então, possivelmente, dentre os vários fatores da não realização das solicitações por parte das crianças, encontra-se o do modo de encaminhar o ensino como um dos aspectos que dificulta ou facilita a interação das crianças com o objeto do conhecimento.

Notamos que as práticas muito diretivas fazem com que parte do tempo das aulas, para as crianças, fique à mercê de entender “o quê”, “como”, “para quê” e “por quê” fazer a atividade proposta. Possivelmente, seria mais significativo se o ensino envolvesse mais a participação desses alunos e que essas questões levantadas fossem utilizadas em reflexões dialógicas sobre um texto, por exemplo.

Sobre o tempo das atividades, observamos que há um grupo de alunos que terminam as tarefas solicitadas e ficam ociosos à espera de outro encaminhamento; não há combinados do que fazer nesse intervalo, ou o combinado é de que permaneçam em seus lugares, de preferência, quietos. Observamos que estas crianças são, normalmente, as que não apresentam dificuldades em realizar as solicitações. Há professores que permitem a quem terminou a lição, buscar um livro na estante para ler, mas isso apresenta algumas desvantagens no processo do ensino, porque a leitura de livros fica sempre em segundo plano nos procedimentos das aulas ou os alunos que não terminam rapidamente têm pouco contato com esses livros.

Nas práticas das professoras PD e PF o tempo das aulas é aproveitado de modo que há maior participação de todos, não ao mesmo tempo, evidentemente, porém numa dinâmica que favorece o revezamento entre os participantes. Nessas práticas, também pudemos verificar que havia um momento reservado especificamente para a leitura de livros infantis em que as crianças tinham contato com as imagens dos livros e suas histórias, lendo umas para as outras.

Numa avaliação geral, a maioria dos professores considera que seus alunos estão “indo bem” e estão aprendendo, mas observamos que eles se pautam pela possibilidade de realização das atividades solicitadas às crianças durante as aulas e não pelo que os alunos estão refletindo ou pela apropriação das interações com a escrita. Se as crianças apresentam as “respostas certas” às atividades programadas pelo docente, ele considera tal desempenho satisfatório como correspondente ao seu critério de avaliação diária.

Quando os professores falam sobre como acontece a aprendizagem dos alunos, no entanto, não apontam os aspectos processuais, mas o produto final. Isso nos faz refletir que, para este foco que está sendo dado ao ensino, a aprendizagem acaba sendo produto e não processo. E se a didática deve envolver os *processos* de ensino e aprendizagem, o *processo* e o *produto* deveriam ser analisados no decorrer dessa relação, pois ambos são importantes e apresentam aspectos e momentos particulares.

Como um aspecto de autopercepção, as crianças revelam que se reconhecem como “boas alunas” nas aulas de alfabetização, porém, o julgamento que fazem de “bom aluno” está muito relacionado ao comportamento e à disciplina em aula, provavelmente em decorrência do pedido, constantemente feito pelos professores, para que “fiquem quietos”, “[tal aluno] é comportado”, “aprende quem cala e presta atenção”.

Reconhecemos que a disciplina é importante para o ensino e a aprendizagem; há a disciplina do corpo (não necessariamente estático) para interagir com o objeto e com o outro, disciplina do tempo e do espaço, pois estamos numa instituição que tem hora diária para começar e terminar. Apenas estamos dizendo que o modo como o professor relaciona “o aprender” com “corpo estático e sem oralidade” atua na formação do conceito sobre ser um aluno com “bom desempenho” nas aulas. Ter um parâmetro, não um modelo, é importante para que eles se localizem e construam sua identidade na turma e nas aulas, percebendo que todas as pessoas têm seus pontos fortes e fracos, até o professor.

