

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara-SP

LENITA CARMELLO DE ALMEIDA

SABERES E PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA
ALFABETIZADORA BEM SUCEDIDA

Araraquara-SP
2013

**UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara-SP**

LENITA CARMELLO DE ALMEIDA

**SABERES E PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA
ALFABETIZADORA BEM SUCEDIDA**



**Araraquara-SP
2013**

LENITA CARMELLO DE ALMEIDA

**SABERES E PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA
ALFABETIZADORA BEM SUCEDIDA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

LENITA CARMELLO DE ALMEIDA

**SABERES E PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA
ALFABETIZADORA BEM SUCEDIDA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

Data de aprovação: ____/____/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro
UNESP - Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Betanea Platzer
UFSCAR - São Carlos

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri
UNESP - Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Ao meu esposo, Leandro,
amor da minha vida, pela
compreensão, carinho e
apoio incondicional em todos
os momentos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por me conceder o sopro de vida e por ter me sustentado até o momento.

Aos meus pais, pela amizade, apoio e significativa contribuição com os meus estudos.

Ao meu querido esposo, pela paciência e compreensão em todas as etapas deste estudo, por fazer parte de minha vida e desta conquista.

A minha irmã Rafaela, pela força, amizade, carinho e pelos momentos divertidos.

Ao meu irmão Ulisses e sua esposa Juliana, por me ajudarem em alguns momentos dessa trajetória.

Aos meus avós maternos, pela preocupação e cuidado e por se felicitarem com minhas conquistas.

À professora participante desta pesquisa, por sua colaboração, disposição e contribuição valiosas sem as quais este estudo não teria sido possível.

À coordenadora e à diretora da escola onde foi desenvolvido o presente estudo, pela disposição em apresentar aspectos do processo educacional e por contribuírem com os dados da pesquisa.

À querida orientadora deste estudo, professora Dirce Charara Monteiro, por sua competência, dedicação e paciência em orientar-me na condução desta pesquisa e na escrita desta dissertação. Por acreditar em minha competência, por possibilitar a realização de um sonho, por sua amizade desde os tempos de minha graduação, por me receber em sua casa, por dividir e compreender os momentos difíceis.

Às professoras Maria Regina Guarnieri e Maria Betanea Platzer, componentes da banca, por seus riquíssimos apontamentos no momento da qualificação que permitiram o aprimoramento deste estudo.

Aos professores do programa, pelos momentos enriquecedores de reflexão e debate.

Aos professores que fizeram parte de minha graduação, pela contribuição com a minha formação e trajetória acadêmicas. Em especial, aos professores Uiliam Folsta, Darwin Ianuskiewtz, Julia Pimenta e Maria Betanea Platzer. A eles, meu eterno carinho, amizade e gratidão por oferecerem modelo de atuação de professor e por terem acompanhado o desenvolvimento de minha trajetória profissional.

Aos funcionários da biblioteca, pela disposição em me ajudar nas dúvidas e na localização dos volumes.

Ao amigo Rodrigo, por sua amizade, pelos momentos divertidos e prontidão em me ajudar sempre que solicitado.

Aos amigos Antônio, Darbi e Ricardo que proporcionaram valiosos momentos de troca de experiências e conhecimento e pelos momentos divertidos de descontração.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pelo financiamento desta pesquisa permitindo minha dedicação total.

A todos, muito obrigada.

RESUMO

Apesar de investimentos na área educacional, o Brasil ainda continua com sérios problemas, principalmente nas questões referentes à alfabetização. É preciso buscar alternativas urgentes para reverter esse quadro. Investigar a prática de profissionais bem sucedidos pode fornecer diretrizes relevantes para o trabalho do professor alfabetizador, foco desta pesquisa. Nesse contexto, buscou-se descrever a trajetória profissional, analisar saberes e atividades que configurem a prática pedagógica da professora bem sucedida participante desta pesquisa, no sentido de entender as razões do seu sucesso na tarefa de ensinar. Trata-se de um estudo de caso desenvolvido com uma professora alfabetizadora bem-sucedida, da rede pública de ensino, com grande experiência nos anos iniciais do ensino fundamental. Paralelamente à busca de fundamentos foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com a professora, observação de suas aulas, análise de seu material didático bem como de seu planejamento para identificação e análise dos saberes e principais atividades/tarefas que integravam sua prática pedagógica. Dentre as práticas identificadas, podemos apontar: a) atendimento individual e atividades diferenciadas aos alunos que apresentam dificuldade e ritmo mais lento; b) avaliação concernente ao nível de aprendizagem de cada aluno; c) organização espacial da sala de aula conforme a atividade a ser realizada. Destacamos, a seguir, algumas saberes dessa profissional: a) consciência da necessidade de trabalhar com atividades diferenciadas para alunos com diferentes níveis de conhecimento; b) aplicação de práticas vivenciadas em sua infância; c) não discriminação de alunos com dificuldades. Além da extrema coerência entre seus saberes e práticas, o grande comprometimento da professora com o ensino na escola pública, visível tanto na sua atuação com os alunos como nos seus depoimentos, o seu posicionamento crítico, seu espírito, inovador e criativo, que constituem o seu saber-ser, foram fatores fundamentais na configuração da prática pedagógica bem sucedida desta alfabetizadora.

Palavras-chave: professor alfabetizador bem sucedido; saberes docentes; práticas pedagógicas; formação de professores.

ABSTRACT

In spite of investments in educational field, Brazil still continues with serious problems, especially concerning issues related to literacy. It is necessary to search for urgent alternatives to reverse this scenery. To investigate the practice of successful teachers may offer relevant directions to the literacy teacher work, focus of this research. In this context, we have tried to describe the professional trajectory, to analyze the teaching knowledge and activities/tasks which configure the pedagogical practice of the successful teacher, subject of this research, with the aim of understanding the reasons of her success in her teaching task. It is a case study carried out with an effective literacy teacher, belonging to the public school, with great experience in the first years of elementary school. Together with the search for fundamentals, two semi-structured interviews were carried out with the teacher, class observation and analysis of her textbooks as well as of the school planning to identify and to analyze the knowledge and the main activities/tasks which integrated her pedagogical practice. Among the identified activities/tasks, we can mention: a) individual orientation and diversified activities for students with difficulty and presenting a slower rhythm; b) evaluation according to the learning level of the student; c) special organization of the classroom, according to the activity to be performed. Some teaching knowledge of this teacher may be listed: a) conscience of the necessity of organizing different activities for students with different knowledge levels; b) use of practices from her childhood; c) no discrimination of students with difficulties. Besides the extreme coherence between her teaching knowledge and practices, her compromise with teaching in public school, visible in her performance with the students, as well as in her speech, her critical position, her creative and innovative spirit, which constitute her “knowledge about how to be”, were fundamental factors in the configuration of the pedagogical practice of this successful literacy teacher.

Keywords: successful literacy teacher; teaching knowledge; pedagogical practices; teacher formation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Período de observação das aulas da professora	56
Tabela 2 - Distribuição dos alunos através dos níveis de proficiência de Língua Portuguesa (comparação entre 2007, 2008 e 2009).....	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Espaço dedicado à Língua Portuguesa.....	114
--	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 105).	38
Figura 2. Avaliação diagnóstica	63
Figura 3. Avaliação diagnóstica realizada no primeiro bimestre de 2011.	70
Figura 4. Avaliação diagnóstica realizada no segundo bimestre de 2011	71
Figura 5. Exercício de alfabetização: caça-palavras	73
Figura 6. Exercício de alfabetização: lendo e escrevendo	74
Figura 7. Exercício de alfabetização: percebendo o som das palavras.	75
Figura 8. Exercício de alfabetização: observando as fichas.....	76
Figura 9. Exercício de alfabetização: cruzadinha	77
Figura 10. Exercício de alfabetização: descobrindo os personagens	78
Figura 11. Exercício de alfabetização: cruzadinha	79
Figura 12. Exercício de alfabetização: descobrindo a pista	80
Figura 13. Atividade de interpretação do texto “Antes de mais nada”	84
Figura 14. Atividade de interpretação do texto “Meio ambiente”	85
Figura 15. Planejamento semanal da docente	113
Figura 16. Abertura do “caderno volante” do ano de 2011, terceiro ano C.....	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características das professoras bem sucedidas (1985-2005).....	23
Quadro 2 - Características das professoras bem sucedidas (2005-2009).....	24
Quadro 3 - Mais características das professoras bem sucedidas	27
Quadro 4 - Os saberes constitutivos da cultura docente	45
Quadro 5 - Os saberes dos professores	47
Quadro 6 - Características do saber experiencial	48
Quadro 7 - Etapas da pesquisa.....	55
Quadro 8 - Práticas pedagógicas da professora.....	65
Quadro 9 - Demais atividades/tarefas da professora	93
Quadro 10 - Saberes da professora	95
Quadro 11 - Características pessoais da professora.....	122
Quadro 12- Coerência entre o saber e a prática da docente	125

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
Como tudo começou	14
Apresentando a pesquisa	15
1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	21
1.1 Alguns estudos sobre professor bem sucedido apresentados em teses e dissertações	21
1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a proposta construtivista de alfabetização ...	28
1.3 Alfabetização e letramento	31
1.4 A questão metodológica e outros fatores	35
1.5 Gimeno Sacristán e a prática pedagógica.....	37
1.6 Tardif e os saberes do professor	43
2. PERCURSO METODOLÓGICO.....	49
2.1 O contexto da pesquisa.....	49
2.2 Os participantes.....	50
A professora	50
Os Alunos.....	53
2.3 Instrumentos e procedimentos.....	54
2.4 Formas de análise dos resultados.....	58
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS	61
3.1 Práticas Pedagógicas	61
3.2 Saberes da professora	93
3.3 Análise do planejamento e do material didático da docente	111
3.4 Características pessoais	121
3.5 Comparação com os resultados encontrados nas demais pesquisas sobre o tema, relatadas nos quadros 1, 2 e 3.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE 1	133
Alguns trechos da primeira entrevista com a professora	133
Alguns trechos da segunda entrevista com a professora.....	138

INTRODUÇÃO

Como tudo começou

O trabalho do professor alfabetizador sempre me foi muito familiar. Filha de professora alfabetizadora, minha infância foi permeada de aspectos próprios do trabalho docente: estantes lotadas de livros, carimbos, mimeógrafo, diário de classe, cadernos, pastas. Tornou-se comum assistir minha mãe planejando aulas, passando atividades no mimeógrafo (mais tarde, xerocando ou imprimindo), fazendo correções de atividades, de cadernos ou de avaliações. Todas as noites, lá estava ela absorta em seu trabalho. As manchas de papel carbono em minhas roupas foram inevitáveis. Sempre curiosa, rodeava minha mãe descobrindo seus materiais. Adorava ajudá-la no que fosse possível.

Sem dúvida, essas experiências da minha infância influenciaram a minha escolha, posteriormente, pelo curso de Pedagogia. O desafio da alfabetização me instigou de tal forma que, durante os anos de graduação, participei de Iniciação Científica na faculdade onde me formei.

Foi também nesse período que, estudando sobre o tema acima mencionado, relacionado com o sucesso/fracasso escolar, percebi a importância do papel do professor e o quanto ele pode contribuir para um ou para outro. Sendo assim, minha curiosidade a respeito desse tema, aumentou.

Minhas experiências como estagiária proporcionaram a reflexão sobre o que caracteriza um professor bem sucedido, o que me motivou a escrever um projeto de Mestrado, no sentido de investigar quais são os saberes e as práticas de um professor bem sucedido. O que o diferencia dos demais? Por que pode ser considerado bem sucedido? Qual o segredo de suas práticas que leva os alunos ao sucesso escolar? O que pensa esse professor acerca da alfabetização?

A oportunidade de encontrar em minha graduação a minha futura orientadora provocou ainda mais minha curiosidade a respeito dessas indagações, uma vez que a mesma já desenvolvia pesquisas em educação acerca do referido tema. Desse feliz encontro resultou meu projeto de Mestrado. Posteriormente, meu ingresso no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, na linha de pesquisa Formação do professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas e a orientação competente de minha professora/orientadora resultaram nesta dissertação.

As indagações levantadas ao longo do meu percurso foram objeto de investigação e, portanto, apresento, neste trabalho, os resultados de minha pesquisa, brevemente delineada nesta introdução.

Apresentando a pesquisa

Apesar de investimentos na área educacional, o Brasil ainda continua com sérios problemas, principalmente nas questões referentes à alfabetização. Collelo (2007) faz uma análise desse quadro desfavorável, apontando alguns fatores que têm contribuído para a atual situação do ensino de língua portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Dentre eles, destacamos o uso de metodologias inadequadas, com práticas pedagógicas restritas “à prática de exercícios insípidos, mecânicos e repetitivos, cujos objetivos não ultrapassam o estabelecimento de habilidades e automatismos” (COLLELO, 2007, p.65).

Outro fator importante apontado pela autora é de natureza ideológica e refere-se à desconsideração dos saberes trazidos pela criança de classes sociais menos privilegiadas e que usa uma linguagem diferente da norma culta. Para a autora:

Como o uso da escrita escolar, incentivado nos padrões da ‘norma culta’, é mais acessível às práticas linguísticas das classes sociais mais privilegiadas, pode-se dizer que, ao ingressar na escola, as crianças provenientes dessas classes percebem com mais facilidade a ‘sintonia’ entre suas experiências prévias e as propostas pedagógicas. Os demais segmentos da população, ao contrário, enfrentam o abismo entre o que sabem e o que ‘devem’ conhecer. O diálogo de ‘mudos e surdos’ que se instaura entre professores e alunos não poderia ter outro resultado senão o fracasso escolar, mascarado pela culpa atribuída àquele que não aprendeu (COLLELO, 2007, p. 67-68).

A coletânea organizada por Silva (2007) e que resultou de um evento que reuniu cerca de 1.200 pessoas na UNICAMP¹, contém um conjunto de pesquisas que reiteram alguns dos fatores apontados por Collelo (2007), como a questão metodológica, o acesso desigual da nossa população à cultura letrada e acrescentam outros, como a escola de nove anos, a escola de tempo integral, a formação do professor alfabetizador.

¹ Universidade Estadual de Campinas, SP.

Para alguns professores, as mudanças sociais que culminaram no advento da massificação da escola pública foi o primeiro fator que contribuiu para a queda da qualidade do ensino até então ministrado. Pois, como explica Esteve (1999, p.96):

[...] a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos: significa enquadrar a cem por cento as crianças, com os cem por cento de problemas sociais que elas levam consigo. Por consequência, ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Esse fato desencantou os professores, que não souberam redefinir o seu papel perante esta nova situação.

Como afirma Tedesco (2001), a entrada da mulher no mercado de trabalho implicou na redução das horas de convívio que os adultos passam com seus filhos. Para alguns professores, esse fator conferiu à escola maiores responsabilidades, tais como: transferência das responsabilidades educativas da família, principalmente no que se refere à transmissão de valores básicos que, antes eram transmitidos por ela; distanciamento da mesma em relação ao acompanhamento escolar de seus filhos, o que na visão de determinados professores, dificulta o desenvolvimento do trabalho pedagógico e o sucesso dos alunos.

Para outros docentes ainda, o desenvolvimento tecnológico (principalmente televisão e informática) desajustou a prática pedagógica, configurando-se, na visão dos professores, como “concorrente” do saber. No entanto, segundo D’Ambrosio (2003), a tecnologia não tirará o papel do professor. Pelo contrário, a educação para todos exigirá um profissional com perfil que atenda às demandas atuais de qualificação profissional. Em sua opinião,

[...] os professores meros repetidores de matéria e cobradores do aprendizado da matéria lecionada não terão condições de competir com seus “colegas eletrônicos” que desempenham tarefas de repetidores de conhecimento congelado, muitas vezes em condições melhores e com mais eficácia que os professores de carne e osso. (D’Ambrosio, 2003, p. 60).

Sendo assim, esse progresso tecnológico descentralizou o conhecimento da figura do docente, que deixou de ser “fonte única” do saber, além de obrigá-lo a aliar essas fontes de informação ao seu trabalho em sala de aula, como nos aponta Esteve (1999).

Pode-se perceber, então, que as situações anteriormente comentadas indicam um processo de aumento das exigências que se fazem ao professor (ESTEVE, 1999) e de “transbordamento” das responsabilidades da escola perante a sociedade (NÓVOA, 2009). Este, por sua vez, não se sente preparado para lidar com tantas mudanças e exigências e o resultado desse difícil trabalho mostra-se nos exames nacionais e estaduais elaborados pelas políticas públicas, cujo objetivo é verificar o nível de aprendizagem dos alunos e, portanto, a qualidade do ensino na rede pública.

Pode-se dizer que houve um avanço nos resultados desses exames, embora ainda sejam insatisfatórios se comparados às metas estabelecidas pelo governo ano a ano (salvo algumas exceções como se verá mais adiante) e aos países da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) que são os mais bem colocados do mundo em termos de qualidade da educação. Segundo o **Programa de Qualidade na Escola** (SÃO PAULO, 2011), foram estabelecidas pelo governo metas de longo prazo para o IDESP² das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM). Sendo assim, as metas para 2030 variam de acordo com a série:

- 5º ano EF = 7,0
- 9º ano EF = 6,0
- 3ª série EM = 5,0

O IDESP estipula ano a ano metas que as escolas estaduais paulistas devem alcançar, considerando a nota dos alunos na prova do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e a taxa média de reprovação em cada um dos três ciclos de ensino (de 1ª a 4ª série, de 5ª a 8ª e Ensino Médio). A intenção é medir quanto e em que tempo os estudantes aprendem o conteúdo repassado pela escola.

Sendo assim, considerando a escola em que foi realizado o presente estudo, no ano de 2010 a meta estabelecida era de 4,94 para o IDESP. A escola atingiu o índice de 5,34, ultrapassando as expectativas, além de cumprir 120% da parcela da meta.

² IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano.

Na avaliação do SARESP (SÃO PAULO, 2010), realizada em novembro de 2010, dentre as 12 escolas de Araraquara, SP, que participaram da avaliação para alunos do 3º ano do ensino fundamental, 75% ficaram acima da média estadual (60,05), considerando os conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática (PELLICANI, 2011). Considerando-se mais especificamente o conteúdo de Língua Portuguesa, a escola onde atua a professora participante de nossa investigação obteve a segunda colocação, com pontuação de 79,2%, ultrapassando a média estadual de 66,8%. De acordo com os descritores da prova, uma pontuação entre 69 e 72 indica que “os alunos escrevem com ortografia regular e produzem textos com características da linguagem escrita, tanto no gênero proposto³ como em situação de leitura autônoma, com apoio de exemplo (recomendação de leitura)”.

É preciso lembrar, no entanto, que o modo como as avaliações externas são aplicadas, como as realizadas pelo SARESP, tem sido questionado. Uma das críticas a esses sistemas de avaliação externa é a *ênfase no produto*, sem atentar para elementos importantes do *processo*. Paro (2011) considera dois momentos na avaliação: durante o processo de produção (avaliação de processo) e no final do processo (avaliação de produto). Ainda segundo Paro (2011), quando o produto é um objeto, a avaliação do resultado final pode ser feita sem qualquer relação com o processo de produção. Diferentemente, no caso da educação, “a avaliação do produto torna-se extremamente problemática e só pode dar-se com relação a um número muito limitado de seus elementos constitutivos. (PARO, 2011, p.706). Esta precisa ser enriquecida com a avaliação do processo.

Ainda segundo Paro (2011, p.709)

Além de insuficiente como indicador da qualidade da educação, pois se presta a aferir (precariamente) apenas um dos elementos da cultura, os exames e provas podem ser também bastante nocivos para a própria qualidade da educação, particularmente quando eles passam a ser o balizador de todo um sistema de ensino. Não só o aluno passa a estudar apenas para passar de ano ou receber o diploma, mas o objetivo da escola passa a ser, não educar e formar cidadãos, mas obter altas pontuações nos sistemas oficiais de avaliação externa.

Esteban (2009, p. 47), ao analisar a Provinha Brasil, um exame nacional aplicado em crianças com idade em torno de oito anos para avaliar a alfabetização nas

³ No caso do SARESP do ano de 2010, o gênero proposto foi o “conto”.

escolas públicas brasileiras, também “questiona a capacidade desse processo de avaliação trazer contribuições efetivas para a alfabetização de todas as crianças brasileiras”. Critica, principalmente, a concepção reducionista do processo de alfabetização subjacente ao exame em questão.

Poli e Marques (2009) ainda apontam outros aspectos insatisfatórios dessas avaliações: a) seus objetivos não promovem mudanças estruturais na educação; b) acabam gerando competitividade entre escolas e estados bem como maior controle dos governos sobre a escola; c) servem como elemento de punição das escolas que não atingem os níveis fixados assim como os envolvidos no processo educacional.

Essas avaliações governamentais, apesar de serem questionadas em vários aspectos como os acima apontados, precisam ser aperfeiçoadas, mas têm fornecido indicações gerais sobre o desempenho das escolas estaduais, nas disciplinas avaliadas, apontando as principais dificuldades apresentadas pelos alunos.

Diante do exposto, no caso da Língua Portuguesa, nossa hipótese é que o trabalho do professor alfabetizador, se bem sucedido, será capaz de promover a aprendizagem, possibilitando o acesso dos alunos aos demais níveis de escolaridade obrigatória.

Assim, com essa perspectiva em mente, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como é possível que, no contexto adverso da escola pública, anteriormente apontado, alguns professores consigam fazer um trabalho de qualidade?
2. Quais são os saberes e práticas de um professor alfabetizador bem sucedido?
3. Qual a relação entre seus saberes e práticas? Há coerência entre o que pensa e o que faz?
4. Qual a trajetória profissional desse professor?

As perguntas de pesquisa acima especificadas levaram à formulação dos objetivos de pesquisa explicitados a seguir.

Objetivo geral:

Tendo em vista que a questão da alfabetização ainda constitui um problema grave em nosso país e considerando a existência de profissionais bem sucedidos no contexto adverso da escola pública, pretende-se descrever a trajetória profissional, analisar saberes e atividades que configurem a prática pedagógica da professora bem sucedida participante deste estudo, no sentido de entender as razões do seu sucesso na tarefa de ensinar.

Objetivos específicos:

- Investigar sua formação docente e sua relação com a sua trajetória profissional, identificando possíveis carências e formas de atualização de conhecimentos necessários a sua prática pedagógica no decorrer dessa trajetória;
- Identificar e analisar seus saberes sobre alfabetização;
- Observar e analisar aspectos da prática pedagógica referentes aos procedimentos utilizados para alfabetizar; à interação professor-aluno (disciplina, respeito, afetividade), à organização do espaço da sala de aula e às práticas avaliativas, entre outras.

Para atingirmos os objetivos propostos optamos por um estudo de caso que foi desenvolvido com uma professora que atua em uma escola pública estadual de uma cidade do interior paulista e, descrevemos, a seguir, a organização desta dissertação que, constou de 3 capítulos, além desta introdução.

Na introdução, discorremos sobre como surgiu o interesse pelo tema bem como o contexto em que nossas questões de pesquisa estão inseridas.

No capítulo 1, apresentamos inicialmente alguns estudos (dissertações e teses defendidas no período 1985- 2009) sobre professores bem sucedidos, seguidos de uma contextualização dos problemas relativos à aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse quadro, retomaremos a proposta dos PCN (1997) ressaltando a abordagem construtivista, retomando conceitos de alfabetização, letramento e métodos de alfabetização. Ainda faz parte deste capítulo uma apresentação dos dois principais autores que nos forneceram fundamentos para a análise das práticas e saberes de uma professora alfabetizadora bem sucedida, respectivamente, Gimeno Sacristán (2000) e Tardif (2002) .

No capítulo 2, delineamos o percurso metodológico da pesquisa, um estudo de caso, apresentando o contexto em que a mesma foi realizada, os participantes, bem como os instrumentos selecionados e a forma de análise dos dados obtidos.

O capítulo 3 é dedicado à apresentação e discussão dos resultados obtidos em relação aos saberes e práticas de uma professora bem sucedida, com base nos fundamentos teóricos apresentados no capítulo 1.

Nas considerações finais, retomamos rapidamente nossos objetivos, apresentamos uma síntese das principais conclusões e sugerimos encaminhamentos e investigações necessárias para dar continuidade às reflexões para a busca de soluções mais eficazes para enfrentar os descaminhos da alfabetização em nosso país.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Apresentaremos neste capítulo, inicialmente, uma revisão da literatura, contemplando as principais teses e dissertações sobre professor bem sucedido, defendidas no período compreendido entre 1985 a 2009. Colocaremos, em seguida, um contexto de discussão sobre a leitura e a escrita considerando os PCN (1997), ressaltando a proposta construtivista neles contida, bem como aprofundando os conceitos de alfabetização e letramento e questões relativas aos métodos de alfabetização. Os fundamentos sobre as práticas pedagógicas se pautam em Gimeno Sacristán (2000) e os saberes em Tardif (2002) que foram selecionados em função da análise que se pretende fazer sobre os saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem sucedida.

1.1 Alguns estudos sobre professor bem sucedido apresentados em teses e dissertações

Conforme mencionado anteriormente, a história escolar brasileira é marcada por insucessos devidos, entre outros fatores, à massificação do ensino público. A escola não soube lidar com a avalanche de problemas que decorreram desse episódio e, para agravar ainda mais essa situação, o problema vem se arrastando por décadas e ainda não foi solucionado apesar de inúmeras tentativas governamentais. Sendo assim, questões envolvendo a alfabetização têm sido tema frequente de pesquisas acadêmicas na área de educação em virtude desse histórico de insucesso escolar ainda persistir em nossa realidade. Surge, então, como fundamental, a figura do professor e, conseqüentemente, suas práticas e saberes, como diferenciais para o sucesso/fracasso dos alunos. Dessa forma, inúmeros estudos com o objetivo de identificar, analisar e discutir as práticas dos professores alfabetizadores já foram realizados e serão apresentados a seguir.

Essa revisão de literatura apresenta dois conjuntos de informações. O primeiro, baseado na pesquisa bibliográfica desenvolvida por Vieira (2007) em seu mestrado e, posteriormente, na continuação dessa pesquisa em seu doutorado (CERDAS, 2012). Em ambos os estudos a autora investigou trabalhos que fizessem referência ao processo de alfabetização ou que focassem a investigação das práticas das professoras alfabetizadoras. O segundo conjunto consta de pesquisas encontradas no banco de teses

da CAPES⁴ pela pesquisadora do presente estudo. Os descritores utilizados para o empreendimento foram *professor bem sucedido*, *professor alfabetizador* e *práticas pedagógicas de alfabetização*, os quais localizaram grande quantidade de estudos referentes ao trabalho do professor alfabetizador. Dessa forma, o critério aplicado para a escolha dos estudos considerou aqueles que fizessem, no título, menção estrita ao trabalho do professor bem sucedido.

Em seu trabalho de Mestrado, Vieira (2007) realizou, em pesquisa bibliográfica, um levantamento de teses e dissertações defendidas no período de 1985 a 2005 em Programas de Pós-Graduação em Educação de universidades localizadas no Estado de São Paulo. A autora investigou o que as pesquisas com foco nas práticas das alfabetizadoras diziam a respeito dos procedimentos de alfabetização, práticas e saberes que caracterizam a atuação das professoras em sala de aula.

Nesse estudo, a autora apresenta quatro trabalhos que fazem menção estrita ao trabalho do professor bem sucedido e que buscaram caracterizar, entre outros aspectos, quais as causas do sucesso das professoras que alcançam êxito na alfabetização. São eles: Abud (1986), Opiddo (1988), Coelho (1989) e Araújo (1993).

Os resultados encontrados nestes quatro trabalhos apontam para algumas características das professoras consideradas bem sucedidas. Tais características foram agrupadas em formato de quadro para uma melhor organização dos dados encontrados.

⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

QUADRO 1 - Características das professoras bem sucedidas (1985-2005)

- ❖ apresentam comprometimento com a aprendizagem do aluno evidenciado nas expectativas positivas quanto ao seu rendimento;
- ❖ reconhecem que os alunos considerados “mais lentos” necessitam de maior atenção, porém não apresentam atitudes preconceituosas;
- ❖ demonstram segurança, autonomia, criatividade e entusiasmo com o ensino;
- ❖ valorizam os conhecimentos prévios dos alunos tanto sobre a linguagem quanto sobre seus saberes sobre a escrita;
- ❖ possuem habilidade no relacionamento com os alunos e creem em sua capacidade;
- ❖ estabelecem uma relação com os alunos baseada no respeito mútuo;
- ❖ trocam experiências com colegas;
- ❖ combinam formação tradicional com aspectos de um ensino renovador;
- ❖ adotam práticas voltadas ao interesse dos alunos e valorizam suas experiências;
- ❖ acreditam na disciplina como condição para a aprendizagem;
- ❖ desafiam os alunos constantemente.

Fonte: elaboração própria com base em Vieira (2007).

A autora continua a investigação em seu Doutorado (CERDAS, 2012), porém o recorte temporal é outro. Sua análise agora se volta para teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-Graduação do Estado de São Paulo no período compreendido entre 2005 e 2009. O objetivo da pesquisa consiste na organização, síntese e análise dos conhecimentos produzidos pelas pesquisas em relação às práticas e aos saberes dos professores alfabetizadores.

Assim como em seu estudo anterior, nesse, também aparecem pesquisas referentes ao trabalho do professor bem sucedido. Neste caso, a autora cita cinco trabalhos que buscaram investigar as práticas e os saberes que constituem as trajetórias dos professores considerados bem sucedidos. São eles: Bernardes (2005), Reis (2005), Zibetti (2005), Monteiro (2006), Antonelli (2009). Desses estudos, podem-se depreender algumas das características desses professores, constantes do quadro abaixo:

QUADRO 2 - Características das professoras bem sucedidas (2005-2009)

- ❖ demonstram preocupação com a formação continuada;
- ❖ inovam e modificam a prática de ensino;
- ❖ atuam com autonomia e criatividade;
- ❖ acumulam conhecimento teórico sobre como a criança aprende a ler e a escrever;
- ❖ sanam as dúvidas dos alunos;
- ❖ não excluem nenhum de seus alunos;
- ❖ diversificam as estratégias de ensino;
- ❖ creem na capacidade de aprendizagem dos alunos;
- ❖ rejeitam qualquer forma de discriminação;
- ❖ criam rotinas e rituais durante o desenvolvimento dos conteúdos e atividades;
- ❖ respeitam as peculiaridades dos alunos.

Fonte: elaboração própria com base em Cerdas (2012).

O segundo conjunto de informações sobre pesquisas que trataram do tema em foco foi baseado em consultas ao banco de teses da CAPES para o levantamento dos trabalhos referentes às práticas bem sucedidas de alfabetização, no período de 1987-2009 e nos níveis mestrado/doutorado.

Para esse levantamento, os descritores utilizados num primeiro momento - *professor alfabetizador*, *professor bem sucedido* e *práticas pedagógicas de alfabetização* - possibilitaram a obtenção de um conjunto de mais de 200 trabalhos de mestrado sobre o tema em questão. A necessidade de refinar esse primeiro levantamento levou-nos a considerar, num segundo momento, apenas as palavras *professor alfabetizador* e *professor bem sucedido*, tendo sido encontrados 8 trabalhos de mestrado, além dos já mencionados por Vieira (2007) e apresentados no item 1.1, que fizessem, no título, menção explícita ao trabalho do professor bem sucedido.

No nível de *doutorado*, as ocorrências geradas pelos descritores apontaram apenas para estudos já mencionados no trabalho de Cerdas (2012), não trazendo nenhum acréscimo a este segundo conjunto de pesquisas apresentado nesta revisão.

Apresentaremos, a seguir, os estudos de mestrado constantes do banco da CAPES.

Menezes (1987) investigou a prática pedagógica de três professoras consideradas bem sucedidas - por aprovarem 90% dos alunos para a segunda série - na tarefa de ensinar a ler e a escrever crianças provenientes de classes populares. Os resultados

apontam que as professoras se preocupam com o ambiente de trabalho; consideram que um processo de aprendizagem precisa ser constituído de planejamento, execução e avaliação das atividades trabalhadas em sala de aula; enfatizam como instrumentos fundamentais para o exercício da leitura e da escrita: o período de prontidão, os exercícios, o ditado, a cópia e a lição na cartilha; conferem grande valor ao dever de casa.

Peles (2004) analisou um conjunto de nove pesquisas sobre alfabetizadoras bem sucedidas no trabalho com crianças de classes populares, realizadas entre o período de 1980 a 1993, visando identificar semelhanças e diferenças entre as características apontadas como responsáveis pelo sucesso das alfabetizadoras. Partindo da análise dos resultados, verificaram-se as seguintes características como influenciadoras no processo de alfabetização: o relacionamento professor-aluno com forte vínculo afetivo; a valorização da linguagem do aluno; a recepção do aluno no novo contexto; a confiança no aluno; compromisso com a aprendizagem do aluno e segurança na metodologia adotada. No que se refere às diferenças, encontram-se o manejo de classe e os métodos de alfabetização adotados.

Persona (1993) investigou a prática de alfabetização de professores iniciantes, em Mato Grosso, a partir de 1934 até 1988. Os professores são considerados bem sucedidos por seus pares e pela comunidade onde atuam. A pesquisa permitiu identificar dois fatores de êxito na alfabetização: a autonomia do professor quanto a sua própria metodologia e ao recurso didático empregado e a atividade como característica dominante na relação pedagógica que se estabelece entre professor e aluno.

Ávila (2005) buscou caracterizar o professor de sucesso por meio da análise das práticas bem sucedidas de três professoras que atuam em escolas públicas. A pesquisa procurou investigar o que determina o desempenho com sucesso na prática de sala de aula, os pressupostos teóricos, os saberes sobre o desenvolvimento das crianças na aprendizagem e no processo de ensino, as tendências metodológicas, a própria formação, a consciência que possuem sobre si mesmas e a atividade profissional das mesmas. Os resultados obtidos revelaram que as características constituintes de um professor de sucesso apontam para alguns fatores considerados determinantes para tal: a importância da clareza que o professor precisa ter sobre o estabelecimento de objetivos para a aula; a efetivação profissional se dá no decorrer da prática pedagógica e da formação continuada; a importância da autoimagem positiva do professor e a

configuração de uma identidade profissional criativa, responsável, ética, crítica e humana nos relacionamentos individuais e coletivos, na sala de aula e na escola.

Castro (2009) buscou descrever as práticas de uma professora alfabetizadora considerada bem sucedida pela comunidade escolar a partir dos princípios da Análise do Comportamento para um ensino eficiente bem como verificar se essa mesma professora descrevia os seus objetivos em termos comportamentais. De acordo com o estudo, foi possível descrever na prática da professora alguns procedimentos que, de acordo com a Análise do Comportamento, são importantes para um ensino eficaz: Instrução; Modelação; Feedback aos comportamentos dos alunos; Reforço social; Programação e monitoramento de respostas de observação, imitação e atenção dos alunos e, finalmente, Treino discriminativo. Os resultados também apontaram que a professora nem sempre descrevia seus objetivos em termos comportamentais, porém citava comportamentos dos alunos como forma de avaliar a consecução dos mesmos, embora nem sempre descrevesse detalhadamente quais comportamentos observava. A participante também apontava, de forma predominante, fatores intrínsecos aos alunos (índole, personalidade) e influência da família como explicações para o sucesso ou fracasso na aprendizagem.

Dentre os oito estudos encontrados, três apresentavam resumos insuficientes e não detalhavam, nos resultados, as características do professor bem sucedido. Também não foi possível ter acesso aos três trabalhos mencionados, na íntegra, razão pela qual não pudemos descrevê-los nesse item.

Queremos ressaltar, também, que, dentre os cinco trabalhos citados, dois foram lidos na íntegra, os demais não foram encontrados.

O quadro 3 apresenta uma síntese das características encontradas no segundo conjunto de pesquisas analisadas:

QUADRO 3 - Mais características das professoras bem sucedidas

- ❖ preocupam-se com o ambiente de trabalho;
- ❖ consideram que um processo de aprendizagem precisa ser constituído de planejamento, execução e avaliação das atividades trabalhadas em sala de aula;
- ❖ conferem grande valor ao dever de casa;
- ❖ valorizam o relacionamento professor-aluno com forte vínculo afetivo;
- ❖ não discriminam a linguagem do aluno;
- ❖ recebem bem o aluno no novo contexto;
- ❖ têm confiança no aluno;
- ❖ têm compromisso com a aprendizagem do aluno e segurança na metodologia adotada;
- ❖ manejam a classe adequadamente;
- ❖ apresentam autonomia quanto a sua própria metodologia e aos recursos didáticos empregados;
- ❖ consideram a atividade como característica dominante na relação pedagógica que se estabelece entre professor e aluno;
- ❖ possuem clareza quanto aos objetivos das atividades realizadas em aulas;
- ❖ consideram que a efetivação profissional se dá no decorrer da prática pedagógica e da formação continuada;
- ❖ são profissionais que têm autoimagem positiva, são criativos, responsáveis, éticos, críticos e humanos nos relacionamentos individuais e coletivos, na sala de aula e na escola;
- ❖ utilizam comportamentos dos alunos como forma de avaliar a consecução dos objetivos, reforçando comportamentos desejáveis;
- ❖ levam em conta fatores intrínsecos aos alunos (índole, personalidade) e influência da família como explicações para o sucesso ou fracasso na aprendizagem.

Fonte: autoria própria com base no Banco de Teses Capes.

O quadro 3 contém algumas características que não haviam sido mencionadas nos quadros 1 e 2. Dentre elas, merecem destaque:

a) considerações sobre a importância da formação continuada, mas aliada à prática pedagógica como elementos importantes no aperfeiçoamento profissional;

b) a necessidade de planejamento com objetivos claros e estratégias de avaliação adequadas;

c) o grande valor atribuído ao dever de casa;

d) a valorização do relacionamento professor-aluno com forte vínculo afetivo.

Resumindo, o professor bem sucedido é uma pessoa entusiasmada, comprometida, ética; tem uma trajetória profissional marcada pela busca de novos conhecimentos teóricos e metodológicos; tem um forte comprometimento com sua prática, na qual se combinam aspectos inovadores e tradicionais e um respeito muito grande pelo aluno, levando em conta seus conhecimentos prévios, reforçando comportamentos desejados, não discriminando, enfim, ensinando.

Com base nos resultados das pesquisas levantadas (v. Quadros 1, 2 e 3), é possível, de início, partir de um conjunto de características do professor alfabetizador bem sucedido. Acreditamos que os resultados desta pesquisa poderão acrescentar aspectos novos aos já identificados, ou reiterar outros já mencionados, contribuindo para uma melhor compreensão sobre a trajetória e a prática deste profissional tão necessário na nossa escola hoje.

1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a proposta construtivista de alfabetização

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) prescrevem as diretrizes que devem ser seguidas em nível nacional para o trabalho do professor dessa área de conteúdo.

É importante destacar algumas dessas diretrizes tanto no que se refere à seleção de conteúdo como à orientação metodológica.

De acordo com os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), o objetivo principal dos ciclos iniciais do Ensino Fundamental é formar um indivíduo capaz de entender e produzir textos utilizados nas diferentes práticas sociais para que possa desempenhar seu papel como cidadão.

O conceito de texto constitui a espinha dorsal do trabalho com língua portuguesa. Desde a alfabetização, o trabalho com o texto assume papel central no trabalho do professor. Os PCN (BRASIL, 1997, p.32-33) criticam a maneira tradicional de pensar a área de Língua Portuguesa.

[...] como se ela fosse um foguete de dois estágios: o primeiro para se soltar da Terra e o segundo para navegar no espaço. O primeiro seria o que já se chamou de “primeiras letras”, hoje alfabetização, e o segundo, aí sim, o estudo da língua propriamente dita.

Segundo os PCN (BRASIL, 1997), essa metodologia precisa ser revista, privilegiando o uso do texto autêntico, desde o início do processo escolar. Como isso pode ser feito? Enquanto a criança ainda não conseguir ler, o professor lerá para ela. O mesmo procedimento deverá ser adotado para a escrita, atribuindo-se ao professor o papel de escriba para o aluno.

Os PCN (BRASIL, 1997) também deixam clara uma orientação construtivista para o trabalho do professor alfabetizador baseada principalmente nas ideias de Ferreiro (1985), Ferreiro e Teberosky (1991), Teberosky (1994) e de seus seguidores. O que isso significa? Acreditar que a criança tem um papel ativo na aquisição do conhecimento, no caso, da representação escrita da língua. Nessa concepção, segundo Coll (1998), o papel do professor é auxiliar o aluno a integrar novos saberes aos conhecimentos que ele já possui, transformando o ensino num processo conjunto, compartilhado, de construção do conhecimento. No caso do processo de alfabetização, as crianças passam por etapas bem claras na aquisição da língua escrita e que permitem ao professor alfabetizador entender como se dá esse processo. Essas etapas são:

- Pré-silábica: seria a primeira fase da hipótese de escrita na qual a criança desenha a palavra solicitada ou usa letras indiferenciadas para representá-la, geralmente as do seu próprio nome.

- Silábica: nessa fase a hipótese levantada pela criança é que a cada sílaba corresponde uma letra, podendo selecionar a letra adequada ao valor sonoro desejado ou não.

- Silábico-alfabética: as escritas silábico-alfabéticas alternam aplicações da hipótese silábica, mas já apresentam indicações de que o aluno está evoluindo para a etapa seguinte, a alfabética.

- Alfabética: Nessa fase a criança já entendeu que deve haver correspondência entre o som e a grafia, com valor sonoro convencional.

Resta ainda ao professor trabalhar questões ortográficas, considerando que nosso sistema de representação escrita apresenta muitos problemas, principalmente por não haver uma correlação entre letras e fonemas. Um exemplo de dificuldades a serem

enfrentadas pelo aluno é a troca de <x> por <ch> ou vice-versa, em razão de nosso sistema ortográfico apresentar as duas possibilidades para grafar o mesmo som. Para esta etapa ortográfica, é preciso que o profissional das séries iniciais possua um repertório de atividades, preferencialmente lúdicas, como as apresentadas por Monteiro et al. (1986).

Esses conhecimentos são importantes para auxiliar o professor a entender em que etapa do processo de aquisição de escrita seus alunos se encontram. A partir dessa compreensão torna-se mais fácil para o professor selecionar atividades e procedimentos que agilizem a aquisição da escrita em seus alunos.

Embora os PCN tenham trazido contribuições teórico-práticas importantes para a área de alfabetização, como, por exemplo, a ênfase no trabalho com textos autênticos e a busca por atividades mais significativas para os alunos, apresentam aspectos passíveis de crítica.

A primeira delas recai sobre o seu processo de elaboração, o qual, segundo Rodrigues (2001), apesar de educadores brasileiros terem participado do processo de elaboração dos PCN, não houve debate público para discutir os pareceres emitidos por esses educadores e, na sua versão final, alguns deles nem foram considerados na íntegra.

A outra crítica que se faz diz respeito às proposições para a avaliação que se pretende fazer das escolas e do corpo docente (PEREIRA, 2000). De acordo com a mesma autora, essas proposições indicam um maior empenho no fortalecimento das estruturas administrativas e no reforço ao controle burocrático das escolas. Segue questionando sobre “que tipo de indivíduos a escola quer formar” já que para avaliar é preciso ter bem definidos os objetivos. Na visão da autora, os PCN estão voltados para fins imediatistas que atendem ao mercado, ou seja, indivíduos pragmáticos e inseridos no mercado de consumo. Diante dessa perspectiva, a autora coloca a importância dos critérios de avaliação não possuírem viés seletivo, pois, ao contrário, levariam a uma exclusão das minorias.

A autora ainda coloca que os Parâmetros estão longe de ser um instrumento de progresso social. Outrossim, contribuirão para o acirramento das desigualdades sociais e para a manutenção do *status quo*, uma vez que o direcionamento de verbas, provavelmente, dependerá dessa avaliação mencionada acima.

Outra crítica que a autora coloca aos PCN refere-se aos valores contidos em todo o corpo do documento de viés neoliberalista, pois embora os mesmos façam alusão ao respeito às diversidades culturais do país, para a autora, fica claro que eles devem se

incorporar à cultura dominante. Pereira (2000) ainda questiona o critério utilizado na escolha desses valores, pois, para ela, há uma imposição desses valores “próprios a todos” sem definição de qual camada social está sendo considerada ou de quais valores seriam esses.

Já a crítica de Azanha (s/data) recai sobre o comprometimento com a concepção construtivista que os autores dos PCN assumiram em sua elaboração.

Para o autor, teorias psicológicas de ensino e aprendizagem não deveriam constituir a matriz para a elaboração de diretrizes de um projeto curricular nacional. Azanha (s/data) não discute a importância da Psicologia no esclarecimento de determinadas questões de ensino, mas a sua prioridade para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais. Na visão do autor, o mais adequado para a discussão de assunto tão relevante seria a convocação de especialistas de áreas diversas.

O autor afirma, ainda, que:

[...] diretrizes nacionais de um currículo para o ensino fundamental somente podem ter como matriz a cultura no seu significado mais amplo de modo a incluir todos os aspectos culturais da nação relevantes para a compreensão do povo brasileiro na multiplicidade de suas práticas políticas, de suas crenças, tradições, manifestações artísticas, religiosas, literárias e outras. (AZANHIA, s/data).

Destaca, ainda, que tomar como ponto de partida o ‘como os alunos aprendem’ para propor soluções sobre a questão das diretrizes curriculares nacionais, além de ser um equívoco, aponta para uma visão tecnocrática da questão do ensino fundamental e da formação de professores.

1.3 Alfabetização e letramento

As abordagens mais recentes no ensino da língua escrita, centradas no conceito de *letramento* (KLEIMAN, 2004, 2008; SOARES, 2000a, 2000b, 2004, 2005; MORTATTI, 2004; TFOUNI, 1995) provocaram uma valorização do trabalho com os vários tipos de textos que circulam na nossa sociedade, introduzindo uma forma mais holística de ensino da língua, a partir dos textos e exigindo muitas mudanças metodológicas no ensino de língua portuguesa desde a fase inicial da alfabetização.

O conceito de letramento passou a ser utilizado a partir da percepção de que, para ser considerado alfabetizado, não basta apenas saber relacionar sons e letras. No

mundo contemporâneo, além do conhecimento do alfabeto, é necessário saber relacionar-se com a escrita dentro de práticas sociais.

Os PCN (BRASIL, 1997), ao comentarem sobre a maior responsabilidade da escola em comunidades onde o grau de letramento dos alunos é menor, apresentam seu conceito de letramento:

Letramento [...] é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (PCN, 1997, p. 23).

Dentre os vários autores que trataram desse conceito, podemos citar Kleiman (1995), Tfouni (1995), Soares (2000a, 2000b, 2004, 2005), Mortatti (2004), entre outros.

Segundo Kleiman (1995, p. 19), o termo letramento pode ser entendido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Para Tfouni (1995, p. 20), “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Soares (2004, p.7) entende letramento como o domínio “de competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas”.

De acordo com Mortatti (2004), o termo letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou seja, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita. Esta, por sua vez, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

A introdução do termo letramento, do inglês “literacy”, tem causado polêmica quanto à própria necessidade de sua utilização e quanto à sua significação. Gadotti (2005) questiona a necessidade do termo, preferindo utilizar a palavra “alfabetização”, a qual, de acordo com Paulo Freire (1991), carrega um significado mais amplo semelhante ao que muitos autores denominam letramento. Para Paulo Freire (1991), alfabetizar não significa apenas saber ler e escrever, pois enquanto prática discursiva, “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante

instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (FREIRE, 1991, p.68).

Segundo Gadotti (2005), Emília Ferreiro (2003) também não aceita o termo letramento com o significado de uma alfabetização mais ampla, considerando essa aceitação como um retrocesso conceitual e traduzindo *literacy* como “cultura escrita”.

Soares (2005) julga impossível deter o uso da palavra e do conceito de letramento. Segundo ela, durante um longo tempo, a palavra alfabetização teve o significado consensual na área de Educação como “o processo de ensinar/e ou aprender o sistema da escrita” (p. 50). Ainda segundo a autora, à medida que “os usos e as funções da escrita foram multiplicando-se e diversificando-se, apenas ler e escrever revelou-se insuficiente.” Era necessário também “o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita que tornam o indivíduo capaz de funcionar adequadamente na sociedade” (p. 51).

Segundo Soares (2004, p.7), no Brasil, o conceito de alfabetização estendeu-se “em direção ao conceito de letramento, isto é, do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita”. Segundo a autora, na escola brasileira está havendo, nas duas últimas décadas, uma perda da especificidade da alfabetização o que pode ser um dos fatores, embora não o único, do fracasso das escolas brasileiras no ensino da língua. As implicações dessa “perda” podem ser observadas no trabalho pedagógico do professor que, sem direção, frente ao esvaziamento de seu saber docente, apresenta dificuldade de operacionalizar essas novas concepções em sala de aula. As consequências são professores desmotivados, com dificuldades de encontrar o melhor caminho para obter um melhor resultado.

Soares (2004), embora reconheça a importância do letramento, defende a necessidade de se considerar, no ensino da escrita, uma fase inicial de introdução ao sistema de representação, fundamental para que se possa desenvolver o letramento dos alunos.

Concordamos plenamente com essa posição teórica da autora segundo a qual é necessário considerar uma fase inicial no processo de alfabetização na qual os alunos são introduzidos ao sistema de representação. O domínio do sistema garante um indivíduo alfabetizado, mas não letrado. Nossa concepção de letramento identifica-se com a de Soares (2004, p.7) como o domínio “de competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas”. Essas duas fases não

precisam necessariamente acontecer numa ordem cronológica. Na verdade, segundo Soares (2000a) a alfabetização, no sentido que atribuí a essa palavra, é que se concentra nos primeiros anos de escolaridade. O letramento pode iniciar-se antes da alfabetização e continua durante toda a vida.

Considerando que o conceito de letramento baseia-se no conhecimento dos textos utilizados nas práticas sociais, não pode vir dissociado do conceito de *gênero*.

Os PCN de língua portuguesa (1997) já sinalizavam um caminho pedagógico baseado no conceito de gênero:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a famílias de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas [...], existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1997, p.26)

Bakhtin (1953, 2003), um dos pioneiros a teorizar sobre os gêneros, já havia chamado a atenção para a sua importância no ensino da produção e recepção de textos. Para ele, essa relativa estabilidade dos gêneros é que permite que eles existam e sejam reconhecidos como tais.

Schneuwly e Dolz (2004, 2010) também partem de Bakhtin e estão interessados no desenvolvimento da linguagem do ponto de vista dos gêneros a partir da entrada da criança na escola (gêneros secundários) e não na fase inicial de aquisição da linguagem (gêneros primários).

Com esse objetivo, Schneuwly e Dolz (2004, 2010) apresentam propostas concretas de um procedimento escolar baseado em sequências didáticas para a linguagem oral e escrita, com base nos gêneros textuais.

Uma confusão muito frequente que se faz atualmente é identificar *gênero textual* com *tipo* de texto. Guimarães, Campani-Castilho e Drey (2008, p. 9) apresentam a distinção entre tipo e gênero de uma maneira muito clara,

Ao contrário dos tipos de textos, que abrangem um número finito de categorias (narrativos, descritivos, informativos, argumentativos, injuntivos e explicativos), os gêneros são inúmeros: conto de fadas, conto de humor, narrativa de aventuras, piada, carta pessoa, lista de compras, carta do leitor, artigo de opinião, artigo científico, artigo de divulgação

científica, reportagem, notícia de jornal, horóscopo, receita culinária, *outdoor*, [...] e assim por diante.

Com base nas reflexões acima, acreditamos que os alunos devem ser apresentados aos textos escritos de vários gêneros desde o início da escolarização ouvindo histórias, manipulando livros com gravuras, entre outras atividades. No início do Ciclo I, enquanto as crianças não dominam os processos de leitura e de escrita, os professores serão seus leitores e seus escribas. Sendo assim, não é necessário esperar que o aluno leia ou escreva de próprio punho para ser apresentado aos textos escritos.

1.4 A questão metodológica e outros fatores

A questão metodológica parece ser fundamental nessa busca pelo melhor caminho e algumas análises dessa questão foram realizadas por Oliveira e Monteiro (2009), Cagliari (2007), Monteiro e Sborowski (2006), Carvalho (2005, 2011), entre outros.