Ao identificar aspectos como os apresentados, pudemos verificar e discutir a diversidade de modalidades de encaminhamentos nas atuais aulas de alfabetização, permitindo maior visibilidade dos aspectos cotidianos das relações dos sujeitos escolares com a leitura e a escrita, logo no início do ensino fundamental. Isso contribuiu para maiores reflexões sobre a formação de leitores e produtores de

textos reais, para a possível melhora da qualidade da educação brasileira e reflexões sobre a formação de professores.

Os professores participantes desta pesquisa apresentam seus pontos de vista sobre os cursos de formação e indicam a necessidade de relação mais “concreta” entre os embasamentos teóricos e as práticas pedagógicas. Dizem que quando os cursos de formação continuada oferecem abertura para a discussão de práticas há uma maior identificação com aquela formação.

Talvez, partindo da discussão desses indícios de encaminhamentos mais interativos ao ensino possamos ter um ponto de partida para a discussão de como seriam as ações práticas mediante as “atuais” propostas educacionais. Entretanto, deixemos claro que seriam apenas “pontos de partida”, pois, como pudemos verificar, as ações interativas estão entrepostas à didática tradicional, que ainda persiste no tempo, mostrando a característica oscilante da maioria das práticas que observamos em nosso campo de pesquisa. E identificar esses encaminhamentos didáticos interativos nas aulas, a nosso ver, apresenta um avanço no âmbito educacional.

As razões para que essas tendências de encaminhamentos mais interativos ocorram nas aulas de alfabetização, embora não possamos afirmar, no entanto, temos a hipótese de que, provavelmente, essas ações possam ser decorrentes de reflexões feitas em cursos de formação, inclusive no de formação inicial, que, possivelmente, tratam das “atuais” teorias e propostas didáticas numa vertente interacionista.

Caso essa hipótese se confirme, na instância de outro trabalho, é preciso verificar como os professores se apropriam desses conceitos, porque os professores participantes desta pesquisa não se mostram conscientes da relação que estabelecem entre o embasamento teórico discutido nos cursos de formação e algumas de suas ações práticas, pois valorizam mais os saberes práticos que os teóricos ao dizer que “a teoria é importante, mas a prática é fundamental” para a formação do professor.

Uma grande queixa entre os professores é a de que as formações acadêmicas ou em serviço pouco atendem às expectativas docentes frente às exigências da prática, e ao dizerem que “a teoria nada tem a ver com a prática”, estão dizendo que não fazem relação direta entre o referencial teórico discutido nos cursos com suas ações em aula; nesse caso, é necessário adequar as noções

amplas das relações entre teoria, pesquisas acadêmicas e saberes relativos às ações práticas.

Assim, refletimos que essas mudanças pedagógicas poderiam ser feitas a partir da mobilização de várias competências: da escola e da universidade, principalmente, com mecanismos de formação continuada em que os próprios professores e seus pares pudessem auxiliar nos processos de formação da profissão docente, independente do nível de cada um, discutindo seus procedimentos iniciais ou após anos como professor alfabetizador.

No entanto, entendemos que essas “novas” propostas não deveriam ser impostas aos professores, para não gerar “modismos” pedagógicos e fazer com que concepções e ações didáticas interessantes sejam pouco aprofundadas – ou interpretadas com equívoco – e se tornem desacreditadas logo no início de sua aplicação em aula. Isso também tem sido um empecilho para a abertura à reflexão sobre novos conceitos e propostas educacionais, por parte dos docentes.

Outra evidência é que qualquer mudança no âmbito dos métodos e tendências didático-pedagógicas é vagarosa e requer adaptações mobilizantes e mobilizadoras de âmbito pessoal e profissional.

Entender o que ocorre no “chão da sala de aula”, na real interação dos sujeitos escolares com a escrita é imprescindível para acompanhar os processos em alfabetização, entender um pouco mais sua complexidade e refletir sobre modos de propiciar espaços de reflexão para aspectos teóricos e práticos aos alfabetizadores, para um ensino que aproxime a criança do objeto de conhecimento.