Cagliari (1998, 2000 e 2007) atribui um papel fundamental para o sucesso na tarefa de alfabetizar ao conhecimento linguístico do professor. Já Oliveira e Monteiro (2009), apesar de apontarem a importância dos fundamentos linguísticos do professor alfabetizador, levantaram outros fatores importantes no processo como: a) indisciplina, b) baixa autoestima; c) frequência irregular, comprometendo o aspecto pedagógico; d) problemas de saúde; e) não valorização da leitura e da escrita no contexto familiar, entre outros.

Monteiro e Sborowski (2006) pesquisaram o papel da variável metodológica, mostrando que a substituição de uma metodologia por outra de bases teóricas diferentes da que estava sendo aplicada pode ser um caminho para o professor alfabetizador, considerando que nem todas as crianças possuem os mesmos estilos de aprendizagem. Assim, por exemplo, um escolar mais holístico provavelmente será mais bem sucedido se lhe for aplicada uma metodologia mais global. No caso da alfabetização, isso significa utilizar textos desde o início do processo. Para crianças que processam informações da parte para o todo é mais adequado utilizar uma metodologia sintética, isto é, que apresente primeiramente o alfabeto, as sílabas, as palavras e, finalmente, o texto.

Carvalho (2011) também pesquisou as causas do fracasso na alfabetização na sua tese de Doutorado (1987) e chegou a um conjunto de fatores escolares e extraescolares. Dentre os primeiros, podemos citar “turmas numerosas, jornada escolar insuficiente, despreparo das professoras, métodos inadequados ou mal aplicados, material didático desinteressante, falta de bibliotecas e salas de leitura etc.” (2011, p.15). Segundo a autora, os fatores extraescolares são de natureza social, principalmente decorrentes da pobreza das famílias. Dentre eles, ela menciona :

O ingresso tardio na escola, frequência irregular devido a doenças ou a condições de trabalho dos pais ou das crianças, falta de recursos para comprar material didático, ausência de livros e jornais no lar, pais analfabetos, pouco ou nenhuma cooperação entre a escola e a família”. (CARVALHO, 2011, p.15)

Atualmente, existe, também, uma preocupação com fatores afetivos no processo de alfabetização. Leite e Tassoni (2007) relatam alguns resultados nessa área obtidos por um grupo de pesquisadores liderados pelo primeiro. Segundo eles, o significado de analisar a questão da afetividade em sala de aula pode ser entendido como “analisar as condições oferecidas para que se estabeleçam os vínculos entre sujeito (aluno) e objeto (conteúdos escolares)” (p. 118-119). Apontam a importância da qualidade da experiência afetiva, que pode ser prazerosa ou aversiva, contribuindo para isso a qualidade da mediação pedagógica feita pelo professor entre o sujeito e o objeto. Consideram o homem como um ser uno em que aspectos cognitivos e afetivos não podem ser considerados isoladamente e essa unidade deve ser levada em conta já no planejamento pedagógico e não apenas na relação professor-aluno em sala de aula.

Outro pressuposto importante apontado por Leite e Tassoni (2007) é o papel ativo do aluno no processo de aquisição da linguagem escrita. As atividades devem propiciar aos alunos oportunidade de vivenciarem e elaborarem suas hipóteses e sentimentos sobre o processo ao qual está sendo submetido.

Pelo exposto até aqui não é difícil perceber que ensinar a ler e a escrever não é uma tarefa fácil, pois as dificuldades nesse processo são multifatoriais. Muitas delas já foram identificadas e apontadas como: a formação insatisfatória do professor, as mudanças metodológicas mal digeridas, o regime de progressão continuada aplicado de forma insatisfatória, a falta de recursos nas escolas públicas, entre outras. No entanto, apesar do quadro desfavorável apresentado, nossa investigação busca não o discurso do

fracasso, mas o entendimento do sucesso de muitos alfabetizadores nessa tão complexa tarefa de ensinar a ler e a escrever.

Para a análise e discussão dos saberes e práticas da professora participante de nossa pesquisa, optamos por Tardif (2002) e Gimeno Sacristán (2000), cujas principais ideias serão apresentadas a seguir.

1.5 Gimeno Sacristán e a prática pedagógica

É preciso investigar não apenas o discurso, mas como se efetiva na *prática* o trabalho de professores bem sucedidos. Sendo assim, esta investigação tomou por base o conceito de prática pedagógica tal como proposto por Gimeno Sacristán (2000). Para ele, a prática pedagógica não pode ser compreendida se não estiver relacionada com o conceito de currículo. Sendo assim, é preciso inicialmente explicitar o que esse autor entende por *currículo*, para posteriormente entender o lugar que a prática pedagógica ocupa nesse contexto mais amplo.

Gimeno Sacristán (2000, p. 34) define o currículo como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurado”. Ou seja, o currículo é elaborado por instâncias governamentais (política administrativa) que especificam o conteúdo que deve ser ministrado nas instituições de ensino e se torna realidade quando concretizado nas atividades escolares. O currículo circunscreve, também, a intenção da instituição escolar quanto ao tipo de cidadão que se pretende formar.

Para o autor acima referido, o currículo faz parte de um sistema amplo que configura processos ou fases em que sofre múltiplas transformações. Os níveis nos quais se decide e se configura o currículo representam cada uma das fases pelas quais este passa até se concretizar em prática pedagógica. Entretanto, para que o currículo se traduza em prática, o professor o ressignificou modelando-o, por exemplo, conforme sua percepção das necessidades dos alunos, pois o currículo não é capaz de atender às particularidades pedagógicas de cunho didático, apenas define o conteúdo de ensino. Contudo, para ser apresentado aos professores, esse currículo foi, primeiramente, prescrito pela instância citada anteriormente e que o referido autor considera como “político- administrativa”.

Por se tratar de um processo tão complexo, Gimeno Sacristán (2000) propõe seis níveis para a objetivação do significado do currículo em seu processo de desenvolvimento e podem ser observados na figura a seguir:

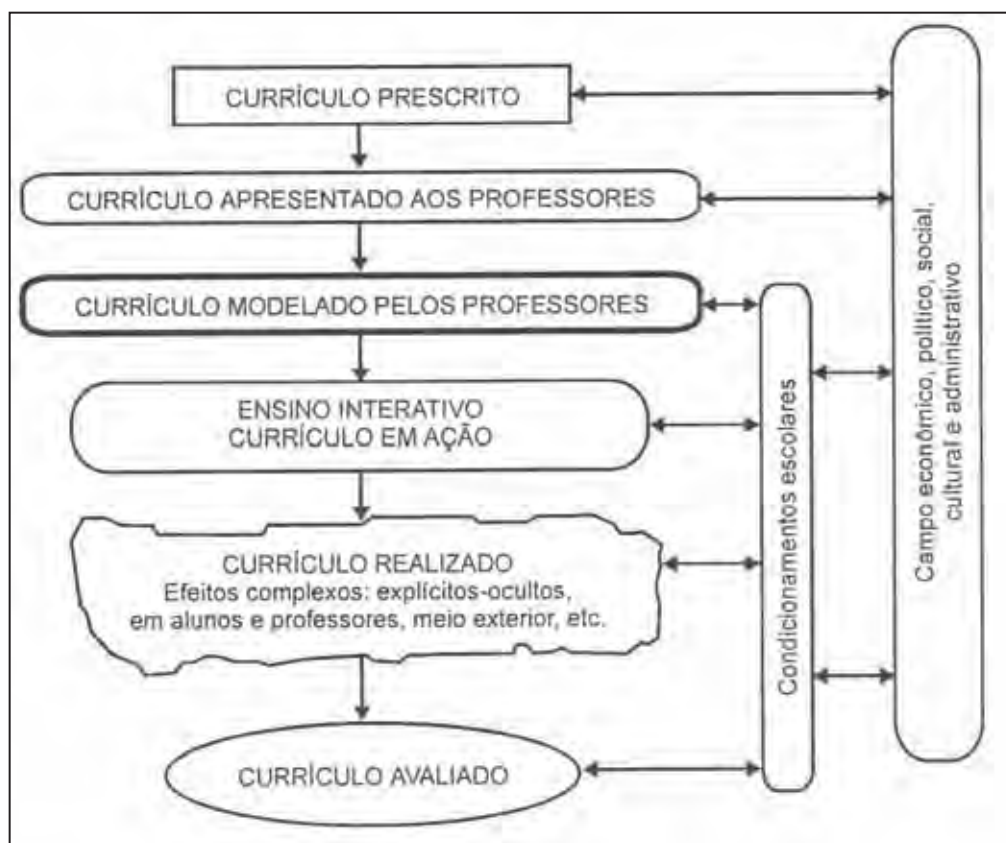


Figura 1. A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 105).

Podem-se visualizar, na figura apresentada, os níveis curriculares propostos pelo autor bem como as relações entre eles.

Os dois primeiros níveis dizem respeito ao campo econômico, político, social, cultural e administrativo. Os quatro últimos níveis dizem respeito aos condicionamentos escolares.

Sendo assim, para Gimeno Sacristán (2000), o nível 1, denominado *currículo prescrito*, é o instrumento da política curricular. Contempla os aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular e que servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc. Atua com fim prescritivo, orientando o que deverá ser o conteúdo educacional.

Segundo Gimeno Sacristán (2000, p. 107) “a política curricular governa as decisões gerais e se manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa”. É um

campo com ordenações diretas sobre a prática pedagógica e sobre o papel e margem de atuação que os docentes e alunos têm na mesma.

Desse modo, no contexto do professor alfabetizador, os PCN (1997) prescrevem as diretrizes, acima comentadas, que devem ser seguidas em nível nacional para o trabalho do professor dessa área de conteúdo.

No nível 2, em que Gimeno Sacristán (2000) denomina de *currículo apresentado aos professores*, fica evidente que é necessário que o professor receba instrumentos pré-elaborados concisos do currículo. Os diversos fatores que incidem e dificultam o trabalho desse profissional, como afirma Gimeno Sacristán (2000, p. 147), “faz com que o professor dependa, no desenvolvimento de seu trabalho, de elaborações mais concretas e precisas dos currículos prescritos, realizadas fora de sua prática”. Por exemplo, as condições de trabalho, o número de alunos, a complexidade da instituição escolar, formação inicial inadequada, diversidade psicossocial dos alunos, entre outros, obrigam esse profissional a depender dos meios de apresentação do currículo. O mais recorrente deles é o livro didático que constitui o apoio imediato dos professores para tomar decisões quanto à estruturação de seu ensino. No entanto, essa dependência do professorado incide sobre a educação de forma peculiar, pois:

- indica categorias de controle da prática pedagógica e das mensagens culturais que chegam ao universo escolar;
- atende aos interesses de mercado através da produção e distribuição dos livros didáticos com repercussões sociais e pedagógicas irremediáveis;
- expõe a real autonomia do professor quanto à elaboração das diretrizes curriculares.

Gimeno Sacristán (2000) problematiza o uso do livro didático considerando que a separação entre elaboração e execução do trabalho repercute em uma desprofissionalização do professor. Essa desprofissionalização, além de levá-lo a uma alienação quanto a aspectos próprios de seu fazer prático (à medida que o docente depende de fatores externos para o planejamento de suas aulas, no caso, o livro didático por conter nele as diretrizes gerais para o ensino), esvazia-o de sua competência profissional (o docente é excluído da elaboração dos conteúdos que compõem o currículo).

Como saída a essa desprofissionalização, dentre muitos fatores, Gimeno Sacristán (2000) cita algumas condições que podem melhorar as prescrições do currículo - sem se utilizar o livro didático como o meio mais comum de apresentação

desse currículo - levando o docente a uma participação, de fato, da elaboração curricular. Uma dessas condições seria a substituição de esquemas prontos, como por exemplo, livros didáticos, por “meios estruturadores que sugiram aos professores ideias a serem desenvolvidas e experimentadas” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 160).

Para esse autor, o nível 3, denominado *currículo moldado pelo professor* constitui o campo de profissionalização docente.

Como apontado anteriormente, para que o professor manipule o conteúdo de ensino que lhe foi apresentado através do currículo junto aos alunos, foi preciso moldá-lo de forma que esse conteúdo seja traduzido em práticas pedagógicas. Ou seja, as determinações do currículo não permitem que este seja aplicado tal qual se apresenta aos professores. É necessário que os docentes o ressignifiquem, possibilitando, assim, o trabalho junto aos alunos. Sendo assim, para Gimeno Sacristán (2000, p.103)

As orientações ou prescrições administrativas costumam ter escasso valor para articular a prática dos docentes, para planejar atividades de ensino ou para dar conteúdo definido a objetivos pedagógicos, que por muito específicos que sejam e por mais concreta definição que tenham, não podem transmitir ao professor o que é preciso fazer com os alunos, o que lhes ensinar.

Esse processo de “modelagem” por que passa o currículo antes de ser aplicado junto aos alunos indica certa autonomia do professor. É nesse momento que o professor aplica suas concepções epistemológicas por atribuir ao currículo significado concreto na aula, além de fazê-lo partindo de sua própria cultura. Por exemplo, é o professor quem decide quanto à interação com seus alunos, ao tipo de atividade que irão realizar, à sequência de tarefas, seu espaçamento, duração, à forma e tempo de realizar a avaliação, escolhe materiais, estratégias de ensino, pondera conteúdos, fomenta um tipo de habilidade ou outro. As concepções do professor sobre a educação, o valor dos conteúdos ou habilidades propostos pelo currículo, percepção de necessidades dos alunos, de suas condições de trabalho, levam-no a interpretar pessoalmente o currículo. Esse processo é próprio do fazer docente e o coloca como agente ativo da educação. Por isso, o professor não pode ser considerado mero executor, mas sim um profissional criativo em suas dimensões profissional e acadêmica.

O nível 4, *currículo na ação: a arquitetura da prática*, refere-se especificamente às tarefas/atividades do professor que, no seu conjunto, constituem sua prática pedagógica.

Segundo Gimeno Sacristán (2000), é na atividade dos professores e alunos que o currículo se concretiza. O “tempo de classe” é preenchido com tarefas escolares que podem ser traduzidas em atividades de ensino. Essas tarefas escolares configuram uma prática que nem sempre expressa as intenções e os conteúdos do currículo somente, pois sua estrutura obedece a múltiplos determinantes que não são apenas os curriculares.

Nesse âmbito de atuação, o docente “pensa a prática antes de realizá-la” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 297), ou seja, seleciona quais atividades são mais coerentes para determinado aluno, estrutura a forma como os conteúdos deverão se apresentar em sua prática, etc. Isso é o planejamento curricular, a programação, o “roteiro” que o professor utiliza em sala de aula para estruturar a “rotina do dia” situando os alunos no aspecto temporal.

O autor também ressalta dois pontos de referência no qual os professores tomam decisões no momento de planejar o ensino: os *conteúdos* e as *atividades*. Decidir sobre os conteúdos supõe aceitar seu significado. Selecionar atividades supõe optar sobre o *processo* de aprendizagem e sobre a organização do mesmo. Ou seja, quando o professor opta por ensinar um determinado conteúdo, está sugerindo que ele é importante para o desenvolvimento biopsicossocial de seus alunos de forma que possibilite a eles tanto o acesso aos diferentes níveis de escolaridade como, também, à participação na vida em sociedade. Quando seleciona as atividades está considerando fatores que ordenarão a aprendizagem dos discentes como as avaliações e, principalmente, as tarefas escolares.

Dessa forma, o que configura essa “arquitetura da prática”? Essa prática começa a ser delineada pela competência do professor que precisa saber desempenhar seu trabalho em situações complexas, como, por exemplo, manter um grupo numeroso ocupado ao mesmo tempo em que atende um aluno individualmente.

Para o autor em questão, as tarefas escolares são o conteúdo da prática e, para compreender essa “arquitetura da prática”, o autor propõe um sistema de análise das funções do professor que configuram, também, sua profissionalização. Sendo assim, categoriza essas funções da seguinte maneira:

- *Atividades dos professores;*
- *Atividades de supervisão e vigilância;*
- *Atenção pessoal e tutorial ao aluno;*
- *Atividades de coordenação e gestão na escola;*
- *Tarefas mecânicas;*

- *Atividades de atualização e*
- *Atividades culturais pessoais.*

Gimeno Sacristán (2000) distingue, ainda, cinco momentos nas *atividades dos professores*. São eles: a) *preparação prévia ao desenvolvimento do ensino*; b) *ensino aos alunos*; c) *atividades orientadoras do trabalho dos alunos*; d) *atividades extraescolares*; e) *atividades de avaliação*.

O nível 5, denominado *currículo realizado pelos professores*, diz respeito aos efeitos que a prática pedagógica produz tanto nos alunos como nos docentes. Segundo o autor, esses efeitos são dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc. Mas, ao lado destes aqui mencionados, se dão muitos outros efeitos que, por se constituírem em efeitos a médio e longo prazo e, portanto, difíceis de serem percebidos no momento que acontece o ensino, ficarão como efeitos ocultos do mesmo. As consequências do currículo se refletem em aprendizagem dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar, etc., como afirma Gimeno Sacristán (2000).

O sexto e último nível, denominado *currículo avaliado*, abarca os procedimentos avaliativos e, segundo o autor, é o currículo mais valorizado por expressar a última concretização de seu significado.

Gimeno Sacristán (2000, p. 311) afirma que a “avaliação atua como uma *pressão modeladora da prática curricular*”, pois é ela que sanciona a promoção dos alunos ao longo da escolaridade, exercendo, assim, uma função de controle sobre o processo educativo, além de expor o “poder” dos docentes dentro da instituição, uma vez que a decisão dessa promoção fica nas mãos deles. Outrossim, traz à luz os procedimentos de trabalho do docente, já que, também, mostra a qualidade de seu ensino quando da avaliação do sistema escolar.

O autor ressalta que, a avaliação, o simples ato de atribuir uma nota a qualquer atividade que seja, a um aluno, expressa um juízo por parte do professor, que pressupõe uma tomada de decisões. Essas características (juízo de valor e tomada de decisões), próprias do ato de avaliar, partem das informações que o docente recolhe de seu aluno. Além disso, o contexto no qual se realiza a avaliação é tão importante quanto esse processo de recolhimento de informação, valorização e tomada de decisão sobre o aluno. Todavia, qual o critério que normatiza essa recolha de informações sobre o aluno e que, posteriormente, se transforma em atribuição de juízo de valor (de maneira simples, a “nota”) pelo professor? Gimeno Sacristán (2000) afirma que o “produto-

norma” que mediatiza o ato de avaliação escolar é o rendimento que se considera como ideal. Ou seja, o professor recolhe informações sobre o aluno considerando seu rendimento a partir do conteúdo que foi transmitido através das atividades escolares.

1.6 Tardif e os saberes do professor

Tão importante quanto analisar, descrever e identificar aspectos da prática docente é compreender como é adquirido o *saber docente*, o qual, assim como a prática docente, é parte da cultura de trabalho do professor e, portanto, faz-se necessário, para os propósitos desta pesquisa, abordá-lo em seus múltiplos aspectos.

Entre os autores que se preocuparam em discorrer sobre os elementos constitutivos da cultura docente, mais especificamente sobre o *saber docente*, pode-se apontar Tardif (2002). Ao contrário de Gimeno Sacristán (2000) que busca descrever, identificar e analisar como se constrói a prática docente, Tardif (2002) busca compreender como o saber docente é adquirido e qual a natureza desse saber.

Diante da dificuldade em se conceituar cientificamente o que vem a ser o *saber* – em decorrência, segundo Tardif (2002), dos excessos das pesquisas para as quais “o professor é um cientista” e “tudo é saber” – o autor se apoia em pesquisas já realizadas nesse campo para apresentá-lo. Sendo assim, faz uma associação da noção de saber com a ideia de exigências de racionalidade. Ou seja, saber alguma coisa ou fazer alguma coisa de maneira racional implica o sujeito ser capaz de responder a perguntas como “por que você diz isso?” e “por que você faz isso?”. Dessas aproximações, Tardif (2002, p. 199) chama de *saber* “unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade”. Isto é, o sujeito age racionalmente quando é capaz de justificar, por meio de argumentos, seu discurso ou ação diante de outro indivíduo que o questiona sobre a pertinência ou valor deles. Portanto, pode-se dizer que os atos e o discurso do sujeito são validados a partir de sua argumentação.

O autor expõe alguns questionamentos para introduzir sua concepção. Porém, de um modo geral, sua preocupação é norteadas por questões sobre quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor, como são adquiridos, qual a natureza dos mesmos (saberes eruditos, conhecimentos técnicos, saberes de ação, de natureza artesanal, saberes racionais, ou se apoiam em crenças, valores e na subjetividade dos professores) e como os professores se relacionam com esses mesmos saberes.

Para ele o saber docente está ligado ao contexto profissional, relacionado aos elementos do trabalho docente, com todos os seus condicionantes. Fugindo ao mentalismo e ao sociologismo, sua abordagem procura “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p.16).

Inicialmente, Tardif (2002) traça um esboço da relação problemática existente entre os docentes e seus saberes. Diante das transformações que vêm ocorrendo na sociedade no que tange aos processos de produção de novos conhecimentos e aos processos sociais de formação em que um está se sobrepondo ao outro, as atividades de formação e de educação passam para o segundo plano. Desse modo, o docente passa a ser visto como mero executor de saberes elaborados por outros grupos enquanto que os pesquisadores passam a ser vistos como produtores de saberes. Esses grupos, docentes e pesquisadores, tornam-se cada vez mais distintos, cujas tarefas de transmissão e de produção dos saberes não guardam nenhuma relação entre si.

Então, seguindo a lógica dessa problemática, os professores não detêm conhecimento algum? Pelo contrário. Segundo Tardif (2002), a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma mera função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. A prática do professor integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Nesse sentido, o autor define *saber docente* como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Além desses três tipos de saberes, o autor ainda traz a definição de outros que também integram a cultura docente. Para melhor visualização dessas definições, foi elaborado o quadro a seguir:

QUADRO 4 - Os saberes constitutivos da cultura docente

Saberes docentes	Definição
Saber profissional	Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professor
Saber pedagógico	Apresenta-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa e que a orientam; são transmitidos pelos cursos de formação de professor
Saber disciplinar	Corresponde aos diversos campos do conhecimento tais como se encontram integrados nas universidades sob a forma de disciplinas e são transmitidos nos cursos de formação
Saber curricular	Corresponde aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a escola categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita e é apropriado pelos professores ao longo de sua carreira
Saber experiencial	Corresponde a um saber específico, baseado e desenvolvido no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio; brotam da experiência e são por ela validados

Fonte: Elaboração própria com base em Tardif (2002).

Pode-se depreender do quadro apresentado que a relação que se estabelece entre os professores e os saberes oriundos de sua formação profissional é uma relação de exterioridade. Os professores não são responsáveis pela definição e seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Nesse sentido, a relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de saber. Ou seja, como citado acima, essa relação se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades assumem as tarefas de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos enquanto que, ao professor, resta apropriar-se desses saberes e transmiti-los.

Essa relação de exterioridade, segundo Tardif (2002), revela uma tendência à desvalorização da formação profissional por parte dos professores em decorrência dessa distância que os separa e os desapropria desses saberes produzidos, controlados e legitimados por outros.

No entanto, os professores reagem a esses fenômenos produzindo saberes por meio dos quais ele compreende e domina sua prática. Esses saberes são chamados de experienciais que, como aponta o quadro anterior, originam-se da prática cotidiana da profissão e são por ela validados.

Tardif (2002, p. 48-49), define os saberes experienciais como “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”. Não são saberes da prática. São *saberes práticos* que se integram a ela – prática – e dela são partes constituintes enquanto prática docente. Eles constituem a cultura docente em ação, portanto, pode-se dizer que é o saber do “como fazer”.

O autor aprofunda o tema dos saberes, inserindo-o num contexto interpretativo mais rico “que incorpora as dimensões temporais do saber do professor, ou seja, sua inscrição numa história de vida e seu desenvolvimento ao longo da carreira profissional” (TARDIF, 2002, p. 24). Chega à proposição de um modelo tipológico que possibilite a identificação e a classificação dos saberes dos professores, sem compartimentá-los, tentando dar conta do pluralismo do saber profissional, “relacionando-o com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência de trabalho” (TARDIF, 2002, p. 63), chamando a atenção para as fontes de aquisição desse saber e o modo como se integram no trabalho do professor.

QUADRO 5 - Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e a secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática de trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2002, p.63)

O quadro acima nos permite visualizar que “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2002, p.64).

Já o desenvolvimento desse saber profissional está “associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (TARDIF, 2002, p.68).

Para resumir as concepções desse autor sobre o saber experiencial, procuramos sintetizar, num quadro, as principais características desse saber:

QUADRO 6 - Características do saber experiencial**O saber experiencial é um saber:**

- ligado às funções dos professores, e é mobilizado, modelado e adquirido quando da realização dessas funções;
- prático, ou seja, sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho;
- interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos;
- sincrético e plural que repousa sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos e contingentes da prática profissional;
- heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes;
- complexo e não-analítico, que impregna tanto os comportamentos do ator, suas regras e seus hábitos, quanto sua consciência discursiva;
- aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho;
- personalizado, pois a personalidade do professor constitui um elemento fundamental do processo de trabalho;
- existencial por estar ligado à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que ele é;
- pouco formalizado, inclusive pela consciência discursiva, por causa da própria natureza do trabalho na sala de aula com os alunos;
- “experenciado” por ser experimentado no trabalho, ao mesmo tempo em que modela a identidade daquele que trabalha;
- temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito da carreira e da história de vida profissional;
- social e construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saber-ensinar provenientes da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, etc.

Fonte: Elaboração própria com base em Tardif (2002).

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo caracterizam-no como pesquisa empírica, mais especificamente, um estudo de caso que, como afirmam Lüdke e André (1986, p. 23), “encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor” a vida escolar. Sendo assim, esta pesquisa visa descrever a trajetória profissional, analisar saberes e atividades que configurem a prática pedagógica da professora participante no sentido de entender as razões do seu sucesso na tarefa de ensinar.

Queremos ressaltar que, devido ao nosso comprometimento com a ética na pesquisa, os nomes – excetuando-se o da pesquisadora – dos participantes deste estudo são fictícios bem como aqueles que aparecem nos trechos das entrevistas e alguns lugares públicos que aparecem ao longo do estudo. Os nomes da escola e da cidade em que foi realizada a presente investigação também não serão citados.