Assim, as ações e dificuldades da profissão docente e as buscas pelo aprender que as crianças manifestam colocaram-se em nossas reflexões sobre procedimentos que poderiam colaborar para a qualidade do ensino e da aprendizagem, como também sobre a formação inicial e continuada dos professores, sem descartar os saberes vindos da prática.

Ao encerrar os apontamentos decorrentes desta pesquisa, cabe assinalar que não temos a pretensão de encerrar o assunto, pois acreditamos que a continuidade desse estudo poderia elucidar outras questões que ainda permeiam as relações entre professor – aluno – objeto do conhecimento, para uma alfabetização de qualidade.

REFERÊNCIAS

AEBLI, H. *Didática psicológica: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget*. Tradução João Teodoro d'Olim Marote. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

AQUINO, J. G. *Confrontos na sala de aula uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus, 1996.

ASPY, D. *Novas Técnicas para humanizar a educação*. São Paulo: Editora Cultrix, 1972.

AURÉLIO. B. O. F. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p.335-344, maio/ago.2004.

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

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Vieira. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, V. R. *Estudo comparativo entre as concepções teóricas e a prática pedagógica de professores alfabetizadores*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. 234f.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1991.

BECKER, F. O que é construtivismo?. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.

BECKER, F. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 11 ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro ciclo do ensino fundamental: introdução à Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC /SEF, 1998.

BRASIL. *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: guia de programas*. MEC/2007. Disponível em: <<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/BrazilGuiadosProgramasdoMEC.pdf>> Acesso em: 16 set. 2010.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Mesa da Câmara dos Deputados. 53ª Legislatura – 4ª Sessão Legislativa. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>> Acesso em: 15 jan. 2011.

BRASIL. *Resultados IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2007*. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 15 set. 2010.

BRASIL. *Resultados IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2009*. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 15 set. 2010.

CAPOVILLA, F. C; CAPOVILLA, A. G. S. *Alfabetização: método fônico*. 4.ed. São Paulo: Memnon, 2007.

CASARIN, K. *As diferenças entre os desempenhos escolares, a relação com os saberes e o acesso à escrita: o que dizem professores e alunos de 5ª série*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, 2008. 128p.

COLELLO, S. M. G. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

COLELLO, S. M. G. *Dimensões do ler e escrever na revisão dos paradigmas escolares*. Notandum. São Paulo: Editora Madruvá – edição eletrônica: Disponível em: <<http://www.hottopos.com>>. Ano XIII nº 23 maio-ago, 2010.

COLELLO, S. M. G. (Org.). *Textos em contextos: reflexão sobre o ensino da língua escrita*. São Paulo: Summus, 2011.

COLL, C. et al. *O Construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação de hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, A-M.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, A-M. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2007.

FERREIRO, E. *Atualidade de Jean Piaget*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre Alfabetização*. 25.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIORIN, J. L. Leitura e dialogismo. ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.) *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.p.41-59.

FISHER, R.A.; YATES, F. *Statistical tables*. London: Oliver and Boyd, 1957.

FOUCAMBERT. J. *A criança, o professor e a leitura*. Tradução Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GERALDI, J. W. *Labuta de fala, labuta de leitura, labuta de escrita*. In COELHO, L. (Org.). *Língua Materna nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: de concepções e de suas práticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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

GOMES, M. S. *Interação entre professor e aluno durante o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem da linguagem escrita*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e da Comunicação. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2006. 129p.

HOUSSAYE, J. Prazer. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, p.71-77, jul/dez, 2007.