2.1 O contexto da pesquisa

Este estudo foi realizado em uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, no ano de 2011, a qual foi selecionada para o desenvolvimento deste estudo por ser o local de trabalho da professora participante de nossa investigação. Considerando-se o conteúdo de Língua Portuguesa, esta escola obteve a segunda colocação, no SARESP 2010, com pontuação de 79,2%, ultrapassando a média estadual de 66,8%. De acordo com os descritores da prova, uma pontuação entre 69 e 72 indica que “os alunos escrevem com ortografia regular e produzem textos com características da linguagem escrita, tanto no gênero proposto (no caso do SARESP do ano de 2010, o gênero conto) como em situação de leitura autônoma, com apoio de exemplo (recomendação de leitura)”.

Trata-se de uma escola situada em um bairro periférico de uma cidade do interior paulista que atende uma clientela escolar considerada de baixa renda oriunda dessa região. A escola funciona nos turnos da manhã e tarde, atendendo aos níveis de 1º ao 5º ano (antigas 1ª a 4ª série) do Ensino Fundamental, que compreende a faixa etária de seis a dez anos. A escola conta com uma média de 700 alunos considerando os dois turnos de funcionamento, porém no ano de coleta dos dados que este estudo contempla, a instituição contava com 688 alunos matriculados ao final do ano, já que, nas palavras

de coordenadora, o fluxo escolar é “flutuante”, ou seja, a escola recebe tanto pedidos de matrícula como de transferência de alunos durante o ano letivo. A instituição escolar possui um total de 26 professores concursados, sendo a metade (13) efetiva, ou seja, é constituída de docentes que mantêm um longo contato com a escola e suas peculiaridades, o que pode ser considerado um fator positivo. Ainda, segundo a coordenadora, os professores que, ao final do ano, não permanecem na escola, não o fazem por vontade própria, mas por determinações do processo de escolha de aulas da rede pública.

O prédio escolar é bem conservado e amplo. A escola possui doze salas de aula, uma área livre para atividades físicas, um depósito adaptado para sala de artes, uma sala ampla dividida em três ambientes:

- Ambiente de múltiplo uso contando com televisão, vídeo e DVD;
- Ambiente de informática e
- Ambiente de biblioteca.

O mobiliário é também conservado e atende às necessidades cotidianas da escola.

Convém ressaltar que, apesar de a lei 11.274/2006 alterar a lei 9.394/1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória aos 6 (seis) anos de idade e estipular o prazo de 2010 para as escolas se adaptarem às novas mudanças, essa escola completou essas adaptações no ano de 2011.

2.2 Os participantes

A professora

A professora participante do presente estudo sempre ensinou na rede pública de ensino, possui grande experiência na alfabetização e ainda atua em sala de aula. Aos 59 anos, embora já tivesse completado o tempo para aposentadoria, a docente não pretendia ainda deixar seu trabalho:

“Enquanto tiver saúde e ânimo não vou me aposentar!”
“Trabalhar me dá prazer!”
“Gosto do que faço!”

De origem pobre – seus pais trabalhavam na roça, a professora completou seus estudos da primeira à quarta série do ensino fundamental (atuais segundo e quinto ano do mesmo nível de ensino) em escola rural localizada em uma cidade pequena do interior paulista. A continuação de seus estudos foi interrompida para que a docente pudesse trabalhar e ajudar sua família numerosa (dez irmãos) vindo a completá-los, por volta de seus 23 anos, na modalidade supletivo. Nesse mesmo período foi aprovada em concurso público para a função de servente de escola (atual agente de serviço escolar) e, concomitante, se formou na extinta modalidade magistério. Foi durante os estudos no magistério que a docente foi aprovada em concurso público municipal para a função de professora na Educação Infantil permanecendo com a faixa etária de seis anos em todo o tempo que lecionou nesse nível de ensino, precisamente, dezoito anos, o que sugere longa experiência com alfabetização. Posteriormente, formou-se no ensino superior no curso de Estudos Sociais, especializando-se em História. Pouco depois, fez um segundo curso no ensino superior, Normal Superior na mesma faculdade. Com a extinção desse curso, a docente voltou a estudar para obter o diploma do curso de Pedagogia ainda na mesma faculdade. Foi nesse período que a docente foi aprovada em concurso público estadual para professor do ensino fundamental – ciclo I - 1º ao 5º ano – onde leciona até o presente momento – oito anos – e, segundo a mesma, “se sente realizada com o trabalho”. A docente ainda possui especializações em Meio Ambiente por uma Universidade Federal e Psicopedagogia por uma instituição de ensino superior de ensino a distância, além dos cursos de formação continuada dos quais participa e um curso de informática realizado por ocasião do projeto de informática nas escolas.

Sempre buscando atualizar-se, a docente, que não possuía familiaridade com os computadores, fez curso na área para aprender e poder, assim, trabalhar com os alunos. Por essa mesma razão, e pela falta do equipamento na escola, a docente possui um *data show*⁵ que utiliza para fins pedagógicos.

Além disso, Susana participa de um projeto de Educação de Jovens e Adultos em um lar de caridade da referida cidade e ministra palestras sobre conteúdos diversos no mesmo lugar.

A pesquisadora, ao realizar seus estágios de graduação no período de 2007 a 2009 na referida escola, embora não tenha estagiado na sala da professora Susana, teve oportunidade de conhecer o trabalho diferenciado da professora Susana, despertando

⁵ Trata-se de projetor multimídia.

seu interesse em analisar com profundidade a prática pedagógica da alfabetizadora, que resultou na elaboração de seu projeto de mestrado.

Naquela oportunidade, a diretora da escola comentara sobre a professora Susana com a pesquisadora, referindo-se a ela sempre de forma elogiosa:

“É uma professora preocupada com a teoria”.

“Ela se atualiza constantemente”.

“Alia teorias com a prática”.

“É uma professora que sabe o quer fazer, aonde quer chegar”.

“Se não concorda com alguma coisa, suas opiniões são embasadas, não diz por dizer”.

“Avança com os alunos que são bons e alavanca aqueles que têm dificuldades”.

“É comprometida”.

“Quer que a criança aprenda e se irrita quando a família não colabora”.

“Seria bom se todos os professores fossem assim”.

Curiosa pelos comentários da coordenadora e da diretora, a pesquisadora, vez ou outra, entrava na sala de aula da referida docente para observar sua prática. Naquele período, a docente em questão lecionava para uma terceira série (atual quarto ano) do Ensino Fundamental na qual todos os alunos apresentavam grande *déficit* na alfabetização. A professora separou-os em grupos, considerando os níveis de aprendizagem nos quais os alunos se encontravam para, então, iniciar seu trabalho. Conforme seu planejamento, a docente adotou um caderno de registros dos avanços dos alunos, além de anotar em seus próprios cadernos as expectativas de aprendizagem de cada um. Esses cadernos foram fotografados pela professora do primeiro bimestre ao último e, as imagens, compiladas em CD, conforme os bimestres avançavam, para que a mesma pudesse mostrar aos pais, nas reuniões, o progresso dos alunos. Essa prática foi crucial para que a pesquisadora notasse que a professora possuía algo diferente em relação ao corpo docente dessa escola, pois nenhuma outra professora agia dessa forma, conforme pôde ser observado.

Com base nessas informações, a justificativa para a escolha dessa professora apoiou-se nos seguintes critérios: a) o contato prévio com a prática pedagógica da professora durante os estágios de graduação; b) o fato de ser uma profissional respeitada e considerada bem sucedida pelos pares, exercendo certa liderança entre eles; c) o reconhecimento da direção e da coordenação da escola pelo trabalho pedagógico que realiza.

Acrescente-se ainda o fato da profissional selecionada atuar num contexto educacional desfavorável, atendendo a uma clientela de periferia, num ambiente com escassez de recursos pedagógicos. É importante ressaltar que, apesar das condições materiais adversas, os alunos dessa escola obtiveram ótima pontuação em Língua Portuguesa, classificada acima da média paulista, como anteriormente citado.

Os Alunos

A clientela escolar da professora é composta por crianças que moram na região próxima à escola – considerada uma região periférica da cidade – e, a maioria utiliza o transporte escolar para o acesso à mesma. A faixa etária desses alunos está dentro das normas de escolaridade para o ensino fundamental de nove anos, ou seja, oito anos (ou iriam completar oito anos até o final do ano) e estavam matriculados no período da manhã no terceiro ano C.

No início do ano, perfaziam um total de 35 alunos, sendo 17 meninas e 18 meninos. Pouco depois, em razão da flutuação já apontada pela coordenadora, esse número aumentou para 39 (18 meninas e 21 meninos) e no final no ano letivo, a professora contava com 32 alunos (17 meninas e 15 meninos) matriculados em sua classe. Muitos dos alunos da docente são provenientes de outras regiões do país, principalmente, da região nordeste. Por esse motivo, decresce o número total de alunos da escola até o fim do ano letivo, pois algumas famílias retornam para seus estados de origem por razões diversas.

A professora comentou que sua classe é sempre muito numerosa e, geralmente, os alunos que vão sendo matriculados após o início das aulas e que possuem dificuldades de aprendizagem são colocados em sua classe. Conforme pôde ser analisado nos documentos da escola, as outras classes de terceiro ano possuíam uma média de 30 alunos no começo do ano letivo que não aumentou significativamente durante o ano.

O conjunto de alunos da professora ainda não alfabetizados e já no terceiro ano do Ensino Fundamental se justifica pelas mudanças decorrentes da implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Diante desse fato, convêm alguns esclarecimentos no que tange a essa mudança. Segundo Abreu (2012), a ampliação do Ensino Fundamental constitui-se como uma das tentativas de minimizar a questão do insucesso e da exclusão escolares. Nesse contexto,

segundo a mesma autora, a implementação da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos letivos apresentou alterações não apenas na duração, mas também na idade obrigatória em que o aluno deve iniciar esse nível.

Segundo a autora, duas leis Federais (Lei nº 11.114/05 e Lei nº 11.274/06) alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) para instituir a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Até maio de 2005, a idade para matrícula obrigatória no Ensino Fundamental era os sete anos. Com o advento da lei nº 11.114, de maio de 2005, antecipou-se a idade de matrícula para os seis anos, alterando apenas o aspecto da idade de matrícula e mantendo a exigência de duração do Ensino Fundamental em oito anos. Já a lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, mantém a idade de matrícula aos seis anos e ainda torna obrigatória a duração desse nível de ensino para nove anos. A lei ainda previa o prazo de 2010 para a implementação dessa nova estrutura em todo o âmbito nacional.

Como a referida escola completou suas mudanças apenas no ano de 2011, os alunos da professora não passaram pelo primeiro ano da nova estrutura, uma vez que a escola ainda se encontrava regida sob a antiga legislação quando esses alunos ingressaram no Ensino Fundamental. Desse modo, os mesmos foram matriculados na primeira série (atual segundo ano) em 2010. Portanto, em 2011, período de coleta dos dados desta investigação e período em que a escola efetivou as mudanças, esses alunos se encontravam matriculados no terceiro ano do Ensino Fundamental (antiga segunda série do Ensino Fundamental), como citado anteriormente.

2.3 Instrumentos e procedimentos

Para melhor compreensão da sequência das etapas deste estudo foi elaborado o quadro a seguir:

QUADRO 7 - Etapas da pesquisa

ETAPAS	1. Busca de fundamentos sobre o processo de alfabetização e sobre discussões metodológicas mais utilizadas no trabalho do professor alfabetizador.
	2. Revisão de estudos sobre professores bem sucedidos.
	3. Observação das aulas da professora
	4. Realização de entrevistas semiestruturadas.
	5. Análise do material didático e do planejamento da professora.
	6. Análise e discussão dos dados obtidos na observação e nas entrevistas.
	7. Redação final da dissertação.

Fonte: elaboração própria.

Esta pesquisa constou das seguintes etapas:

1ª - Busca de fundamentos sobre o processo de alfabetização e sobre discussões metodológicas e práticas pedagógicas mais utilizadas no trabalho do professor alfabetizador.

2ª - Revisão de estudos sobre professores bem sucedidos buscando aprimorar o foco da investigação.

3ª - Detalhamento e descrição das ações da professora dentro da sala de aula, por meio da observação de suas aulas, visando identificar e analisar as principais atividades/tarefas usadas pela professora com seus alunos e que integram sua prática pedagógica. A experiência direta é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno por possibilitar um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, como afirmam Lüdke e André (1986).

Sendo assim, convém esclarecer que as observações foram feitas durante o primeiro semestre de 2011 no turno da manhã. A pesquisadora acompanhou as aulas da docente desde o horário de entrada (sete horas da manhã) até o de saída (onze horas e trinta minutos) dos alunos nunca avisando, previamente, a mesma sobre sua visita. Para melhor visualização do período de observação das aulas foi elaborado o quadro abaixo.

Tabela 1 - Período de observação das aulas da professora

Meses	Número de Observações
Fevereiro	4
Março	6
Abril	3
Maio	4
Junho	5
TOTAL	22

Quanto ao tempo de permanência em campo, considerou-se no âmbito desta pesquisa a orientação de Lüdke e André (1986, p. 51) que afirmam que “quanto maior o período de estada no campo, maior a probabilidade de resultados acurados, o que consubstanciará a validade das informações”. Esse também é o ponto de vista de Guba e Lincoln (1981 apud LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.27) que refutam a ideia de que o contato prolongado do pesquisador com a situação pesquisada seja considerado uma desvantagem por possibilitar alterações no comportamento das pessoas observadas. Ainda segundo Guba e Lincoln (1981 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.27), “as alterações provocadas no ambiente pesquisado são em geral muito menores do que se pensa”. Eles justificam que “os ambientes sociais são relativamente estáveis, de modo que a presença de um observador dificilmente causará as mudanças que os pesquisadores procuram tanto evitar”. Ainda segundo esses autores, existe uma grande vantagem na permanência mais prolongada do pesquisador, pois ela permite tanto que o professor como os alunos envolvidos assumam comportamentos mais espontâneos.

Os dados que emergiram da observação das aulas constituem as notas de campo que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 150), são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha dos dados. Para os mesmos autores, as notas de campo consistem em dois tipos de materiais:

O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações (Bogdan e Biklen, 1994, p. 152).

Ou seja, o primeiro tipo de material tem como objetivo o registro detalhado do que ocorreu no campo, o que aprimora a posterior análise dos dados obtidos. O segundo

reflete as impressões pessoais, subjetivas do observador sobre o fenômeno investigado, o que possibilita a melhora das notas de campo à medida que adotar uma conduta autorreflexiva facilita o registro preciso dos métodos e procedimentos que se desenvolvem.

4ª - Realização de entrevistas semiestruturadas (v. excertos no Apêndice 1) com a professora a fim de detalhar e descrever suas ações fora da sala de aula bem como esclarecer algumas práticas não observadas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

De acordo com Lüdke e André (1986), esse tipo de entrevista é o mais adequado para o trabalho de pesquisa em educação por permitir flexibilidade de adaptações (além de possibilitar correções e esclarecimentos) ao entrevistador quanto a sua aplicação, pois nesse tipo de entrevista o roteiro pré-estabelecido não necessita ser aplicado rigidamente.

Sendo assim, para os fins do presente estudo, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas ao final do período de observações das aulas da professora selecionada. A primeira entrevista ocorreu no primeiro semestre de 2012 e a segunda, no segundo semestre do mesmo ano.

Na primeira entrevista que durou aproximadamente três horas e foi realizada na casa da professora procurou-se conhecer aspectos relacionados ao contexto escolar e familiar bem como à trajetória profissional da docente, identificar suas concepções sobre alfabetização, letramento e sua visão sobre sua prática pedagógica. Na segunda entrevista, não tão demorada quanto a primeira, buscou-se também, esclarecer aspectos não bem compreendidos da entrevista anterior, bem como levantar mais questões decorrentes das análises e reflexões feitas a partir do material que já tínhamos em mãos e explicitar as ações realizadas por ela fora da sala de aula.

Além das entrevistas, a pesquisadora também aproveitou vários momentos durante a observação para realização de questionamentos significativos para a pesquisa desenvolvida.

5ª - Análise do material didático e do planejamento da docente.

O material didático utilizado pela professora também foi objeto de análise, tendo sido verificada a adequação do material ao planejamento proposto pela professora (com

base no projeto pedagógico da escola) e à faixa etária, a qualidade do material selecionado, a origem das atividades (livro didático ou outra fonte).

A análise do planejamento nos permitiu verificar se está de acordo com as propostas curriculares e se há correlação entre a proposta e a prática pedagógica da professora.

6ª - Análise e discussão dos dados obtidos na observação e nas entrevistas.

Nesta etapa foram analisados os dados referentes às práticas e aos saberes da professora com base nos referenciais teóricos apresentados no capítulo 1.

7ª - A redação foi finalizada com o acréscimo das valiosas sugestões dos professores integrantes da banca de qualificação e a observância das normas exigidas para uma dissertação de mestrado.

2.4 Formas de análise dos resultados

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.205),

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Sendo assim, os resultados obtidos em campo surgiram das entrevistas, da observação das aulas, da coleta do material didático utilizado pela professora bem como de seu planejamento didático.

Detalharemos, a seguir, as formas de tratamento dos dados obtidos com os instrumentos anteriormente especificados.

1. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Buscamos identificar na fala da professora informações relacionadas à sua formação, trajetória profissional, saberes sobre alfabetização, letramento e sobre prática pedagógica.

2. Para as observações, foi realizado o registro contínuo das atividades de alfabetização realizadas pela professora. A análise do registro apresentou considerações sobre o conteúdo desenvolvido, o envolvimento dos alunos pela atividade, a interação

professor-aluno e alunos-alunos, as estratégias utilizadas pela professora na condução da atividade entre outros.

3. O material didático utilizado pela professora também foi objeto de análise, tendo sido verificada a adequação do material ao planejamento proposto e à faixa etária, a qualidade do material selecionado, a origem das atividades (livro didático ou outra fonte).

4. A análise do planejamento nos permitiu verificar se está de acordo com as propostas curriculares e se há correlação entre a proposta e a prática pedagógica da professora.

5. Análise e discussão dos dados obtidos na observação e nas entrevistas.

Os dados obtidos foram classificados em categorias de codificação a fim de facilitar a manipulação, organização e análise desses dados, pois como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p 221),

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são as categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu, de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados (p. 221).

As categorias de codificação utilizadas na análise das observações das aulas da professora, inicialmente, emergiram da própria observação de suas aulas e depois foram reorganizadas de acordo com as categorias propostas por Gimeno Sacristán (2000, p 240-241).

Contudo, buscamos ultrapassar a mera descrição, buscando “acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado”, como afirmam Lüdke e André (1986, p. 49).

Vale ressaltar que, desde o início do estudo, fizemos uso de “procedimentos analíticos a fim de verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características da situação estudada” (Lüdke e André, 1986, p. 45). Esses procedimentos facilitaram a tomada de decisões quanto ao direcionamento das questões referentes ao

presente estudo, além de possibilitarem o redimensionamento do foco do mesmo, caso fosse necessário.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

Formulamos, na introdução deste estudo, as seguintes questões de pesquisa:

1. Como é possível que, no contexto adverso da escola pública, anteriormente apontado, alguns professores consigam fazer um trabalho de qualidade?
2. Quais são os saberes e práticas de um professor alfabetizador bem sucedido?
3. Qual a relação entre seus saberes e práticas? Há coerência entre o que pensa e o que faz?
4. Qual a trajetória profissional desse professor?

Sendo assim, para buscar respostas às questões de pesquisa acima relatadas e de posse dos dados obtidos por meio de observação de aulas da professora bem como das entrevistas, da análise do seu material didático e do seu planejamento, passamos, neste capítulo, à análise e discussão desse rico material, sempre dialogando com os autores que embasaram nossa pesquisa.

3.1 Práticas Pedagógicas

A primeira dificuldade encontrada para a realização da análise dos dados obtidos foi a separação dos saberes e das práticas da professora, mesmo porque os saberes podem referir-se a conteúdos das disciplinas ensinadas pelos professores bem como a saberes experienciais (cf. TARDIF, 2002).

Assim, consideraremos, neste estudo, como práticas pedagógicas da professora, as ações da professora em sala de aula que foram obtidas por meio da observação *in loco* bem como, no caso de algumas práticas não observadas, por meio do relato da professora nas entrevistas, como, por exemplo, as atividades de *preparação prévia* (cf. GIMENO SACRISTÁN, 2000). Os saberes tanto puderam ser inferidos das práticas observadas como das entrevistas realizadas.

É importante ressaltar que a professora realizou no início do ano o diagnóstico da sua turma, identificando um grupo de oito alunos que ainda apresentava muitas dificuldades de alfabetização, alguns até no reconhecimento do alfabeto. Com base nessa avaliação inicial, esses alunos foram agrupados de forma a facilitar o atendimento durante a aula como pode ser percebido em sua fala:

(...) Porque era onde eu podia dar atendimento *pra* eles! Eu deixei a lousa lá *pros* outros e ficava só naquele canto dando atendimento *pra* eles individual! (...)

Um exemplo de avaliação diagnóstica utilizado pela professora no início do ano pode ser visto a seguir:

2- DÊ NOME AS FIGURAS ABAIXO:





















3- AGORA ESCREVA AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA VAI DITAR:

1-.....

2-.....

3-.....

4-.....

4- VAMOS CANTAR E ESCREVER A MÚSICA "PARABÊNS A VOCÊ":

.....

.....

.....

5- VAMOS LER ESTE TEXTO E PINTAR AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA DITAR:


 HOJE É DOMINGO
 PÉ DE CACHIMBO
 O CACHIMBO É DE OURO
 BATE NO TOURO
 O TOURO É VALENTE
 BATE NA GENTE
 A GENTE É FRACO
 CAI NO BURACO
 O BURACO É FUNDO
 ACABOU-SE O MUNDO

Figura 2. Avaliação diagnóstica

Sendo assim, algumas práticas observadas foram desenvolvidas especificamente para esse grupo de alunos que ainda tinha dificuldades de alfabetização como, por exemplo, as atividades voltadas para a aquisição do sistema alfabético. Outras, como,

por exemplo, a roda de leitura de textos pela professora e a roda de conversa, entre outras, aplicavam-se *a todos* os alunos.

Para classificar as práticas da professora foram utilizadas as categorias de Gimeno Sacristán (2000, p.240-241). Ao tratar da função *atividades dos professores*, esse autor divide as *atividades de ensino* em cinco momentos. São eles: a) preparação prévia ao desenvolvimento do ensino; b) ensino aos alunos; c) atividades orientadoras do trabalho dos alunos; d) atividades extraescolares ; e) atividades de avaliação.

O quadro 6 permite uma visualização das principais atividades/tarefas de ensino observadas que compõem a prática pedagógica da professora:

QUADRO 8 - Práticas pedagógicas da professora

Momentos das atividades de ensino dos professores	Atividades/tarefas
<i>a) Preparação prévia ao desenvolvimento do ensino</i>	- planeja o conteúdo da semana em conjunto com as demais professoras do terceiro ano; - escolhe os materiais para dar conta do conteúdo selecionado; - consulta livros didáticos, internet e outras fontes para buscar material; - adapta os materiais encontrados considerando as reais necessidades de seus alunos; - seleciona atividades levando em conta a diversidade de seus alunos; - prepara atividades diferenciadas para grupos de alunos com dificuldades.
<i>b) Ensino aos alunos</i>	- explica oralmente com exemplos na lousa; - não permite conversas; - inicia a explicação apenas quando, aparentemente, todos os alunos estão quietos; - distribui atividades concernentes ao conteúdo ensinado; - oferece atividades diferenciadas para alunos com maior dificuldade; - volta a explicar quando percebe que os alunos não compreenderam o conteúdo; - utiliza espaços externos à escola; - realiza algumas atividades fora da sala de aula/ao ar livre; - desenvolve projetos integrando conteúdos diversos; - incentiva a prática de leitura lendo para os alunos todos os dias, permitindo que os alunos levem gibis para casa; - dialoga sobre os livros lidos em rodas de leitura; - realiza rodas de conversa; - utiliza analogias para obter colaboração dos alunos; - problematiza a ortografia e a oralidade; - utiliza dicionário; - utiliza eficazmente o quadro-negro.
<i>c) Atividades orientadoras do trabalho dos alunos</i>	- lê as instruções sobre as atividades e acrescenta mais algumas orientações; - organiza grupos, com alunos com diferentes níveis de aprendizagem; - proporciona atendimento personalizado

	aos grupos; - movimenta-se o tempo todo em sala de aula orientando e observando os alunos; -organiza algumas atividades em pares ou grupos.
<i>d) Atividades extra-escolares</i>	- prepara apresentações teatrais; - visita pontos turísticos da cidade guiados por alunos do Curso de Turismo da universidade local.
<i>e) Atividades de avaliação</i>	- avalia diariamente os alunos (anota em seu “caderno de anotações”); - corrige as atividades na lousa; - elucida as dúvidas durante a correção; - avalia os alunos por bimestre; - reforça ⁶ positivamente os alunos quando avançam na aprendizagem; - valoriza momentos de avaliação individual; - elabora avaliação diferenciada para os alunos que ainda não se encontram alfabetizados.

Fonte: elaboração própria com base em Gimeno Sacristán (2000).

Explicitemos cada uma dessas categorias apresentadas no quadro 8, relacionando-as com as atividades/tarefas observadas na professora bem sucedida:

a) *Preparação prévia ao desenvolvimento do ensino:* esse momento antecede a prática de aula, ou seja, é o momento de planejá-la. Aqui o professor prepara e seleciona o material que será utilizado junto aos alunos.

No caso da professora em questão, esse planejamento inicia-se no momento em que o grupo de professoras se reúne, por ano escolar (para mais detalhes, v. p. 113) para decidir quais conteúdos serão trabalhados na semana. Segundo Gimeno Sacristán (2000), esse é o momento em que as professoras modelam o currículo prescrito de modo a adequá-lo ao planejamento semanal.

No passo seguinte cabe à professora, individualmente, decidir pelas atividades que darão conta do conteúdo selecionado pelo grupo de docentes, considerando a diversidade de seus alunos. Segundo seu relato, as principais ferramentas para esse fim são seu acervo de coleções de livros didáticos e a internet. (para detalhamento, v. p.

⁶ Reforço positivo é uma operação em que um evento produzido por uma resposta aumenta a probabilidade dessa resposta ocorrer no futuro.

112). Essa escolha é propiciada por sua experiência profissional, pois segundo a docente, os materiais encontrados não são copiados na íntegra. A docente extrai a ideia, porém modifica a atividade considerando a realidade de seus alunos.

Eu não copio nada! Eu não gosto do que *tá lá*, na verdade! (risada) Eu não gosto! Eu tiro aquela ideia e transformo *pro* que eu preciso, entendeu? Por isso eu falo... Eu levo muito tempo *pra* fazer isso... Eu levo muito tempo! [...] Em média eu fico umas três horas, eu fico no computador e é pouco *pra* mim!

Para os alunos que não acompanham a maioria da classe, a docente prepara atividades diferenciadas que contribuam para o progresso dos mesmos.

b) *Ensino aos alunos na sala de aula:* esse momento constitui-se no ensino de fato. São as explicações, orientações, diálogos, discussões sobre os conteúdos junto aos alunos.

As explicações da professora são realizadas com exemplos dados na lousa de modo que todos os alunos possam ver e ouvir. A docente, nesse momento de explicação/orientação, não permite que ninguém converse. Ela pede silêncio, que todos ponham as mãos em cima da carteira e repousem sobre ela o que estiver nas mãos e, apenas quando toda a classe se colocou da forma como ela pediu, é que ela inicia a explicação.

Vale ressaltar, também, que a professora dividia a lousa em duas partes. Em uma delas, escrevia com letra bastão para que os alunos que ainda não estavam alfabetizados pudessem acompanhar a rotina do dia e alguns exercícios que a docente desenvolvia apenas com eles. Na outra parte, a docente escrevia em letra cursiva para que a maioria da classe que já se encontrava alfabetizada pudesse acompanhar a rotina do dia e os exercícios desenvolvidos com eles. A prática de uso da lousa acima descrita revela a criatividade da professora no bom aproveitamento dos poucos recursos oferecidos pelas escolas da rede pública de ensino.

Em seguida à explicação, a docente distribui o material concernente àquele conteúdo explicado a fim dos alunos colocarem-no em prática. A professora retoma o conteúdo no momento da realização da atividade e volta a explicá-lo na lousa, se necessário.

A docente aproveita todas as oportunidades para problematizar a relação oralidade/escrita e também utiliza o dicionário para tal, se assim for preciso.

Exemplificando, nas atividades de ditado, ao verificar que os alunos têm dúvida sobre certa palavra, ao invés de oferecer a escrita correta, reflete sobre as possibilidades de grafia, alertando sempre para as especificidades da escrita como descrito em sua fala a seguir:

A gente usa muito! E eles falam *pros* pais e como na escola a *gente* não tem *pra* todo mundo... Eles levavam... Alguns levavam! E às vezes eu fazia a problematização... Eu falava que eu não sabia! E eles iam procurar no dicionário! (...) Faço isso *pra* que eles reflitam sobre a escrita! Eu quero que seja significativo! Que eles aprendam! Eu faço a reflexão sobre isso! Minhas crianças em ortografia... *Eles* quase não tem erro! Os erros são poucos porque a *gente* faz uma reflexão sobre a ortografia! Eles não escrevem por escrever, entendeu? E não é todo momento, é lógico! Mas, tem a aula que eu faço isso! Normalmente, quando eu dou ditado interativo!

Como explicado anteriormente, algumas práticas da professora eram voltadas a um grupo específico de oito alunos, com os quais desenvolvia atividades diferenciadas em relação às realizadas com o grupo maior. Esse grupo de alunos encontrava-se ainda na fase inicial do processo de alfabetização (ou seja, adquirindo o sistema de representação da escrita), de acordo com Soares (2004), enquanto os demais alunos da classe, além de ler e escrever, já eram capazes de interpretar e produzir textos mesmo que curtos o que, segundo a docente, classifica essa maioria de alunos como “alfabetizados”:

A criança alfabetizada escreve, lê e compreende um texto, interpreta um texto! *Pra* mim ela está alfabetizada! Antes não está! Está em processo!

A fala da professora revela sua concepção de alfabetização, semelhante à de Soares (2003) que considera um momento inicial e um momento de desenvolvimento no processo de alfabetização.

Susana elaborava atividades diferenciadas para esse grupo de alunos com problemas muito acentuados⁷. De acordo com Ferreiro (1985, 1991), poderíamos descrever brevemente as dificuldades diagnosticadas nesse grupo: a) um aluno reconhecia apenas as vogais; b) dois alunos encontravam-se na etapa silábica com ou sem valor sonoro; c) cinco poderiam ser considerados alfabéticos, mas com muitas dificuldades ortográficas e de segmentação de vocábulos.

⁷ Tivemos acesso ao diagnóstico desses alunos.

Seguem dois exemplos de avaliação diagnóstica realizada pela pesquisadora com o mesmo aluno desse grupo que apresentava dificuldades. Essas avaliações foram realizadas em períodos diferentes: no primeiro exemplo, a avaliação foi realizada no início do primeiro bimestre e, no segundo exemplo, a avaliação foi realizada no início do segundo bimestre.

Vale ressaltar que essas avaliações foram realizadas apenas para compor os dados do estudo, não foi realizada intervenção pedagógica por parte da pesquisadora.

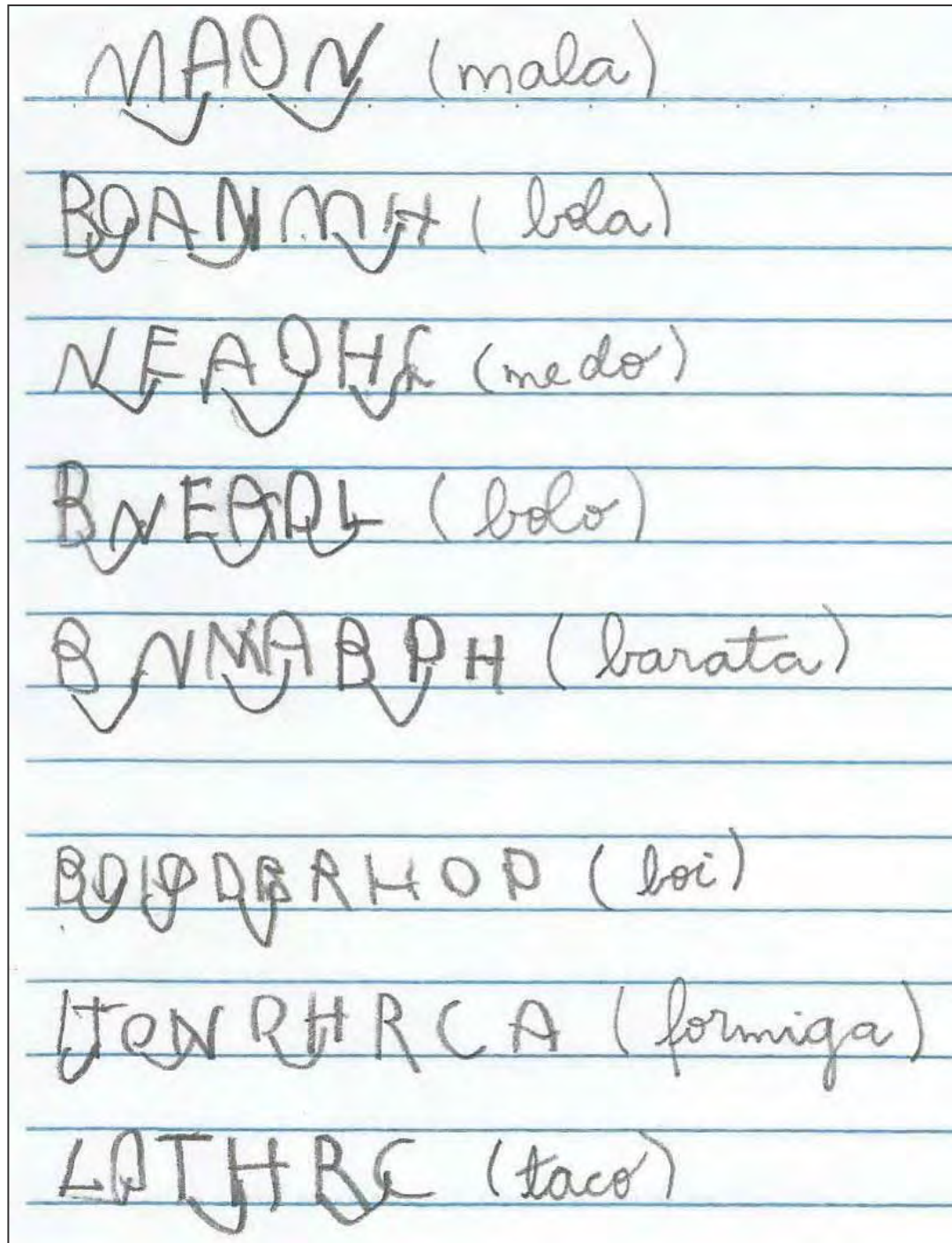


Figura 3. Avaliação diagnóstica realizada no primeiro bimestre de 2011.

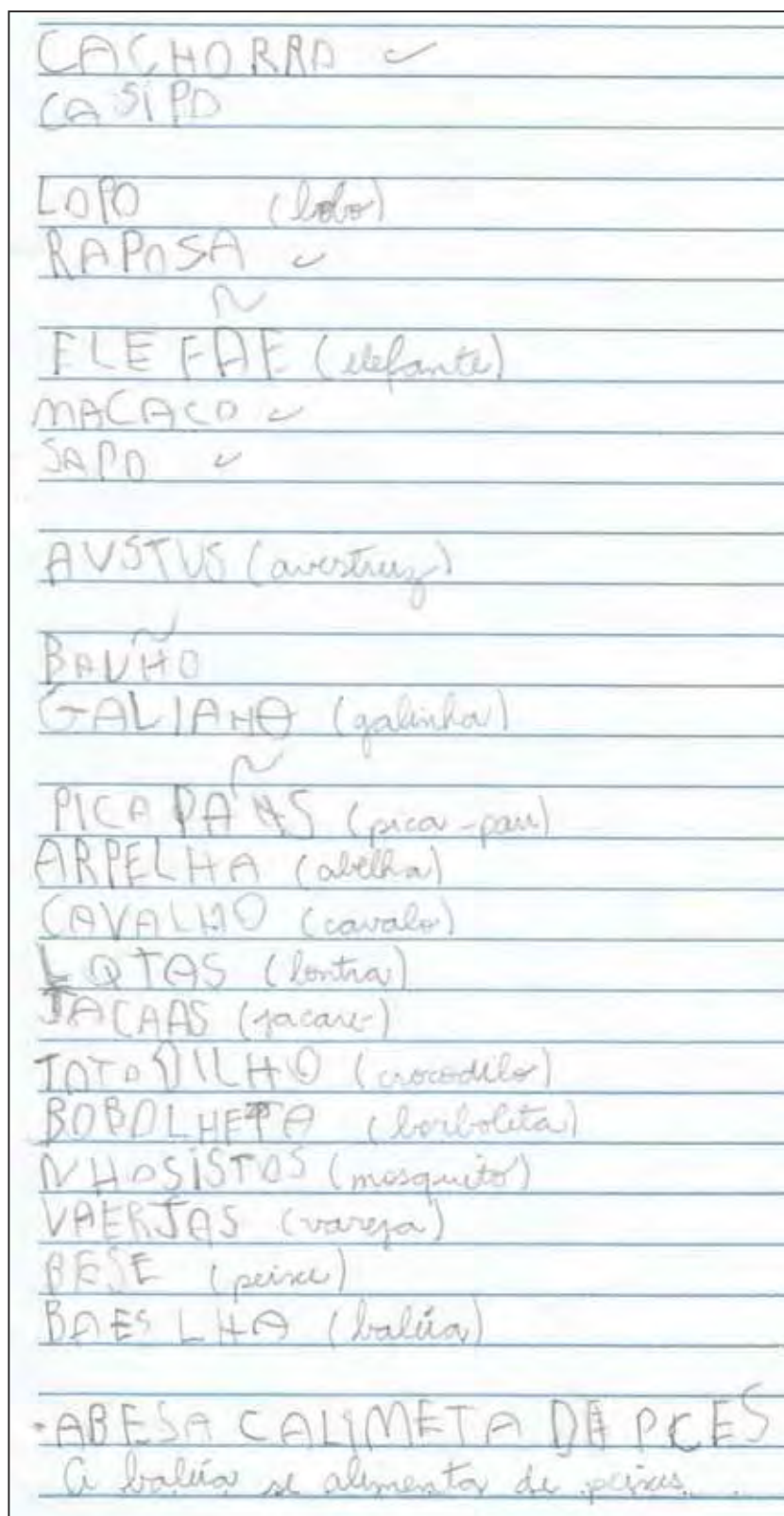


Figura 4. Avaliação diagnóstica realizada no segundo bimestre de 2011

As figuras 3 e 4 ilustram o progresso de um aluno que apresentava muitas dificuldades. No início do primeiro bimestre o aluno encontrava-se na fase pré-silábica, conhecia poucas consoantes, sem valor sonoro, tinha problemas com a quantidade de

letras, entre outras dificuldades. No início do segundo bimestre, o mesmo aluno foi diagnosticado como silábico-alfabético, com um repertório de consoantes bem maior, mas ainda apresentando problemas na representação da nasalidade (*lotra, por lontra), troca de fonemas (*peje por peixe), entre outros.

Sendo assim, a docente necessitou retomar o processo de alfabetização desde o início com o grupo de oito alunos com problemas sérios de alfabetização:

Então, mas... Eu não sei se você observou que os alunos meus que tinham problema... Eles tinham chegado na minha sala com aqueles problemas! Eles entraram, eles ingressaram ali não alfabéticos! Quando eles *tavam* numa classe alfabético avançado! Não era só alfabético! Eles *tavam* alfabetizados, aquela sala! Eu só precisava desenvolver a alfabetização deles! E aquela turma já chegou sem estar alfabético!

Algumas atividades⁸ desenvolvidas com esses alunos podem ser vistas a seguir:

⁸ As referidas atividades foram retiradas da coleção pessoal da docente. A saber: RIBEIRO, L. E. P. **Para casa ou para sala?** São Paulo: Didática Paulista, 1999.



Figura 5. Exercício de alfabetização: caça-palavras

LEIA AS PALAVRAS:

	PAPAGAIO		CARRO
	PIPA		ELEFANTE
	ABACAXI		CORAÇÃO
 SORVETE			

ESCREVA NAS BARRAS:

2 PALAVRAS COM 7 LETRAS:

1 PALAVRA COM 5 LETRAS:

2 PALAVRAS COM 8 LETRAS:

A PALAVRA QUE TEM MENOS LETRAS

Figura 6. Exercício de alfabetização: lendo e escrevendo

LEIA JUNTO COM A SUA PROFESSORA E COLEGAS AS PALAVRAS ABAIXO E OBSERVE O SOM FINAL.

RECORTE AS FICHINHAS QUE ESTÃO ABAIXO DA LINHA PONTILHADA E COLE-AS NA CARTELA DA PALAVRA QUE TERMINA COM O MESMO SOM.

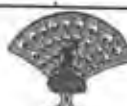
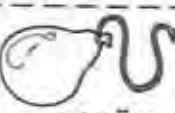
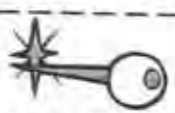
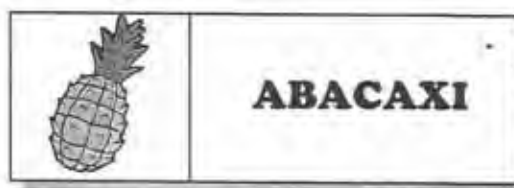
 PATO	 ELEFANTE	 PAVÃO
 SABONETE	 RATO	 GATO
 AVIÃO	 BALÃO	 ALFINETE

Figura 7. Exercício de alfabetização: percebendo o som das palavras.

PINTE O QUADRO DA LETRA QUE NÃO PERTENCE À PALAVRA DA FICHA.



C B T A I A X A



R N A J A M L A



E L M A C N O I A

Figura 8. Exercício de alfabetização: observando as fichas

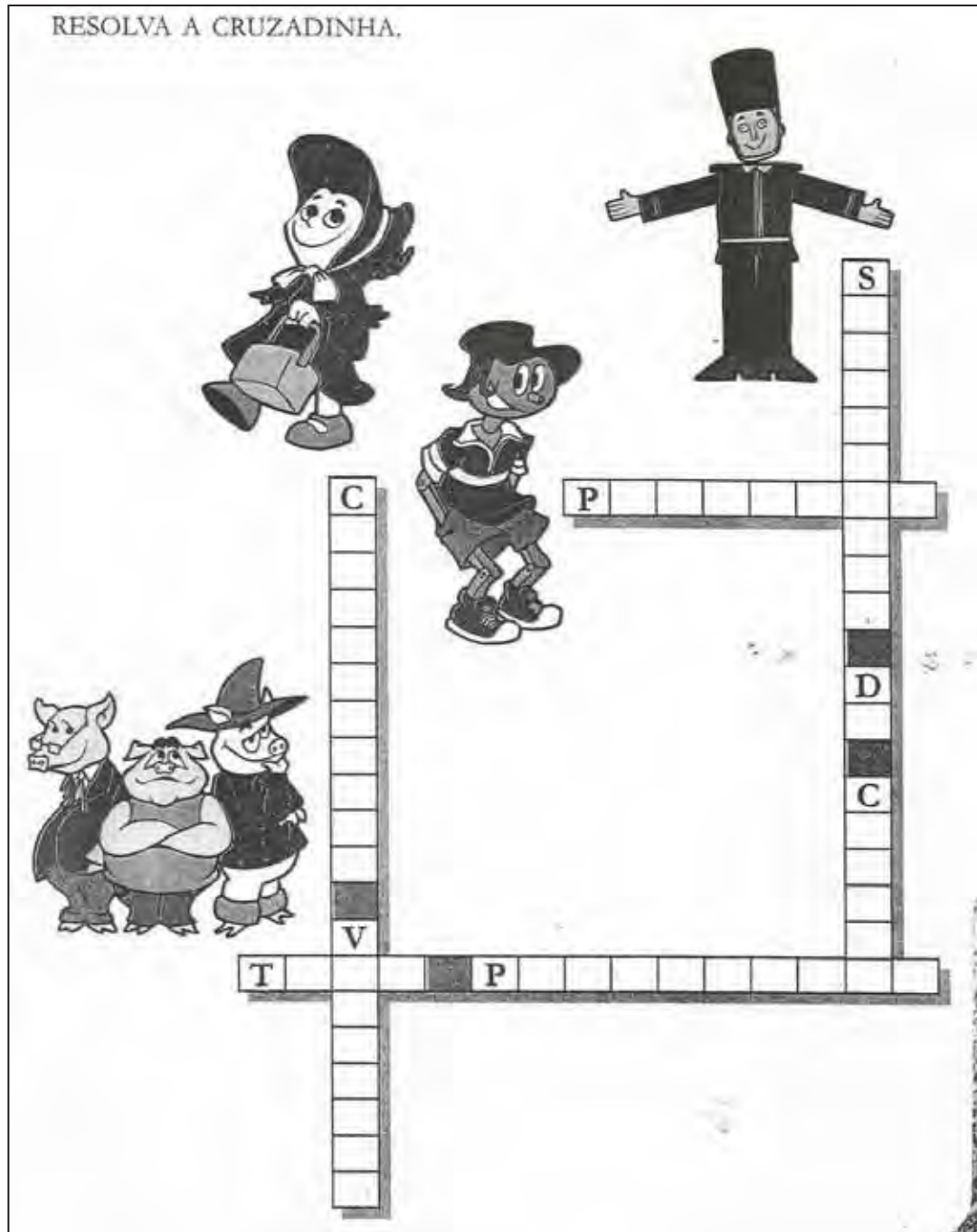


Figura 9. Exercício de alfabetização: cruzadinha

PROCURE, NO CAÇA-PALAVRAS, OS NOMES DOS PERSONAGENS DE HISTÓRIAS INFANTIS ABAIXO. ASSIM QUE OS ENCONTRAR ESCREVA OS SEUS NOMES NAS ETIQUETAS DE SEUS RETRATOS.







J	K	L	M	N	N	E	T	U	G	A	F	O	R
L	I	L	A	F	M	A	G	A	L	I	Z	E	T
T	R	Ê	S	P	O	R	Q	U	I	N	H	O	S
S	M	T	C	A	S	C	Ã	O	C	A	R	S	S
L	Y	K	O	W	P	I	N	Ó	Q	U	I	O	L
F	N	A	G	M	Ô	N	I	C	A	P	Q	R	S
C	H	A	P	É	U	Z	I	N	H	O	C	V	A
V	E	R	M	E	L	H	O	Q	W	E	R	T	U
T	U	I	V	W	I	S	T	A	L	O	F	E	M

Figura 10. Exercício de alfabetização: descobrindo os personagens

ESCREVA NOS QUADRINHOS ABAIXO A PRIMEIRA LETRA DE CADA DESENHO.



4)



6)



1)



5)



2)



3)



7)

1	2	3	4	5	6	7

QUANTOS PEDACINHOS TEM ESTA PALAVRA?

Figura 11. Exercício de alfabetização: cruzadinha

Quando eu percebo, no dia-a-dia, que um aluno *tá* com alguma dificuldade, normalmente, eu planejo atividade *pra* trabalhar aquela dificuldade! Eu anoto [no caderno de anotação do progresso dos alunos] e às vezes eu faço atividade só *pra* ele! Às vezes dou *pra* casa, às vezes trabalho com ele lá no canto! Só *pra* ele! Agora se tiver mais gente com a dificuldade, um número suficiente *pra* dar *pra* todo mundo, eu dou *pra* todo mundo! Agora, se for só um, dois... Eu vou trabalhar com ele à parte! Senão fica desinteressante *pros* outros também *num* é? Aí eu faço... Às vezes eu dou *pra* mãe! Mando bilhete *pra* mãe ajudar em casa naquilo ali... Que às vezes nem sempre você tem mãe que ajuda! E aí eu trabalho... Se não tem nenhuma chance da família ajudar, aí eu vou ter que pegar mais vezes ele na sala de aula... Não sei se você observou que muitas vezes eu fiquei numa aula de arte ou numa de educação física... Eu tirava o aluno *pra* isso, *pra* ajudar na dificuldade só dele! Eu fiz isso hoje... Aquela aula livre eu tirei *pra* ajudar um aluno! Então eu tiro *ele* e eu falo *pra* eles... E eles ficam na maior... Pode ver... Eu não tenho problema com isso! Eu falo “olha, hoje você vai ficar, eu vou te ajudar nisso daqui, na próxima aula você vai! E eles ficam, eles não reclamam, viu?”

A docente incentivava a prática de leitura lendo para seus alunos todos os dias nas “rodas de leitura”. Esse momento é assim denominado pelo fato de os alunos sentarem em volta da professora para ouvir a história. A docente tem consciência da importância desse momento, pois, segundo ela, esse é o momento do “letramento” das crianças:

Letramento é você trazer *pra* vida da criança todas as informações que tem à volta dela! Você lê gênero de texto... Deixar ela informada do que passa no mundo! Porque depois isso vai auxiliar na alfabetização! Que ela estando bem letrada, *pra* alfabetizar é um passo! Isso a gente faz muito na pré-escola... Letrar a criança!

Quando você *tá* trabalhando com o letramento, você *tá* proporcionando *pra* criança toda a riqueza do universo escrito! Colorido, escrito, imagem! Você *tá* proporcionando isso *pra* ela!

Eu acho que é maravilhoso [ler para os alunos]! Você *tá* letrando eles, né? Tornando eles com uma habilidade imensa de pensar, raciocinar em cima, porque não é só a leitura em si, né? Você questiona, né? Você faz com que eles façam reflexão sobre aquela leitura! Sobre termos... Significado de palavras... A gente até busca o dicionário quando eles não sabem! Então, eu acho importantíssimo, fundamental *pra* que eles escrevam bem depois! Porque esse letramento que deixa eles com repertório, né? Nosso trabalho com leitura é repertoriar o aluno *pra* que eles sejam, depois, bons leitores e bons escritores!

A prática de leitura da professora mostra a importância que ela dá ao desenvolvimento do letramento dos alunos (SOARES, 2004) mesmo antes de estarem

alfabetizados. Sendo assim, ela atua como leitora, trazendo informações sobre o “universo escrito”, facilitando o processo de alfabetização e dotando-os de um repertório “para que eles sejam, depois, bons leitores e bons escritores”.

Além disso, como considera importante que determinadas atividades sejam realizadas fora da sala de aula, aproveita esses momentos de leitura para isso. Por vezes, a docente leva os alunos para uma área ao ar livre da escola para, então, iniciar a leitura. Porém, antes de iniciá-la, a professora “prepara” os discentes para esse momento:

“A gente vai entrar na nave, a gente vai sobrevoar... Vamos fazer uma aventura *numa* nave espacial! Vamos por o capacete e o cinto de segurança! Cola a bundinha no chão! Agora a gente abre bem a orelha e fecha bem a boca *pra* ouvir porque durante a viagem vocês não podem falar! A viagem é mágica e vocês vão viver um monte de aventuras na viagem! Vamos começar!”

Os alunos gostam muito dessa “magia” que se cria e demonstram envolvendo-se completamente na “brincadeira” que dá resultados, pois o acervo de gibis em sua classe é constantemente visitado pelos alunos, os quais os levam para ler em casa. Todos os dias, ao final da aula, os alunos se dirigem para a estante da professora e escolhem quais gibis levarão para casa. O tempo entre uma atividade e outra também é utilizado para essas leituras.

A professora aproveitava o momento da “roda de leitura” para refletir com os alunos sobre vários aspectos que a história lida suscitava. Por exemplo, refletia sobre possíveis “lições” que podiam ser aprendidas a partir da história lida, sobre as possíveis relações entre atitudes e final dos personagens na história, possibilidades para outro fim da história, entre outros.