INOSTROZA DE CELIS, G. I. de. *Aprender a formar crianças leitoras e escritoras*. Tradução de Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JAGUARIBE, H. La democracia de Pericles. *Revista AFESE*, 1988. Disponível em: <<http://www.afese.com/img/revistas/revista15/demopericlespdf>>. Acesso em: 28 jan. 2010.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Tradução de Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

JOLIBERT, J. *Formando crianças produtoras de textos*. Tradução de Walkiria M. F. Settineri; Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

JOLIBERT, J. *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

JOLIBERT, J.; Sraïki, C. *Caminhos para aprender a ler e escrever*. Tradução de Ângela Xavier de Brito. São Paulo: Contexto, 2008.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. A questão da inteligência: todos podem aprender?. In: OLIVEIRA, M. K. et al. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 117-134.

MACEDO, L. *Ensaio Construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, L. Piaget: Einstein e a noção de tempo na criança. Palestra em 22/11/2008. Documento elaborado segundo *Revista On-line Pesquisa Fapesp*. Disponível em: <<http://www.revistapesquisa.fapesp.br/pdf/einstein/lino.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2011.

MANACORDA, M. A. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano Lo Monaco. Revisão da Trad. Rosa Oliveira e Paolo Nosella. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MELLO, G. N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Autores Associados, 1982.

MICOTTI, M. C. de O. (Org.). *Alfabetização: estudos e pesquisas*. Rio Claro, SP: Instituto de Biociências, UNESP, 1996.

MICOTTI, M. C. de O. (Org.). *Alfabetização: Intenções/ Ações*. Rio Claro, SP: Instituto de Biociências, UNESP, 1997.

MICOTTI, M. C. de O. (Org.). *Alfabetização: assunto para pais e mestres*. Rio Claro, SP: Instituto de Biociências, UNESP, 1998.

MICOTTI, M. C. de O. (Org.). *Alfabetização: aspectos teóricos e práticos*. Rio Claro, SP: Instituto de Biociências, 1999.

MICOTTI, M. C. de O. (Org.). *Alfabetização: os caminhos da prática e a formação de professores*. Rio Claro, SP: Instituto de Biociências, UNESP, 2004.

MICOTTI, M. C. de O. O ensino e o aprendizado da escrita - novos olhares. *Educação: teoria e prática*. Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação – IB, Rio Claro, SP, v.16, n.28, p 29-46, jan/jul, 2007a.

MICOTTI, M. C. de O. O trabalho do professor em Sala de Aula: ensinando a ler e escrever. *Educação: teoria e prática*. Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação – IB, Rio Claro, SP, v.16, n.28, p 29-46, Jan/Jul, 2007b.

MICOTTI, M. C. de O. (Org.). *Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos*. São Paulo: Contexto, 2009a.

MICOTTI, M. C. de O. (Coord.). *A democratização do acesso ao saber nas escolas públicas: o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita*. (In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 10, 2009, Águas de Lindóia, SP). Anais..., Águas de Lindóia, SP, 2009b. Minicurso. 1 CD/Anais.

MORALES VALLEJO, P. *A relação professor-aluno: o que é, como se faz*. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MOURA, J. F. B. de. *Insucesso dos alunos em leitura/ escrita: as pesquisas de Ferreiro e o construtivismo piagetiano poderiam ser apontados como causa?*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2009. 234f.

NOSELLA, P. *Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois*. Educ. Soc., Campinas, SP, vol. 26, n. 90, p. 223-238, jan./abr. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 fev. 2011.

PIAGET, J; GRÉCO, P. *Aprendizagem e Conhecimento*. Tradução Equipe Livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S.A, 1974.

PIAGET, J. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Tradução Fernando Becker e Petronilha B. G. da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Tradução Maria A. M. D'Amorim e Paulo S. L. Silva. 24.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Linguagens códigos e suas tecnologias. Língua Portuguesa e literatura. Língua estrangeira moderna*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. 256p.

SÃO PAULO. *Proposta curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE, 2008. 207p.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/ DOT, 2007. 208p.*

SARTI, F. M; BUENO, B. O. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007. p. 455-479.

SCHEFFER, A. M. M. *Concepções de alfabetização construídas por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: as práticas discursivas como eixo de reflexão*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2008. 126p.