Nesse momento, também, a professora introduzia o que ela chama de “comunicação oral/roda de conversa”. Os alunos, sensibilizados pela história, aproveitavam a abertura propiciada pela docente para comentarem fatos de suas vidas e sobre suas famílias. Era nesse momento que Susana conseguia, realmente, conhecer seus alunos, pois os mesmos sentiam-se confiantes para relatarem situações de suas vidas. Emocionavam-se, riam, choravam junto à professora. A interação estabelecida pela professora com seus alunos é um aspecto da dimensão afetiva, bastante valorizada atualmente por autores como Leite e Tassoni (2007) entre outros, que a apontam como fundamental no processo educacional, para adicionar-lhe mais qualidade, no sentido de auxiliar o sujeito (aluno) a aproximar-se do objeto de conhecimento (alfabetização).

No âmbito de seu planejamento, a professora desenvolve todos os anos, com os alunos, um projeto na área de ciências, com o tema “meio ambiente”, pois, segundo a docente,

Pra você tornar a criança mais sensível, você tem que fazer com que elas percebam o ambiente em que elas vivem!

No ano de 2011, ano de coleta dos dados que compõem essa investigação, a docente trabalhou, dentro do tema Ciências, com o subtema “plantação”. Segundo relato de Susana, o projeto interdisciplinar foi introduzido a partir da leitura de um livro de história sobre o meio ambiente. O projeto foi bastante amplo de modo que a docente trabalhou vários componentes curriculares, embora o principal fosse ciências (reinos da natureza, germinação, observação, entre outros): matemática (calendário, gráfico), geografia (espaço, modificação do ambiente), português (filme, música, poesia, registro diário das observações do plantio). A docente também fez alguns passeios com os alunos por conta dos objetivos do projeto: parque da cidade, museu pedagógico, saída ao bairro em que se localiza a escola onde leciona. Susana aproveitou o espaço do canteiro da escola para desenvolver uma etapa do projeto: o plantio de espécies de fácil cultivo e de rápido crescimento, no caso, o alpiste, para que os alunos pudessem observar as fases de desenvolvimento das plantas.

Algumas atividades do projeto trabalhadas com os alunos podem ser visualizadas a seguir:

Antes de mais nada

A maioria das pessoas, quando fala em meio ambiente, pensa em florestas, animais silvestres, regiões polares; enfim, em muitos lugares selvagens distantes de suas casas e onde a ação humana ainda não se impôs. Mas será que o conceito de meio ambiente vale só para essas áreas? Por que não pensamos em locais mais próximos de onde vivemos? O que dizer das áreas onde construímos nossas casas? Não havia mata ali antes?

Você já pensou nisso? O local onde você mora era um lugar cheio de plantas e animais que já não estão mais lá. Hoje eles existem em números reduzidos e estão protegidos em lugares especiais, chamadas Unidades de Conservação (UCC), ou em áreas particulares que, por alguns motivos, ainda não foram transformadas. Assim, passamos a nos enxergar separados do que chamamos de *meio ambiente* ou natureza.

Mas, se continuarmos a refletir, notaremos que fazemos muitas coisas bem parecidas com os animais silvestres e até mesmo com as plantas: nascemos pequenos e frágeis, precisamos nos alimentar, desenvolver, amadurecer, reproduzir, para depois morrer(...).

Os alimentos que ingerimos são produzidos pelas plantas ou a partir delas (...). Todos os produtos que utilizamos para organizar nossas atividades e garantir nosso conforto são extraídos originalmente das áreas naturais, onde muitas plantas e animais convivem naturalmente. Carros, bicicletas, computadores, armários, canetas, xampus, painéis, enfim, são sempre um pedacinho da natureza transformada. Até mesmo a energia elétrica é produzida de elementos naturais. A natureza está mais perto do que imaginamos(...).

Assim, meio ambiente é tudo. Tudo mesmo! No fundo não há como ficar fora dele.

(Mendonça, Rita. *Como cuidar do seu meio ambiente*. Coleção Entenda e Aprenda SP. BEI Comunicação. 2004. 2ed.)

1. Qual é a comparação que o texto faz entre plantas, animais silvestres e seres humanos?

2. O ser humano faz parte do meio ambiente? De que forma?

Figura 13. Atividade de interpretação do texto “Antes de mais nada”

Meio Ambiente	
<i>É hora de mudar este triste cenário</i> <i>Às vezes nos sentimos impotentes diante dos problemas que enfrentamos em nosso dia-a-dia. Poluição generalizada, extinção de animais, devastação de florestas, morte de rios, lixo radioativo, buraco na camada de ozônio, chuvas ácidas, doenças, miséria, fome e violência. O que fazer? Em que medida somos culpados? Como sozinhos podemos resolver problemas tão grave? O que fazer com esses milhões de sonhadores que perdem tempo preocupando-se com essas questões que não têm solução? Qual o nosso papel nesse triste cenário? Será que podemos mudar alguma coisa? Como? Quando? Por que as coisas estão assim? Quem é o responsável? Somos todos inocentes? Somos todos culpados? Quem é o vilão da história da humanidade? Quem começou? Quem irá por um ponto final nisso tudo? Quando? Quando os pássaros poderão cantar novamente sem o perigo de serem mortos por diversão? Quando os rios podaram correr livremente, sem líquidos venenosos em seu leito? Quando nossos mares poderão viver sem o vazamento de petróleo? Quando nossas crianças pegarão menos doenças, pois nossos lixos serão tratados? Quando teremos uma alimentação saudável, sem agrotóxicos? É necessário questionar os problemas ambientais, buscar soluções para um mundo melhor. Devemos fazer nossa parte. Em que podemos mudar? Como podemos contribuir para melhorar o planeta?</i>	
<i>Pare e pense:</i> <i>O que você tem feito para manter sua escola limpa?</i>	
<i>Olhe para o céu, onde descalço, caminhe num parque. Escreva o que você viu e sentiu no espaço abaixo:</i>	
<i>Pesquisa</i> <i>Escreva com suas palavras uma situação difícil vivida por um garoto que deprenda o meio ambiente. Ilustre. Dê um final para a história, encontrando uma solução para o problema que ela criou.</i>	
<i>Crie slogans que defendam os nossos mares, rios, matas, animais...</i>	
<i>Pesquisa:</i> <i>Procure em jornais ou revistas fotos sobre o Meio Ambiente. Recorte e cole neste espaço.</i>	

Figura 14. Atividade de interpretação do texto “Meio ambiente”

c) Atividades orientadoras do trabalho dos alunos: nesse momento o professor instrui os alunos acerca da realização das atividades propostas e os organiza individualmente ou em duplas/ grupos para esse fim.

Um dos critérios para a organização de grupos é o nível de alfabetização dos alunos, conforme pode ser percebido na fala de Susana:

Não coloco um que sabe tudo com um que não sabe nada senão ele faz sozinho! Você tem que por mais ou menos de acordo com os saberes! Por exemplo, um que sabe um pouquinho mais e outro que já alcançou! Os dois que ainda não sabem nada você não pode por também! Então, por exemplo, um silábico-alfabético com pré-silábico! Você não pode por, por exemplo, um alfabético com um pré-silábico! Um silábico-alfabético com silábico com valor ou com alfabético! Então, você tem que *tá* mediando isso *daí*! E, se você não mediar, um faz *pro* outro!

A docente considera fundamental a organização espacial da classe para a realização do seu trabalho bem como de extrema importância por propiciar uma troca/interação entre os colegas:

Sempre visando o progresso da dupla! Você tem que por mais ou menos de acordo com os saberes! Porque meu objetivo, por exemplo, eu sempre... Avançou? Eu já ponho com outro que *tá* precisando, entendeu? E por exemplo, se eu observo que um tem uma dificuldade... Vamos supor o *m* antes do *p* e do *b*... Vamos falar isso! E o outro não tem, eu vou por com aquele que não tem, entendeu? Porque ele vai ajudá-lo! Então, eu *tô* sempre mudando! Eu vou mudando! Avançou aquele já vai com outro que *tá* com dificuldade!

Acho muito produtivo! Eu não sei trabalhar de outra forma! É lógico que vai ter o dia que eu vou precisar que eles façam sozinhos... Um dia que eu quero que eles escrevam sozinho um texto... Vão fazer sozinhos! Mas, normalmente, eu acho que na dupla... Eles aprendem mais! Porque se você observar... Você pode ver... Sempre um aprende com o outro, com o colega! E eles têm muita paciência de ensinar o colega! [...] “É assim olha... *Cê* não vê que é assim?” Eu fico ouvindo *eles* falando! “Mas, você viu que a professora ensinou que é assim?” E eles ensinam com paciência o amigo!

Fundamental! É a partir da organização que você realiza seu trabalho! Mas, a organização *pra* mim é fundamental! De acordo com a organização da minha classe é que vai sair o meu trabalho, entendeu? Elaboro as atividades pensando na organização da classe! Tem atividade que é individual, não tem jeito, como as avaliações, por exemplo! Tem atividade que é em dupla, tem outra que eu dou em trio! Tem outras que vão trabalhar em quatro! Depende do trabalho!

Por exemplo, se eles vão fazer algum cartaz, ou algum trabalho, assim, que eles vão apresentar ou trabalhar com poesia onde eles têm que eles mesmos elaborar a poesia, eles vão depois desenhar... Então, três ou quatro! Situação-problema pode ser dupla! Mas, eu acho que mudar a organização da classe ajuda bastante eles a se modificarem, sabia? A pensar, a melhorar a aprendizagem deles!

A fala acima revela que a professora tem muita clareza sobre os resultados de diferentes tipos de organização no desenvolvimento das atividades, confirmando a afirmativa de Gimeno Sacristán (2000, p. 265-266) que “de um tipo de atividade se deduz um processo educativo que ele considera aceitável”. Complementa dizendo que apenas os professores mais capazes conseguem explicitar as razões dessas escolhas “na hora de realizar a opção numa programação”.

Segundo Susana, a relação de colaboração que se estabelece entre os alunos é alcançada graças a um “pacto” que a docente faz com os mesmos no início do ano:

Eles tinham a concepção de que lá era um navio, né? E que lá não podia morrer ninguém afogado! Eu falo que a minha sala é um navio e esse navio está nadando ali, navegando no mar! O mar é a escola! (riso) Eu sou o comandante desse navio e eles são os tripulantes! E ali eles têm que obedecer ao mestre... O comandante manda, eles têm que obedecer e a gente não pode deixar ninguém se afogar ali! Todo mundo tem que aprender! Quem não aprende morre afogado! E o mais interessante... Esse ano eu tenho uma aluna, a Samira... E ela toma calmante *pra ir pra* escola... É uma menina muito agitada! E eu ouvi a Giovana falando assim... Falando *pra* Luiza... porque a Luiza falou que *tava* cansada, que não ia mais ajudar a Samira! “Não, *cê* tem que ajudar porque se ela não aprender, ela morre afogada! A gente não pode deixar ela morrer afogada! E eu falei: “essa já entendeu!” Não é? (risada) E eu não vou dizer que seja fácil, Lenita! Não é não! É difícil, trabalhoso, eu saio de lá num estresse daquele porque eu trabalho muito!

Quando da realização de uma atividade, a docente, primeiramente, lê com os alunos a mesma e, em seguida, os orienta acerca de como realizá-la.

A docente, então, divide o tempo desse momento para atender aos grupos que ainda não se encontram alfabetizados e auxiliar a maioria da classe (grupo adiantado) na realização das atividades, se necessário. Sendo assim, a professora procura dar atenção a todos os alunos e atender a todas as dificuldades que surgirem, como pode ser percebido no trecho abaixo:

Mas, *cê tá* passando ali, *cê* vai realmente ver qual é a concepção daquela criança... No que *que* ela *tá* errando!

Considerando a heterogeneidade da turma, sua preocupação com o tempo se justifica, pois gostaria de dar mais atenção ao grupo de alunos com dificuldades de alfabetização. Sendo assim, busca todas as oportunidades para trabalhar com esse grupo, principalmente no início do ano, considerado o momento mais crítico. Um exemplo refere-se à utilização de alguns horários reservados à Educação Artística e às Artes para o trabalho com esses alunos. Esse procedimento não implica que a professora desvalorize esses componentes curriculares, mas, pressionada pelos condicionamentos escolares (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.105), busca espaços para dar conta da sua prioridade: alfabetizar.

d) Atividades extraescolares: são atividades que acontecem fora da sala de aula ou da escola. Uma apresentação teatral é um exemplo de uma atividade como essa.

A professora organiza apresentações teatrais com seus alunos. A docente aborda os alunos para despertar o interesse e, juntos, organizam as falas e os cenários. Uma das apresentações feitas foi a partir da leitura de “A Branca de Neve”. Os alunos apreciaram muito a história de maneira que a docente fez o convite. Os alunos se interessaram tanto que a apresentação contemplou a escola toda.

Além de aproveitar os espaços da escola para a realização de determinadas atividades, como citado anteriormente, a docente também faz passeios com as crianças, de acordo com o conteúdo que está sendo trabalhado bem como utiliza espaços externos à escola como auxílio ao desenvolvimento de determinadas atividades, o que pode ser percebido em sua fala:

Por exemplo, se a gente vai falar de coisas antigas... Então, nós trabalhamos o índio, né? Sobre a vida dele, as coisas dele... E depois eu levei *eles* no museu *pra* eles *ver* as coisas que a gente tem, né? Trabalhei a ideia de museu com eles... Sempre a gente faz um trabalho anterior *pra* eles chegarem... Nunca faço passeios aleatoriamente! Não! Sempre por detrás a gente tem um objetivo! Por exemplo, a gente foi uma vez no “Parque das Rochas”... A gente foi conhecer a variedade de plantas que tem lá! Fizemos o lanche lá... Aí eles viram o girino e achavam que era peixe, mas eu falei *pra* eles que não era! Aí nós levamos na sala, criamos e eles viram a transformação, né? Depois nós voltamos lá *pra* soltar! Eles amaram, né? Ficaram encantados! (Riso)

São atividades que a gente tem que fazer fora da sala de aula! Nós estamos trabalhando localização e aí eu queria que eles fizessem uma maquete da escola! *Pra* isso nós precisamos sair no quarteirão,

observar a rua, os números, as paralelas, né? E foi uma atividade que eu achei que foi interessante!

A docente registra todos os passeios com as crianças, compila as imagens em CDs e, depois, nas reuniões de pais, concede uma cópia para cada família.

e) Atividades de avaliação do ensino: são as atividades de elaboração e realização de provas, correção de exercícios e anotações das dificuldades e progressos diários dos alunos em caderno específico para esse fim.

As atividades de avaliação situam-se no sexto nível do modelo de currículo, tal qual proposto por Gimeno Sacristán (2000, p. 311) que afirma que a “avaliação atua como uma pressão modeladora da prática curricular”. O autor valoriza bastante esse componente curricular, pois é o momento em que o professor recolhe informações sobre o aluno considerando seu rendimento a partir do conteúdo que foi transmitido por meio das atividades escolares. A avaliação constitui um instrumento de poder no sentido de promover ou não o aluno no sistema escolar.

Em se tratando da professora investigada, é importante salientar sua preocupação com a avaliação, apresentando formas bastante variadas de verificar o rendimento de seus alunos, não se restringindo a avaliar apenas o produto, mas todo o processo.

A docente avalia diariamente seus alunos adotando um caderno para o acompanhamento do progresso dos mesmos. Nesse caderno a professora anota informações a respeito das dificuldades dos discentes. Por exemplo, um aluno que apresenta dificuldade na leitura certamente estará com seu nome anotado neste caderno. Ele serve de guia para a docente avaliar a classe no que se refere às dificuldades dos alunos e, portanto, a auxilia na escolha das atividades que deverão ser trabalhadas com cada um dos discentes de modo que avancem no processo de ensino-aprendizagem satisfatoriamente.

Quanto à correção de exercícios, é uma atividade que acontece quando a docente nota que a grande maioria dos alunos já finalizou a realização das tarefas propostas. A correção é feita na lousa, pela professora, de modo que todos os alunos possam acompanhá-la e tirar suas dúvidas. Os que ainda não terminaram, participam da correção conjunta na lousa.

Foi possível, também, observar que a avaliação bimestral (consiste em uma prova escrita) dessa professora contempla os conteúdos e exercícios trabalhados em sala

de aula, é realizada individualmente, além de ser diferenciada para aqueles alunos que ainda não estão alfabetizados. Pode-se perceber em sua fala a sua preocupação a respeito do assunto:

Ah não... Porque, por exemplo, o aluno que *tá* com dificuldade... Ele não pode fazer igual ao do outro! Seria um absurdo, *num* é? Eu tenho que fazer uma avaliação de acordo com o saber dele! *Praquela* turma maior... Lá... No caso... Eu sempre fiz a avaliação... Agora mesmo... Essa turma maior de acordo com os saberes deles! E a turma menor também de acordo com os saberes! Então eu vou bolar outra avaliação *pra* eles!

A professora também considera importante elogiar o aluno quando de seu progresso. Sendo assim, além de reforçar positivamente os alunos com elogios, a docente também escreve palavras de incentivo nos cadernos dos mesmos.

Mas, eu vou elogiando também, né? Eu falo isso *ó*... Eu chamo atenção... Quando *tá* lendo mal eu falo que *tá* lendo mal! Melhorou, eu elogio! Entendeu? Eu acho que isso... A criança *num*... Eu acho que *cê* falar mal só... *Cê* desestimula! *Cê* tem que falar que não está bem *pra* ele saber que não está bem! Mas, a hora que ele melhora *cê* tem que elogiar, né? E mostrar "olha, *cê* melhorou, olha *cê* fez isso, olha isso foi bom! Então, eu sei lá... Eu trabalho com esse jogo! Eu acho que a criança precisa muito de elogio porque eu acho que se você só fala que não está bem, você desestimula ele aprender! Com elogio, estimula! Ele vai querer sempre estar melhor, entendeu? Eu sinto isso na minha prática mesmo! No dia-a-dia eu sinto isso!

Eu ponho parabéns, ponho sim, coloco sim! E eles ficam ansiosos que eu veja [os cadernos]! E eles cobram que eu veja... Se não dá tempo de ver no dia... No dia seguinte eles cobram! Eles têm necessidade que a gente olhe também!

Essa preocupação com a autoestima dos alunos é outro aspecto relacionado com a dimensão afetiva na sua prática pedagógica e considerado fundamental para Leite e Tassoni (2007).

A docente aplica duas avaliações por bimestre: a) uma é elaborada em conjunto com as professoras da mesma série, com base no planejamento realizado semanalmente pelo conjunto de professoras e aplicada a todos os alunos das séries; b) a outra é elaborada pela professora, unicamente para seus alunos.

Esse objetivo foi nosso mesmo [elaborar prova conjunta]! De nós professores *ver* se a *gente* tinha todo mundo conseguido alcançar o

que a *gente* tinha planejado durante todas as semanas! Porque era realmente aquilo que a *gente* planejou durante todo o ano, né, na semana... A *gente* fazia o planejamento... Então, a avaliação daquela criança era muito *pra* nós! Ver se nós tínhamos alcançado! E aí naquela avaliação nós observamos que na troca de moeda *tava* falho... A *gente* observou algumas coisas, entendeu?

Uma sou eu que elaboro com base no meu planejamento para avaliar o que eles aprenderam! A avaliação é mais para mim mesmo! Ver se eu preciso voltar alguma coisa, algum conteúdo, entendeu? E, geralmente, eu tenho que voltar! (riso)

Esta última fala da professora revela sua concepção bastante positiva de avaliação não punitiva, no sentido de repensar seu planejamento.

A pesquisadora participou de um momento posterior à avaliação elaborada pela docente como descrito em sua fala anterior. Nessa oportunidade, Susana colocou exercícios na lousa e foi explicando novamente, a todos, um conteúdo relacionado à matemática, pois havia percebido pela correção que muitos haviam errado determinados exercícios que cobravam esse conteúdo. Em seguida, chamou à frente aqueles alunos que não haviam se saído bem na avaliação para que realizassem alguns exercícios insistindo no conteúdo não bem compreendido. Aproveitou o momento e perguntou se mais alguém estava com dúvidas ainda e se gostaria de ir à frente fazer exercícios. Alguns alunos ergueram as mãos, outros foram à frente, o que forçou a docente a persistir na explicação do conteúdo.

Pôde-se perceber que os exercícios propostos não são diferentes daqueles trabalhados em sala de aula, portanto, não houve surpresas para os alunos que, por essa razão, atingiram os objetivos esperados pela docente, no caso, que os discentes sejam capazes de operacionalizar o conteúdo apresentado no bimestre.

A pesquisadora teve a oportunidade de acompanhar dois momentos de avaliação dos alunos, um momento, no primeiro bimestre do ano letivo (2011) e um momento no segundo bimestre do mesmo ano. Pôde-se perceber que a docente considera o momento importante, porém acredita que a avaliação deve ser formativa, principalmente nessa faixa etária, no sentido de não encarar esse momento como um prêmio ou uma punição. Por essa razão procura não deixar os discentes ansiosos nos dias que antecedem esse momento. A docente informa aos alunos que farão exercícios importantes de modo que ela possa verificar se estão aprendendo. Sua atitude na aplicação da prova é coerente com sua concepção de avaliação, pois, apesar de adverti-los sobre a necessidade de cada

um fazer a sua prova, não cria um clima de tensão para que eles possam dar o melhor de si.

Eu não marco prova porque os alunos ficam tensos! Eu falo, na semana, que eles vão fazer alguns exercícios para verificar o que eles estão sabendo!

Ah... Eu falo assim... Quando a criança faz a avaliação, provinha escrita, leitura, qualquer coisa assim... Você *tá* observando a competência dela só naquela matéria... Mas *pra* dar nota você tem que ver o desempenho dele na sala, a participação, como essa criança reage com as atividades que você propõe! É um todo, né? A nota não vai só daquilo ali que ela fez no papel, né? Porque aquilo ali, se ela não tiver bem no momento, às vezes nem vai bem, né? A avaliação é diária, né, Lenita, na verdade!

Mas, a avaliação na verdade... Você dá a avaliação... Porque eu falei... Você pontua o que está com problema... *Tá* ali *pra* poder ajudar a criança! Mas, a nota não é da avaliação! Eu dou a nota do todo! Então eu junto todas as *avaliação*... Eu vejo o rendimento, o desenvolvimento, como foi aquela criança! Isso eu também converso com os pais em reunião! Que às vezes ele tirou um dez lá... Por exemplo, na avaliação, mas a nota dele não vai dez! Porque em alguma coisa lá eu achei que não *tava* tudo dez, entendeu? Na minha observação diária da criança! Então, a avaliação na verdade... É mais *pra* gente pontuar mesmo o que é que está faltando trabalhar! Porque eu trabalho individual com eles... Eles têm que mostrar o que aprenderam! Mas, a nota mesmo é dada no todo!

Além dessas categorias específicas de ensino, Gimeno Sacristán (2000) propõe um rol de outras categorias que abarcam o conjunto das tarefas/atividades de um professor. Sendo assim, com base nesse autor apresentamos, a seguir, um quadro das demais atividades exercidas pela professora em questão.

QUADRO 9 - Demais atividades/tarefas da professora

<i>Atividades de supervisão e vigilância</i>	- forma filas na entrada das aulas e na volta do recreio; - pede silêncio para começar a aula.
<i>Atenção pessoal e tutorial ao aluno</i>	- orienta individualmente ou em pequenos grupos durante a aula ou aproveitando horários de outras disciplinas, como Educação Física e Artes; - oferece atenção especial aos alunos com mais dificuldades.
<i>Atividades de coordenação e gestão na escola</i>	- reúne-se semanalmente com os professores do terceiro ano para o planejamento do conteúdo da semana.
<i>Atividades mecânicas</i>	- faz a chamada; - manda bilhetes para os pais marcando reunião; - faz cópias das atividades planejadas e cola nos cadernos dos alunos.
<i>Atividades de atualização</i>	- consulta materiais didáticos, internet, cursos, entre outros.
<i>Atividades culturais pessoais</i>	- lê livros, jornais e revistas, assiste a filmes, frequenta cinema.

Fonte: elaboração própria com base em Gimeno Sacristán (2000, p.240-241).

As atividades descritas no quadro 8 fazem parte do conjunto de tarefas que um professor realiza. Embora não específicas de ensino, como as mencionadas no quadro 7, são fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva de maneira satisfatória referindo-se a atividades necessárias tanto no contexto escolar, como no relacionamento com os pares, os alunos e suas famílias. Trazem também mais informações sobre as atividades de atualização e culturais da docente, completando

3.2 Saberes da professora

Então eu, eu ,eu.... é uma coisa que muito sinceramente Lenita... eu sei fazer! Não é bater papo, contar vantagem! Eu sei alfabetizar!

Uma atenta análise da entrevista permitiu identificar um conjunto de saberes da professora. Além dos saberes obtidos nas entrevistas, a observação de sua prática também levou-nos a inferir outro conjunto de saberes.

Sendo assim, consideraremos como *saberes docentes* aqueles identificados no discurso da professora bem como as inferências possibilitadas pela observação de sua prática.

Para organizar os saberes da professora foram utilizadas as categorias de Tardif (2002, p. 63). Para este autor “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2002, p. 64).

Já o desenvolvimento desse saber profissional está “associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (TARDIF, 2002, p. 68).

Na tentativa de organizar os saberes da professora, é preciso apontar a dificuldade de inserção desses saberes nas categorias propostas. Isso porque muitos desses saberes, considerados como tendo sido adquiridos na experiência da profissão, provavelmente, se originaram de suas vivências na época da escola rural, mas a racionalização dos mesmos só foi possível a partir de sua prática pedagógica. Isso fica muito claro, ao descrever sua prática de pesquisa com as crianças, como foi observado na fala transcrita a seguir:

Eu ia *pro* “Araucária”⁹ com as crianças, a gente fazia pesquisa... Eu acho que eu botava em prática o que eu aprendi na infância!

Concordamos com Tardif (2002, p.54) que o saber docente é um “saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo”.

Sendo assim, a tarefa de identificar a origem de alguns saberes torna-se extremamente difícil, mas necessária para o avanço da pesquisa sobre o tema.

Apresentamos, a seguir, nossa tentativa de identificação dos saberes relacionando-os com suas fontes sociais de aquisição. Entretanto, não foi possível

⁹ Parque da cidade, lembrando que se trata de nome fictício.

classificar esses saberes quanto aos seus modos de integração no trabalho docente, que faz parte do quadro proposto por Tardif (2002, p. 63).

QUADRO 10 - Saberes da professora

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição
<i>Saberes pessoais dos professores</i>	a) valorização da escola pela família e do conhecimento transmitido pela instituição escolar; b) influência da doutrina espírita na sua prática pedagógica; c) curiosidade por aprender coisas novas; d) escriba da comunidade rural.
<i>Saberes provenientes da formação escolar anterior</i>	a) necessidade de sair do espaço escolar com os alunos; b) consciência da necessidade de trabalhar com atividades diferenciadas para alunos com diferentes níveis de conhecimento; c) auxílio à professora do MOBRAL ¹⁰ ; d) conhecimento de formas de alfabetizar enquanto aluna; e) formas de atuação em sala de aula; f) valorização da leitura como forma de motivação; g) necessidade de fazer com que todos aprendam; h) cobrança da professora para a realização das atividades; i) valorização do envolvimento com a aprendizagem do aluno; j) Não discriminação de alunos com dificuldades; k) necessidade de tratar igualmente alunos de classes sociais menos privilegiadas, de outras raças, etc.; l) aplicação de práticas vivenciadas em sua infância.
<i>Saberes provenientes da formação profissional para o magistério</i>	a) conhecimento sobre os conteúdos dos componentes curriculares das séries iniciais; b) trabalho com material concreto para o ensino de determinados conteúdos; c) apoio em conteúdos metodológicos adquiridos nos cursos de formação continuada; d) visão crítica do construtivismo.
<i>Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho</i>	a) apoio em orientações curriculares fornecidas às escolas estaduais; b) conhecimentos provenientes da consulta a livros didáticos e outras fontes.
<i>Saberes provenientes de sua</i>	a) consciência da insuficiência do material didático oferecido pela escola para o

¹⁰ MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

Meu pai tinha me matriculado na escola... *Pro* meu pai era muito importante que eu estudasse! Tanto que e meus irmãos... *Tão* todos formados! Eu não tenho nenhum que não seja!

Era no sítio! E era assim... O pessoal que morava ali em volta pagava uma moça *pra* ir *dá* aula *pra* gente! Eles se juntaram... Todos os colonos dali e *pagava* uma moça que ia dar aula *pra* gente! Todas as crianças da redondeza iam!

b) Influência da doutrina espírita em sua prática pedagógica.

A professora, adepta e praticante dos princípios da doutrina espírita, considera que, se ela conseguir fazer um bom trabalho educacional, seus alunos retornarão melhores em outra vida. Vale ressaltar que a professora não doutrina os alunos. Seus atos é que são regidos com base em sua crença religiosa.

Tudo que eu faço, eu levo completamente a sério! Então, eu acho que isso é a minha concepção! Eu acredito sinceramente, de verdade, que nós somos eternos, espíritos eternos que, momentaneamente, estamos vestindo este corpo e que quando a gente morre a gente vai levar todo esse aprendizado desta existência e vamos levar *pra* espiritualidade, mas que a gente vai reencarnar, retornar em outro corpo com toda essa sabedoria! Essa é a minha concepção de existência! Então, se eu sou eterna, se eu carrego toda essa experiência e depois eu retorno com ela e vou recomeçar de onde eu parei... Nada mais justo que eu ensine direito *pro* meu aluno porque nada vai se perder, entendeu? E que... Nessa minha concepção um dia ele vai ficar sabido... Sabendo viver bem porque ele vai se modificar... Porque em cada encarnação ele *tá* se modificando! E acredito, de verdade, que nós respondemos por todos os nossos atos!

c) Curiosidade por aprender coisas novas.

A curiosidade da professora nos parece ser um traço de sua personalidade que pode tê-la levado a buscar sempre mais conhecimento.

Curiosa! Eu lembro que quando eu comecei assim a ficar alfabetizada eu passei a ler os livros que meu pai tinha em casa! Uma coleção que era “As plantas curam” e a bíblia só que a gente tinha em casa... Mas, eu era curiosa *pra* leitura, viu? Eu gostava muito de ler! Desde criança que era muito curiosa!

d) Escriba da comunidade rural.

O fato de ter sido a mensageira de sua comunidade, constituída principalmente por pessoas não alfabetizadas, no sentido de escrever cartas para os seus integrantes, pode ter sido fonte de motivação para o trabalho com a escrita.

Naquele lugar (cidade natal da professora) o pessoal falava que eu tinha letra de professora! Então, todo mundo tinha família no norte... E as pessoas falavam que eu tinha letra de professora... Então, eles levavam carta *pra* eu ler e eu escrevia outra *pra* eles, né? Eu tinha que escrever... E tinha que escrever... E comecei ali... Então, eu escrevia carta *pra* todo mundo e lia de todo mundo! Eu sabia a vida de todo mundo (risada)! Olha que horror, né?

- ***Saberes provenientes da formação escolar anterior***

a) Necessidade de sair do espaço escolar com os alunos.

Provavelmente, esse saber foi influenciado por sua professora da escola primária multisseriada que levava os alunos para passeios na área rural no entorno da escola.

A maneira com que ela lecionava era assim muito boa! Porque ela assim... Ela explorava também o nosso ambiente! Quando a gente mora na roça, você talvez não tenha essa ideia, mas eu tenho bastante! Chove, fica aquelas poças de água e às vezes a gente passava ali nas poças de água *pra* ver o girino, *pra* ver borboleta, sabe?

Eu ia pro “Araucária” com as crianças, a gente fazia pesquisa... Eu acho que eu botava em prática o que eu aprendi na infância.

Eu achava que o trabalho ficava muito ruim se não fizesse isso! Entendeu?

b) Consciência da necessidade de trabalhar com atividades diferenciadas para alunos com diferentes níveis de conhecimento, atribuída à sua formação escolar em classe multisseriada.

Então, eu acho assim que quando eu vou trabalhar com os meus alunos, eu faço um diagnóstico logo no começo do ano! Então, eu trabalho com eles, assim, como se eu fosse um médico! Olha, eu vou observar o que *que* eu tenho que colocar *pra* cada criança *pra* que ela avance! Todos os seres ali são individuais! Não são iguais! Cada um tem uma história familiar, uma história escolar, cada um se vê de um jeito! Então, eu tenho que pensar nas propostas de ensino deles, de acordo com cada criança! E, por isso, que eu faço diferente!

c) Auxílio à professora do MOBRAL enquanto aluna.

A docente, enquanto aluna, ajudava a professora do MOBRAL e sentia prazer nisso, o que pode ter auxiliado na sua escolha profissional.

Eu ia toda noite lá no MOBRAL *pra* ajudar a D. Noemi porque eu gostava daquilo, entendeu? Eu ficava na sala de aula ajudando *ela* a dar aula *pros* outros!

d) O conhecimento de formas de alfabetizar, enquanto aluna, foi aplicado no processo de alfabetização de sua própria mãe, assumindo precocemente o papel de professora ainda no Ensino Fundamental.

A minha mãe era analfabeta! [...] E ela falava que quem não sabe ler é cego... E aquilo me doía o coração, né? Eu ficava com muita pena de ver minha mãe não saber ler... Então, ela foi minha primeira aluna... Aí eu comecei a ensinar minha mãe! Do jeito que a professora fazia comigo, igualzinho eu fazia com a minha mãe! [...] Aí eu ensinei a minha mãe... Aprendeu a ler e aprendendo comigo!

e) Formas de atuação em sala de aula.

Confessa que a professora da classe multisseriada foi muito importante no sentido de oferecer modelos de atuação:

Nossa, marcou completamente a minha vida porque ela foi meu primeiro modelo *pra* ensinar, né? Foi meu primeiro modelo! Lógico que depois você estuda, vai *pra* faculdade, você vê que algumas concepções dela, você pode melhorar! (Riso) Não é?

f) Valorização da leitura como forma de motivação.

A professora considera a leitura fundamental para a formação integral de seus alunos. Acredita que lendo para os mesmos estará formando-os bons leitores e escritores. Acredita, também, que a sua experiência escolar com leituras é fator motivador para a busca de novas leituras.

Porque foi marcante! E assim, quando a gente lia bem, ela dava livrinho *pra* gente que ela comprava! Ela dava só *pra* quem lia bem, né? Então, eu lembro que ela deu uma vez um *pra* mim e um *pra* minha irmã... Um livrinho do Barney e da Vilma! (risos) E a gente não tinha essas coisas! Então, *pra* gente era uma coisa fantástica, né?

g) Necessidade de fazer com que todos aprendam.

O empenho da docente em atender as necessidades de aprendizagem de todos os seus alunos, buscando não excluir nenhum do processo de ensino, pode ter sido influenciado por sua professora da escola primária, uma vez que, a mesma, segundo relato da docente, procurava olhar as dificuldades de todos os alunos. A docente também considera “divisor de águas” o fato de sua própria mãe ter sido alfabetizada tardiamente.

Ela nos tratava assim! Apesar de todas as diferenças de idade, ela procurava acolher a todos e olhar a dificuldade de todos! *Eu* lembro disso! Ela me marcou bastante!

[Me influenciou] muitíssimo! E depois, observar minha mãe analfabeta! Minha mãe me marcou muito também! Minha mãe foi *pra* mim um divisor de água! (Riso) Porque a partir dela eu “não, a gente tem que ensinar as pessoas! Não pode deixar ninguém sem aprender, né?”

h) Cobrança da professora para a realização das atividades.

A cobrança dos pais da docente foi marcante em sua trajetória escolar, o que pode ter influenciado sua prática.

Meu pai e minha mãe cobravam muito da *gente*! Porque a minha mãe, Lenita, não sabia ler e escrever, mas ela fazia a *gente* ler *pra* ela ouvir! Mesmo que a *gente* não tivesse fazendo a tarefa direito... Mas, era obrigado a fazer, entendeu? Ela não sabia, mas ela cobrava!

i) Valorização do envolvimento com a aprendizagem do aluno.

O envolvimento da professora com a aprendizagem do aluno pode ser entendido a partir de uma experiência escolar anterior considerada, por ela, “ruim”.

Mas, a D. Ivete, ela tomava leitura todo dia! Ela não queria saber se você tinha material ou *num* tinha! Ela não tava nem aí com a *gente*! Ela era ruim! Eu sempre vejo que quando uma criança *tá* com mais dificuldade e às vezes que a *gente* fica irritada com a criança que ela tem algum problema, por exemplo... Eu lembro “eu não posso ser como a d. Ivete!” (riso) Eu não posso, né? Eu tenho que ter um limite! (Riso) Ela me polícia! (Riso)

j) Não discriminação de alunos com dificuldades.

Por ter vivenciado em sua trajetória escolar a discriminação por parte dos professores quando algum aluno não aprendia, Susana reprova tal ação.

Isso eu me lembro hoje... Tinha um menino que eu nunca esqueço, chamado Eli... Ele não aprendia! E fica marcado essas coisas porque naquela época a professora colocava orelha de burro na gente, né? E ele saía todo dia *pro* lanche com a orelha de burro! É um absurdo! Eu tinha muita pena dele! E no recreio ninguém ficava com ele! Eu ficava! Eu tinha pena do coitado! Mas, *pra* você ver... Depois que ele ficou adulto me deu dois filhos *pra* batizar e numa filha pôs meu nome! (Risos) Que eu achei um horror, coitadinha! (Risadas)

k) Necessidade de tratar igualmente alunos de classe social menos privilegiada, de outras raças, etc.

Tendo vivenciado em sua infância escolar a discriminação por parte de sua professora, Susana não concorda com essa atitude, rejeitando-a:

Outro esquema! E eu senti bastante quando eu fui! E ela... Tinha outra coisa... A criança arrumadinha ela tratava bem... A *gente* ela não ligava, sabe? Eu lembro que lá na... Tinha na escola... Eu fiz amizade... Tinha uma garota chamada Sara! E a Sara era negra! E ela nunca nem tomava a leitura da Sara! E a gente ficava muito assim... Revoltado, sabe? Ah... Eu acho que me influenciou bastante, hoje! Independente de qual seja o origem dessa criança *pra* mim não faz diferença nenhuma! Eu acho que minha história toda... Porque eu sou muito reflexiva! Eu volto muito nas coisas que já aconteceu, no que acontece no dia-a-dia!

l) Aplicação de práticas vivenciadas em sua infância

Em seu discurso, a docente demonstra uma clara influência de sua professora da escola primária em sua prática de sair da escola com seus alunos para fins pedagógicos.

Eu adorava! Eu ia *pro* “Araucária” com as crianças, a gente fazia pesquisa... Eu acho que eu “botava” em prática o que eu aprendi na infância!

- ***Saberes provenientes da formação profissional para o magistério***

a) Conhecimento sobre os conteúdos dos componentes curriculares das séries iniciais.

O curso de formação profissional ofereceu importantes fundamentos para seu trabalho nos diferentes componentes curriculares das séries iniciais.

Eu fiquei muito rica com aquele curso (Normal Superior)! Aquele curso me fez passar no concurso do estado! (Risada) É verdade! No município eu não via nada disso!

b) Trabalho com material concreto para o ensino de determinados conteúdos, explicitado em sua fala:

A Célia trabalhava com o material dourado de uma forma maravilhosa! É a prática da sala de aula! Tudo aquilo que a Célia ensinou é como você ensina! Entendeu? As aulas da Maria do Carmo, de ciências, é como você dá na sala de aula!

c) Apoio em conteúdos metodológicos adquiridos nos cursos de formação continuada.

A professora explicita a importância dos cursos de formação continuada para o aprimoramento de sua prática.

Eu fiz um curso de matemática agora há pouco tempo, na oficina pedagógica! Esse curso enriqueceu tanto a minha prática que *cê* não tem ideia! Então, um monte de coisa que eu vi lá, eu pus em prática na sala de aula, entendeu? Coloquei em prática! E vi o progresso da criança! Então *cê* vê... Talvez a minha criança não estivesse tendo tanto progresso por uma falha minha! Que eu não estava bem formada de como ensinar! [...] Eu carreguei tudo aquilo *pra* minha sala! Transporte aquele conhecimento *pra* minha sala! E eu vi o progresso! Eu vi o quanto melhorou!

d) Visão crítica do construtivismo.

Os cursos de formação continuada permitiram que a professora percebesse alguns equívocos na aplicação da proposta construtivista em sala de aula.

Ah Lenita... Olha... Isso *daí*... Houve um equívoco imenso quando introduziu o construtivismo no estado e no município! Isso aí é uma conversa que dá muito o que falar! Quando introduziu o construtivismo, por falta de informação também dos formadores, dos coordenadores... Então, foi jogado... A criança conseguiu escrever palavrinha, então já era alfabético e eles não davam mais continuidade! E foi aí que nós formamos... Assim... Uma geração de analfabetos! E é verdade! A gente tem uma geração de analfabetos! Eu fui aplicar prova numa escola e eu fiquei chocada! De verdade! Eu fiquei chocada! Nós estamos com uma geração comprometida! Porque eu não acredito que... Se você não consegue fazer bem na base dificilmente eles vão entender depois... Isso bem feito! Acho que muita coisa ficou *pra* trás! E aí os professores achavam assim... Ficou alfabético, pronto! E esquece que 1º e 2º ano você tem que alfabetizar! Alfabetizar mesmo! Que ele lê, que ele compreenda! 3º e 4º você vai... É... Repertoriá-los! Você vai dá continuidade nesse processo! E o 5º! Então, o que *que* o pessoal faz? Agora a gente já mudou, né? 1º ano é pré-escola, 2º e 3º você alfabetiza! Mudando a concepção agora que a gente *tá*! E 4º, 5º ano você vai dar continuidade a esse processo... Repertoriar ele bem *pra* que ele desenvolva! Mas, os professores *tinha*

essa concepção... Ficou alfabético pronto... Ele parava! Ou o professor deixava o aluno fazer o que queria! E isso gerou um problema muito sério! Agora que eu acho que a gente *tá num* outro momento da educação... E, os nossos formadores, nossos coordenadores, eles compreenderam agora, felizmente, que o aluno alfabético só... Ele só começou, ele compreendeu o sistema! Aí você tem que alfabetizar, Lenita! Tem que alfabetizar!

Ao comentar o impacto do paradigma construtivista na prática pedagógica, salienta o fato do professor mais experiente, que já dominava práticas tradicionais, ter ficado desorientado quanto ao novo modelo. Segundo a coordenação da escola, não era mais permitida a prática tradicional, mas também não se sabia como fazer diferente:

E também outra coisa... O professor, ele sabia alfabetizar com o ba-be-bi-bo-bu, vamos dizer assim! O coordenador da escola, por não ter uma formação adequada ele entrava lá e falava “você não pode fazer isso!” Mas, como? Era só o que ele sabia fazer! Aí ele não sabia fazer aquilo e nem sabia fazer o outro! Nossa geração de crianças... *ficaram perdidas!* Entendeu? Isso é muito complexo, eu acho! Agora sim eu sinto dentro da escola que nós estamos num momento muito bom! Onde nossos formadores, nossos coordenadores, eles compreenderam realmente que o que a Emilia Ferreiro trouxe *pra* gente foi *pra* que você descubra como a criança pensa! Como ela está aprendendo, como que você pode fazer a intervenção *pra* fazer ele aprender! Que não era só aquilo! Ficou alfabético, eles abandonavam! Então, eles começaram a fazer do que a Emilia Ferreiro trouxe, uma teoria! Em vez de trazer a origem da aprendizagem! A gênese da aprendizagem! Como que eles aprendem? Como que eles estão pensando a escrita? E a partir dali você fazer a intervenção! O quanto ele já sabe! O que ele já sabe! Como eu posso fazer a intervenção em cima disso pra que ele avance? E tinha mais uma outra coisa que até bem pouco tempo... Agora tá diminuindo... Chegava no silábico o professor não conseguia fazer ele avançar! Não conseguia! Então agora eu acho que a gente *tá num* momento bem melhor! O professor já sabe fazer isso! E isso é no geral porque eu tenho observado! (...)

- ***Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho***

a) Apoio em orientações curriculares fornecidas às escolas estaduais.

A professora usa como “bíblia” as diretrizes curriculares das escolas estaduais como fonte de orientação para o planejamento anual e semanal de suas aulas.

Toda semana, toda segunda-feira a gente se reúne por ano, né? *Todos* terceiro ano se junta e a gente vai ali, olha o que a gente fez na semana já... Onde está e o que pode trabalhar na outra semana! Então, a gente contempla todos os eixos... Da matemática e do português... Baseado no... Eu falo que é no “pretinho básico” do governo (riso) e no

conteúdo que a gente planejou *pro* ano! Eu vou pegar ele! Eu carrego... É a minha bíblia! (Risada)

b) Conhecimentos provenientes da consulta a livros didáticos e outras fontes para o preparo de atividades para os alunos.

Nesse processo de busca de atividades para os alunos, atualiza seus conhecimentos sobre os conteúdos e sobre novas formas de operacionalizá-los.

Não que eu vou usar o livro antigo, mas tem coisa que dá *pra* você tirar ideia, entendeu? De fazer... Eu acho interessante!

- ***Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola***

a) Consciência da insuficiência do material didático oferecido pela escola para o desenvolvimento de sua prática, sentindo necessidade de buscar fontes alternativas para a organização de suas aulas.

Só o livro didático é muito pobre! Você não pode trabalhar só com ele porque tem dificuldade da criança que lá não contempla ainda! [...] Então, a gente tem que buscar outras coisas! Eu acho o material didático, pobre! É pobre e é cansativo! Tem mais isso... Eu acho muito cansativo! [...] A forma que tá colocado... Que o estado colocou é cansativo!

b) Consulta a livros didáticos e outras fontes para o preparo de atividades para os alunos.

Diante da insuficiência do material didático oferecido pela escola, aponta a necessidade de consultar outras fontes¹¹ para preparar as atividades semanais, dispondo de muitos livros didáticos bem como um acervo próprio com sugestões, recorrendo também à Internet.

Eu olho na internet, material, livros, material meu... Livro antigo! Não que eu vou usar o livro antigo, mas tem coisa que dá *pra* você tirar ideia, entendeu? De fazer... Eu acho interessante! Mas, hoje, tem o Ler e Escrever, então, a gente tem que buscar menos!

¹¹ Para mais considerações sobre o uso do material didático, consultar o item 3.3, p 110.

c) Clareza sobre o fato de que seus alunos apresentam diferentes ritmos de aprendizagem e de que precisa trabalhar de forma a atender a essa heterogeneidade, inclusive nos momentos de avaliação, preparando atividades diferenciadas para os diferentes grupos.

O aluno que *tá* com dificuldade... Ele não pode fazer igual o do outro! Seria um absurdo, num *é*? Eu tenho que fazer uma avaliação de acordo com o saber dele! *Praquela* turma maior... Lá... No caso [...] de acordo com o saberes deles! E a turma menor também de acordo com os saberes! Então eu vou bolar outra avaliação *pra* eles!

d) Responsabilidade do professor pelo processo de ensino.

Embora valorize o apoio da família no processo de aprendizagem, considera que é tarefa do professor oferecer, em sala de aula, condições de aprendizagem, independentemente do contexto social dos alunos, não os responsabilizando pelas dificuldades apresentadas.

Se não tem nenhuma chance da família ajudar aí eu vou ter que pegar mais vezes ele na sala de aula... Não sei se você observou que muitas vezes eu fiquei *numa* aula de Arte ou *numa* de Educação Física... Eu tirava o aluno *pra* isso! *Pra* ajudar na dificuldade só dele!

e) Importância da organização espacial.

Tem consciência da importância da organização espacial para diferentes atividades. O único momento em que os alunos são colocados em fileiras é na avaliação individualizada. Para leitura, prefere dispô-los em roda, para trabalhos em duplas, junta duas carteiras, por exemplo.

É fundamental! É a partir da organização que você realiza seu trabalho! Mas, a organização *pra* mim é fundamental! De acordo com a organização da minha classe é que vai sair o meu trabalho, entendeu? Penso atividades pensando na organização! Tem atividade que é individual, não tem jeito, como as avaliações, por exemplo! Tem atividade que é em dupla! Tem outra que eu dou em trio! Tem outras que vão trabalhar em quatro! Depende do trabalho! Por exemplo, se eles vão fazer algum cartaz, ou algum trabalho, assim, que eles vão apresentar ou trabalhar com poesia, onde eles têm que eles mesmos elaborar a poesia, eles vão depois desenhar... Então, três ou quatro! Situação-problema pode ser dupla! Mas, eu acho que mudar a organização da classe ajuda bastante eles a se modificarem, sabia? A pensar, a melhorar a aprendizagem deles!

f) Importância do trabalho em pares ou grupos sabendo lidar com a interação que se estabelece.

Julga importante a organização de grupos ou pares para a aprendizagem, pois permite não apenas a colaboração entre os membros do grupo ou pares bem como o atendimento à heterogeneidade da classe. Ao exemplificar como organiza um trabalho em duplas, fica muito claro que ela faz isso de uma forma bem consciente:

Acho muito produtivo! Eu não sei trabalhar de outra forma! É lógico que vai ter o dia que eu vou precisar que eles façam sozinho... Um dia que eu quero que eles escrevam sozinhos um texto... Vão fazer sozinhos! Mas, normalmente, eu acho que na dupla... Eles aprendem mais! Porque se você observar... Você pode ver... Sempre um aprende com o outro, com o colega! E eles tem muita paciência de ensinar o colega! [...] “É assim olha... *Cê* não vê que é assim?” Eu fico ouvindo eles falando! “Mas, você viu que a professora ensinou que é assim?” E eles ensinam com paciência o amigo!

Todas as duplas! Visando um ajudar! Não sei se você chegou a assistir alguma aula, por exemplo, eu vou fazer a reescrita de uma história! Um dita e o outro escreve! Depois, troca! Se eles vão recontar uma história... Normalmente, o primeiro que eu dou *pra* ditar é quem sabe mais! Vai ditar *pra* quem sabe menos! Aí depois inverte, entendeu? Então, eu faço sempre casado... Sempre pensando no progresso da dupla!

Isso eu trabalho! Porque quando eu faço essa analogia de um navio, de um que tem que ajudar... Então você vê que nunca houve... Nunca houve na minha prática de um se sentir superior! Nunca! Eles têm compromisso de ajudar o outro! E sempre eu falo *pra* eles “eu estudo! Eu também estudo! Então, a gente não sabe tudo! A gente sabe um pouquinho mais que o outro!”

Eles sabem que eu sou a primeira que não sei tudo e que eu preciso também estudar *pra* aprender! Eu falo *pra* eles: “olha, eu aprendi até aqui, mas eu preciso aprender mais! Tem um monte de coisa que eu não sei! Vocês também! Até aqui chegou, mas precisa... E os meninos da sala, um tem que alcançar o outro! A gente tem que alcançar! Tem que trabalhar *pra* alcançar o outro! E quem sabe mais, tem que ajudar o outro!”

Ao ser indagada pela pesquisadora sobre a origem dessa facilidade de interação que se estabelece com os alunos nos trabalhos em grupo, a professora respondeu:

Eu nunca parei *pra* pensar nisso! Mas, eu acho que é consciência do meu trabalho isso! (Riso)

g) Necessidade de múltiplas formas de avaliação.

A docente considera importantes as avaliações individuais, mas dá um peso à avaliação diária, possibilitando a verificação do progresso de cada aluno. Portanto, é dos conjuntos das avaliações que resulta a nota final do aluno.

Mas, a avaliação na verdade... Você dá a avaliação... Porque eu falei... Você pontua o que está com problema... *Tá* ali pra poder ajudar a criança! Mas, a nota não é da avaliação! Eu dou a nota do todo! Então eu junto todas as *avaliação*... Eu vejo o rendimento, o desenvolvimento, como foi aquela criança! Isso eu também converso com os pais em reunião! Que às vezes ele tirou um dez lá, por exemplo, na avaliação, mas a nota dele não vai dez! Porque em alguma coisa lá eu achei que não *tava* tudo dez, entendeu? Na minha observação diária da criança! Então, a avaliação, na verdade, é mais *pra* gente pontuar mesmo o que é que *tá* faltando trabalhar! Porque eu trabalho individual com eles... Eles têm que mostrar o que aprenderam! Mas, a nota mesmo é dada no todo!

h) Necessidade de movimentar-se na sala de aula, atendendo aos alunos.