SCHUVETER, M. H. *A interação professor-aluno nas atividades de escrita: um estudo em salas de 1º ano do ensino fundamental*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2008. 111p.

TARDIF, M; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

TEBEROSKY, A; COLOMER, T. *Aprender a Ler e a Escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. 6.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

VILLALOBOS, M. P. *Didática e Epistemologia: sobre a didática de Hans Aebli e a epistemologia de Jean Piaget*. São Paulo: Editorial Grijalbo Ltda; USP, 1969.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de observação

- 1) As características do ambiente de sala de aula (materiais escritos)
- 2) Os recursos materiais escritos utilizados nas aulas de leitura e escrita
- 3) A disposição dos alunos nas dinâmicas das aulas
- 4) A postura didático-pedagógica do professor
- 5) Os encaminhamentos pedagógicos e solicitações que realiza aos alunos (e qual a proximidade com os alunos?)
- 6) De que formas se dirigem (alunos e professor) um ao outro, principalmente nos momentos de ensino e auxílio à escrita:
 - de que forma o aluno solicita auxílio ao professor para resolver suas problemáticas
 - as atitudes da professora perante as solicitações dos alunos
 - as solicitações da professora nos momentos de escrita
 - as formas de interação dos alunos com a escrita diante das solicitações da professora (e quando escapam a essas solicitações)
- 7) As expressões orais e corporais dos sujeitos
- 8) A comunicação/ interação entre os sujeitos
- 9) Como os alunos se relacionam com a professora e com os colegas

APÊNDICE B – Entrevista com os alunos

1. Gostaria de saber o que pensa de suas aulas:

a) Do que você mais gosta nas aulas?

b) Do que menos gosta?

2. Você gosta de ler?

O que mais gosta de ler?

3. Você gosta de escrever?

4. Para que temos de aprender a ler e a escrever?

E o que você pretende fazer quando você aprender a ler e escrever mais?

5. Quando precisa, você busca ajuda para escrever?

Quem o(a) ajuda? Como o(a) ajuda?

6. Quando você tem dúvidas na aula, o que você costuma fazer para tirar essas dúvidas?

7. Você é um bom aluno?

Como é ser um bom aluno?

8. Onde a escrita está presente em sua vida? Onde você encontra escritos?

APÊNDICE C – Entrevista com os professores

1. Qual sua formação inicial? Em que ano se formou?
2. Há quanto tempo atua como professora?
3. Há quanto tempo atua como professora alfabetizadora de crianças?
4. Fale sobre sua formação inicial: qual sua opinião sobre o embasamento que você teve? Foi bom ou não para seu trabalho como professora alfabetizadora?
5. Fale sobre sua formação continuada: você buscou outras formas de manter contato com a teoria? Quais os cursos (pós-graduação; capacitação,...) que realizou? Quando? Até que ponto foram úteis para você alfabetizar hoje?
6. Sobre o planejamento: em que momento costuma planejar suas aulas? Como você prepara as aulas? Sobre as aulas desta semana, em que estive com você, como foram planejadas? Costuma trocar ideias com outros professores? Consulta alguma bibliografia?
7. Todo o encaminhamento pedagógico nas aulas acontece sempre como você decidiu? Desta semana, por exemplo, aconteceu como planejou? Se não, o que ocorreu de diferente?
8. Como devem ser os encaminhamentos didático-pedagógicos do trabalho do professor alfabetizador para que os alunos aprendam a ler e a escrever? (Característica principal das ações do professor alfabetizador)
9. Quais as dificuldades para se trabalhar com uma turma de alfabetização?
10. Como você descreveria sua turma hoje? (comportamento, processo de aprendizagem, participação...)
11. Você se sente preparada para as “novas” propostas metodológicas ou prefere as que já experimentou e em que teve bons resultados?
12. Fale com suas palavras: o que é ler? O que é escrever? Como as crianças aprendem a ler e escrever?