Julga importante que o professor se movimente pela sala de aula, atendendo e orientando os alunos:

Eu não me sento! Eu não consigo! Quando eu sento é com aluno *pra* ajudar! Eu não consigo sentar! Por exemplo, eu vejo isso na rotina, na minha escola, inclusive... Se você *tá* entendendo o contrário, você vai lá e você vê! O professor senta e aquela fila de aluno com caderninho, né? *Pra* ele corrigir um a um ali... *Pra* mim é perda de tempo uma coisa dessa! Eu jamais faço isso! Eu corro de carteira em carteira, eu ando o tempo todo! Eu vou nas *carteira*! Eu não faço fila com aluno! Eu não deixo *eles* perderem tempo na aula! Eu não sei se você já viu isso!

i) Utilização dos diferentes espaços da escola

Não é só dentro da sala de aula que a professora varia a organização do espaço para adequá-lo às diferentes atividades. A professora também utiliza com frequência espaços da escola (pátio, área ao ar livre, etc.) para realizar atividades com seus alunos, por exemplo, levando-os em áreas ao ar livre para ler histórias e fazer brincadeiras.

Acho importante! A gente ensina pular corda, brincar de ciranda, esconde-esconde! As crianças de hoje não sabem! A gente ensina! E quando a gente começa a ensinar, eles amam! Porque eles *tão* meio sem infância, né? Aí *cê* resgata a infância, né? Você *tá* resgatando uma parte importantíssima do lúdico na infância deles, né? (...)

j) Introdução de textos presentes nas práticas sociais desde o início do trabalho de aquisição da escrita.

Fica claro na sua prática pedagógica que ela possui esse saber, pois trabalha com uma grande variedade de gêneros textuais desde o início do processo de alfabetização.

Seu planejamento, que contém uma grande pluralidade textual, também confirma esse saber.

Ah... Normalmente, a gente começa com contos, histórias...¹² Você escolhe de acordo com a faixa etária, de acordo com o interesse da criança! A gente trabalha também com eles notícia, reportagem *pra* eles aprenderem a diferenciar o que é uma coisa e o que é outra! Eu não trabalhei ainda crônica porque eu achei que *pra* minha faixa etária é muito difícil! Mas, leio!

Olha, na verdade, quando eu começo com a alfabetização... Eu começo com parlendas, música, quadrinha, poesia! Eu começo com isso todos os anos! Porque dá certo! Então, eu repito! Então, primeiro, eu faço com que a criança memorize os textos! A gente brinca muito com os textos, eles memorizam! Depois a gente começa a trabalhar em cima deles!

k) Valorização do tempo na sala de aula.

Embora a professora não concorde com o caráter conteudístico da escola, considera que o tempo na educação é insuficiente para dar conta do conteúdo exigido e, por essa razão, aproveita todas as oportunidades para colocar os alunos “no ritmo” não permitindo momentos de “ócio”.

Então... Porque eu acho que o tempo é... Na educação ele é curto, Lenita! Não dá *pra* nada! E a criança tem ritmo vagaroso e até você colocar ela num ritmo mais acelerado leva muito tempo! E se *cê* ficar lá... Der uma atividade... Aí *cê* senta lá e vem... Faz aquela fila de aluno que a gente vê... É comum *cê* ver isso! Vem um aí *cê* corrige... Vai lá, vai sentar... Jamais eu faço uma coisa dessa! Jamais! (risada) Nunca fiz Lenita!

Na verdade, sinceramente... A gente realmente tem muito conteúdo... A escola é muito conteudista, que eu acredito que deveria ser menos... Mas, eu faço isso que é para discipliná-los mesmo! Eles têm que entrar no ritmo, entendeu? Eles não *pode* ficar fora de ritmo... Ali *num* é lugar de moleza... *Vamu* falar assim, né? (Risada) *Cê* tem que ter ritmo! *Cê* tem que ter disciplina no que *cê tá* fazendo ali!”

¹² Refere-se a contos e histórias lidos por ela para as crianças.

l) Considera a opinião da família sobre sua prática.

Susana considera que a fala dos pais fornece indicadores importantes para a reformulação de alguns aspectos de sua prática, se considerados não eficazes:

Eu observo também muito nas reuniões de pais, né? Que a reunião *pra* mim é uma coisa que eu observo as falas dos pais, né? Porque, às vezes, a fala deles é indicador se *tá* todo mundo bem... Se eu tenho que mudar! Porque os filhos comentam com os pais, né? E o pai, ele é crítico, viu? [...] Na hora de apontar eles vão lá! E é verdade! Esse *pra* mim é um grande indicador também!

m) Necessidade de compartilhar com os pares os saberes e as práticas e consciência da importância dessa troca.

Eu acho que um dos maiores problemas da educação ter tido tanto problema ainda é o professor trabalhar muito ilhado assim... Sem... Vamos dizer... Compartilhar com o outro! A gente aprende muito com o colega! Então, toda semana, toda segunda-feira, a gente se reúne por ano, né? Todos terceiros anos se juntam e a gente vai ali, olha o que a gente fez na semana já, onde está e o que pode trabalhar na outra semana! Então, a gente contempla todos os eixos! Da matemática e do português! [...] A gente troca por email algumas atividades, o que fazer!

n) Necessidade de retomar conteúdos não bem compreendidos

Susana acredita que retomar conteúdos é fundamental para que os alunos obtenham sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Você sempre *tá* retomando! Você sempre *tá* voltando! Porque sempre tem alguém que não entendeu direito! Então, você sempre volta! E, felizmente, eles aprendem! Aprendem bem, inclusive! E eu falo que um dos motivos da gente observar mesmo que eles aprenderam... Eu falo que *pra* mim foi muito gratificante... É que na avaliação do Saresp eles fizeram *sozinho*, sem ajuda de ninguém e eles foram super bem! Eles aprenderam, de verdade, tudo aquilo! Eu fiquei muito feliz de ver a prova deles!

o) Distinção entre o que é contribuição teórica e o que é prática pedagógica

Um saber importante da professora refere-se a sua capacidade de distinguir conhecimentos advindos de pesquisas, como no caso de Ferreiro (1985), e de como operacionalizar esses conhecimentos na sua prática pedagógica.

Agora sim eu sinto dentro da escola que nós estamos num momento muito bom! Onde nossos formadores, nossos coordenadores, eles

compreenderam realmente que o que a Emilia Ferreiro trouxe pra gente foi *pra* que você descubra como a criança pensa! Como ela está aprendendo, como que você pode fazer a intervenção *pra* fazer ele aprender! Que não era só aquilo! Ficou alfabético, eles abandonavam! Então, eles começaram a fazer do que a Emilia Ferreiro trouxe, uma teoria! Em vez de trazer a origem da aprendizagem! A gênese da aprendizagem! Como que eles aprendem? Como que eles estão pensando a escrita? E a partir dali você fazer a intervenção! O quanto ele já sabe! O que ele já sabe! Como eu posso fazer a intervenção em cima disso *pra* que ele avance? E tinha mais uma outra coisa que até bem pouco tempo... Agora *tá* diminuindo... Chegava no silábico o professor não conseguia fazer ele avançar! Não conseguia! Então, agora eu acho que a gente *tá* num momento bem melhor! O professor já sabe fazer isso! E isso é no geral porque eu tenho observado!

p) Incorporação de novidades.

Por meio de seu relato fica claro que a professora incorpora novidades advindas dos cursos de formação dos quais participa bem como das propostas governamentais, apesar de “filtrá-las”, segundo palavras da docente:

Eu fiz um curso de matemática agora há pouco tempo, na oficina pedagógica! Esse curso enriqueceu tanto a minha prática que *cê* não tem ideia! Então, um monte de coisa que eu vi lá, eu pus em prática na sala de aula, entendeu? Coloquei em prática! E vi o progresso da criança! Então *cê* vê... Talvez a minha criança não estivesse tendo tanto progresso por uma falha minha! Que eu não estava bem formada de como ensinar! [...] Eu carreguei tudo aquilo *pra* minha sala! Transporte aquele conhecimento *pra* minha sala! E eu vi o progresso! Eu vi o quanto melhorou!

Não! Não! [Proposta nova] não me preocupa! Primeiro, eu estudo a proposta que veio, né? E eu vou trabalhar adequando o que eu sei! Filtro um pouco porque nem tudo dá certo, né? Tem muitas coisas que é só *pra* teórico! Não é *pra* prática! O teórico é lindo, na prática não funciona! Então, eu estudo o material e vejo o que dá!

Concordamos com Tardif (2002) que um professor

[...] não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2002, p.230)

q) Necessidade de atualização constante.

A docente atribui essa necessidade ao fato de ser curiosa bem como às mudanças constantes que ocorrem em nossa sociedade.

Ah... Eu penso porque eu sou curiosa, Lenita! Eu preciso... Eu sou curiosa! Você vai vendo assim ó... As coisas mudam todos os dias! E você tem que mudar junto, não é? Você não pode parar, né? Não dá! Eu ia ficar muito infeliz para lhe dar com tudo! Olha, eu lembro quando surgiu computador, né? Nossa... Eu tinha uma dificuldade Lenita que você não tem ideia! O mouse eu não conseguia mexer! Parecia um bicho *pra* mim aquilo! (Riso) A seta eu não acertava nunca! Eu falei “nossa, eu não posso ficar desse jeito! Eu tenho que saber mexer com isso, não é?” Ah... Fui estudar... Fui pra escola... Fiz dois anos de informática! Falei “o quê? vou aprender isso!” (risada) Hoje edito vídeo, faço tudo! (Risada) Eu sou muito irrequieta! Eu acho que é isso! (Riso)

Sua participação em muitos cursos de formação continuada confirma seu interesse em manter-se sempre atualizada seja em relação às mudanças que ocorrem na sociedade seja em relação à atualização dos conteúdos a serem ensinados na sua prática docente.

r) Consciência da importância de avaliar o aluno de acordo com seu nível de aprendizagem.

A docente tem consciência de que seus alunos precisam ser avaliados de acordo com o saber que já possuem. Pode-se perceber em sua fala a sua preocupação a respeito do assunto:

Ah não... Porque, por exemplo, o aluno que *tá* com dificuldade... Ele não pode fazer igual ao do outro! Seria um absurdo, num é? Eu tenho que fazer uma avaliação de acordo com o saber dele! *Praquela* turma maior... Lá... No caso... Eu sempre fiz a avaliação... Agora mesmo... Essa turma maior de acordo com os saberes deles! E a turma menor também de acordo com os saberes! Então eu vou bolar outra avaliação *pra* eles!

3.3 Análise do planejamento e do material didático da docente

Enfoca-se neste item a análise do planejamento curricular semanal e do material didático utilizado pela professora. A escolha desses documentos para uma análise mais aprofundada justifica-se por estarem mais diretamente relacionados com a prática pedagógica observada pela pesquisadora.

A escola conta com dois planejamentos: o anual e o semanal, ambos elaborados com base nas orientações curriculares (SÃO PAULO, 2008) vigentes em nosso estado. Além de seguir essas orientações, o planejamento anual é também baseado no projeto político pedagógico escolar e o planejamento semanal é também baseado no planejamento anual. Segundo Gimeno Sacristán (2000), esses planejamentos situam-se no nível denominado de “currículo modelado pelos professores” e constituem elementos importantes na análise da prática pedagógica, pois nesse momento o professor exerce uma relativa autonomia na manipulação do conteúdo que lhe foi apresentado pelas diretrizes oficiais (“currículo prescrito” e “currículo apresentado aos professores”), possibilitando que o conteúdo selecionado seja traduzido em práticas pedagógicas.

O planejamento curricular anual do terceiro ano (antiga segunda série) – caso da professora participante deste estudo – começou no início do ano de 2011, no qual a equipe docente se reúne por ano (antiga série) e o elabora considerando os conteúdos que deverão ser desenvolvidos durante todo o ano letivo, mês a mês.

O planejamento curricular semanal, no caso da escola investigada, resulta de um trabalho conjunto da equipe de professores que se reúne por ano (antiga série), semanalmente, para planejar o conteúdo que será desenvolvido naquela semana. Por exemplo, os professores dos primeiros anos se reúnem, preferencialmente, às segundas-feiras para planejar o conteúdo a ser desenvolvido nesse período, bem como os professores dos segundos anos e assim por diante até os quintos anos.

Tardif (2002) aponta a importância da partilha dos saberes experienciais entre a equipe de professores, não apenas nesses momentos de planejamento – anuais e semanais – mas também no dia a dia do professor.

Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação (TARDIF, 2002, p.52-53).

Apresentamos, a seguir, apenas para ilustração, o planejamento de uma semana de trabalho:

2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
História contada pela professora - Conto Os três Porquinhos (Cláudia Perquinho) Língua Portuguesa Diagnóstico da proficiência de leitura e escrita dos alunos. Análise do sistema alfabético: leitura e escrita do alfabético. Português Matemática Tabela numérica - leitura e escrita de números até 20	História contada pela professora - Chapeuzinho Vermelho (Cláudia Perquinho) Língua Portuguesa Ordem alfabética: letra maiúscula e minúscula. Exercício de lista de nomes próprios. Substantivos próprios e comuns: Exercício de lista de nomes próprios e comuns. Educação Física	História contada pela professora - Chapeuzinho Vermelho (Cláudia Perquinho) Matemática Sistema de numeração: construção de gráfico. Tabela numérica Sequência numérica: suenan e antenon. Números pares e ímpares. Língua Portuguesa Leitura e interpretação: texto de texto	História contada pela professora - Branca de Neve e os sete anões. - Conversação oral: Branca Língua Portuguesa Exercício de lista de nomes próprios Revisão de português Matemática Números pares e ímpares. Matemática Números pares e ímpares.	História contada pela professora - Branca de Neve e os sete anões. (Cláudia Perquinho) Língua Portuguesa Exercício de lista de nomes próprios Revisão de português Matemática Números pares e ímpares. Matemática Números pares e ímpares. Matemática Números pares e ímpares.

Figura 15. Planejamento semanal da docente

A fala da professora, transcrita a seguir, confirma a importância dada por ela a esse planejamento:

S - Aqui tem as orientações curriculares de português e de matemática! Cada professor recebe um desses!

L - Eu vejo que o seu aqui *tá* sublinhado!

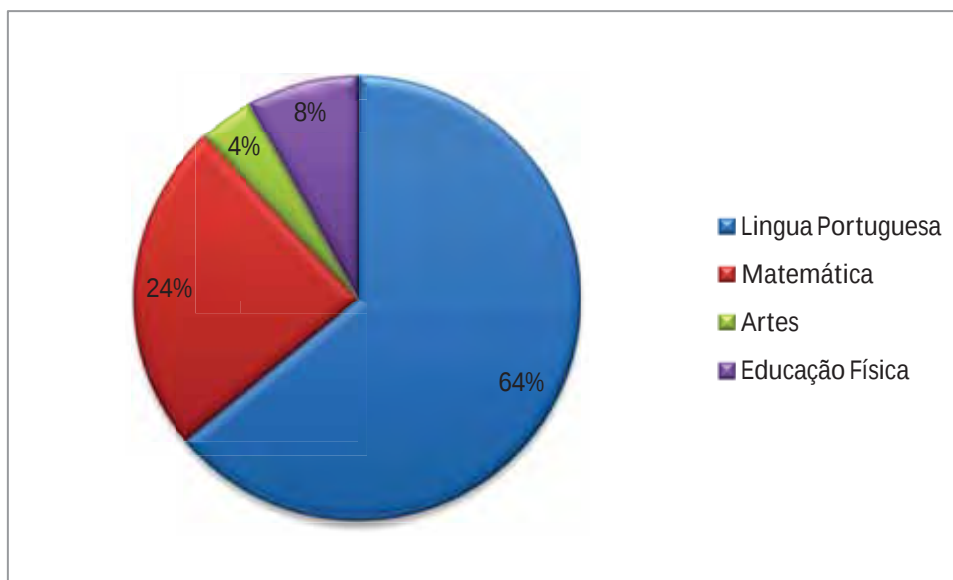
S - É! Eu gosto de às vezes dar uma... Então, nós fazemos baseado aqui e no planejamento e todas as semanas, por exemplo, a gente vai planejar... Por exemplo... A gente contempla todos os eixos, por exemplo, da matemática... A gente vê o que vai dar de números, operações, espaço, forma, medidas e grandezas, tratamento da informação! Cada dia da semana vai entrar um eixo desses, entendeu? Por isso que eu falei... Não é uma coisa muito fácil porque você tem que *tá* encaixando isso!

L - Então... Porque todo dia você trabalhou tudo isso?

S - Isso, isso mesmo! É bem trabalhoso! Então, por isso a gente faz toda segunda-feira!

Uma análise da página escaneada do planejamento curricular, em uma semana de aulas, revela a distribuição dos conteúdos curriculares e o espaço ocupado pela Língua Portuguesa, que pode ser melhor visualizado no gráfico 1:

Gráfico 1 - Espaço dedicado à Língua Portuguesa



O gráfico 1 contém a distribuição de conteúdos durante a primeira semana de aulas. É importante salientar que essa distribuição apresenta pequenas variações ao longo do ano, mas Língua Portuguesa ocupa sempre mais da metade do total de horas-aula semanais.

Apresentamos, a seguir, uma relação das principais atividades constantes desse planejamento e desenvolvidas no período de 06/02/2011 a 29/06/2011.

Práticas:

a) diagnóstico para determinação do nível de leitura e escrita dos alunos, que ocorre no início do semestre e direciona o planejamento;

b) contação de histórias (todos os dias): oferece modelo de leitura e desenvolve o gosto pela audição de histórias;

c) atividades de escrita e reescrita de texto (individuais ou coletivas) , listas (de nomes, de brincadeiras¹³ etc.) parlendas, bilhetes, receita, adivinhas, músicas, convite, cartas, de acordo com as diretrizes curriculares que recomendam o trabalho com gêneros textuais variados desde o início do processo de alfabetização;

d) atividades de ortografia (ordem alfabética, letra maiúscula e minúscula) preferencialmente lúdicas (cruzadinhas, caça-palavras, etc.), bastante motivadoras para o ensino das regularidades da língua;

e) atividades de análise e reflexão sobre o sistema de escrita (substantivos, adjetivos, etc.);

f) roda de conversa, geralmente após a leitura, com aproveitamento da história lida para não apenas avaliar a compreensão do texto, mas também para estabelecer relações com a vida pessoal dos alunos;

g) música cantada e leitura coletiva de textos variados (jogral, etc.), estimulando o desenvolvimento da oralidade dos alunos;

h) ditado (a professora dita) e ditado interativo, palavras ditadas pelas crianças sobre um tema proposto pela professora;

i) atividades com dicionário;

j) Atividades de segmentação de textos.

k) leitura e interpretação de texto escrito;

l) leitura compartilhada;

m) roda de leitura (gibis, livros variados);

n) atividades de avaliação.

Essas práticas observadas num semestre tendem a se repetir no semestre seguinte o que pode ser justificado por Gimeno Sacristán (2000). Segundo o autor, considerando a complexidade do ambiente escolar, por mais variadas que sejam as práticas

¹³ Esta atividade foi retirada do “Ler e Escrever”.

pedagógicas, é interessante observar, segundo Gimeno Sacristán (2000, p.206) que os professores adotam “esquemas práticos”, os quais permitem a racionalização da tarefa docente, regulando e simplificando sua prática.

Do planejamento curricular semanal ainda constam atividades de atenção pessoal e tutorial ao aluno, como reunião de pais para informar sobre o andamento acadêmico e comportamento de seus filhos e atividades de coordenação e gestão da escola, como, por exemplo, reuniões de professores, conselho escolar, planejamento, entre outros (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 240).

Faz parte, ainda, de seu planejamento “um caderno de anotações” que, pode-se dizer, consiste em seu planejamento diário. Nele estão descritos os objetivos da aula do dia, os procedimentos utilizados para o desenvolvimento dos conteúdos, as recomendações e orientações feitas aos alunos, expectativas esperadas bem como anotações a respeito das suas dificuldades e comportamentos.

Outro instrumento importante utilizado pelas professoras da escola é o “caderno volante”, uma sugestão da coordenação da escola aos professores para registro diário das atividades desenvolvidas. O caderno funciona como um instrumento de avaliação para a coordenação da escola em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores e alunos. Trata-se na realidade do conhecido “caderno de classe”, com um diferencial: ao invés do registro diário pela professora, um aluno, diferente a cada dia, fica responsável por registrar, nesse caderno, o dia de aula, ou seja, registra todas as atividades realizadas no dia e isso segue até o final do ano letivo.

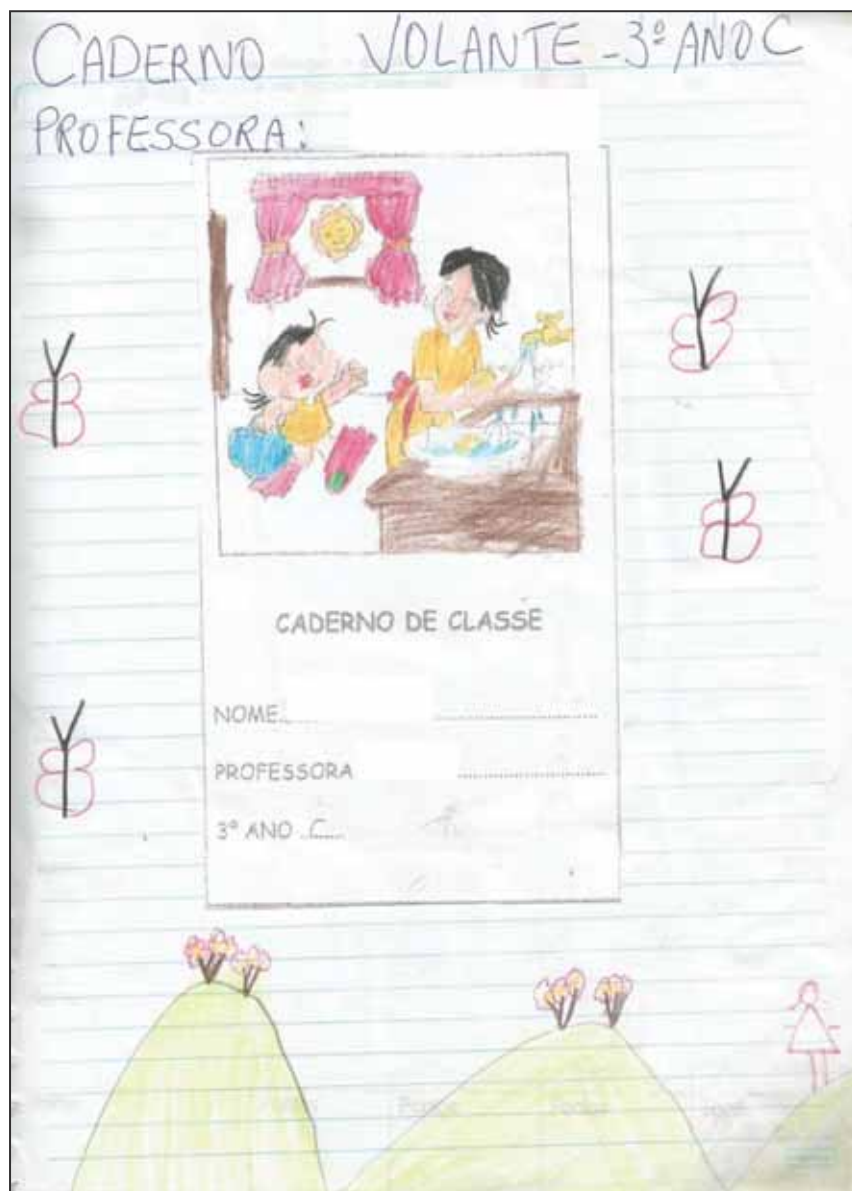


Figura 16. Abertura do “caderno volante” do ano de 2011, terceiro ano C

O material didático da docente, disponibilizado pela escola, é composto por livro didático e livros do Programa *Ler e Escrever*, além de seu acervo pessoal de coleções didáticas com sugestões de atividades e internet. Pode-se perceber, portanto, que a docente dispõe de uma variedade de fontes para a elaboração das atividades que serão desenvolvidas nas aulas. No entanto, pudemos depreender de suas falas que, as principais fontes utilizadas são internet e livros do Programa *Ler e Escrever*.

Sendo assim, de acordo com a professora, a implementação do referido programa constituiu um avanço na educação por ter proporcionado uma maior oferta de livros e materiais didáticos às escolas estaduais, pois, anteriormente a esse projeto,

havia uma escassez desses recursos, o que dificultava o trabalho educacional, além de causar ônus ao professorado que, diante da situação, custeava esses materiais.

Isso aí foi uma aquisição muito grande! Porque antes, Lenita, a gente tinha que ir em sebo, ficar procurando material *pra* comprar livro de história! Eu tinha toda a minha coleção que eu comprava *pra* levar pra criança! Agora não! De três anos *pra* cá o governo manda! Então, vai gibi, vai a revista recreio! Então, tem ido material! Caixas de livros! Então, isso é uma riqueza imensa dentro da escola!

Eu falo *pra* você uma coisa! Depois que saiu o material do Ler e Escrever eu achei excelente o material! Eu gosto muito dele! Embora tenha professora que não gosta de trabalhar, eu acho ele excelente! Então, a gente já tem que buscar menos coisas!

O Programa *Ler e Escrever* constituiu-se de uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que buscava promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Foi implantado, portanto, pela SEE/FDE¹⁴, e tem por objetivo garantir que alunos de ciclo I (1º ano ao 5º ano) do Ensino Fundamental desenvolvam o domínio da leitura e escrita, até os oito anos de idade, privilegiando o contato com a diversidade de gêneros textuais ainda na fase tenra de aprendizagem. Na primeira fase do programa, o qual teve início em 2007, as iniciativas se concentraram nas escolas da capital paulista ampliando-se, em 2008, para a região metropolitana de São Paulo e, em 2009, para o interior e o litoral. Em 2010, o *Ler e Escrever*, pela primeira vez, chegou completo a todas as salas de aula do estado.

Em uma primeira avaliação dos resultados advindos da implementação do programa, a FDE apresentou os seguintes dados constantes da tabela 2:

¹⁴ SEE – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

Tabela 2 - Distribuição dos alunos através dos níveis de proficiência de Língua Portuguesa (comparação entre 2007, 2008 e 2009)

Níveis de Desempenho	4ª série EF		
	2007	2008	2009
Abaixo do básico	20,69	26,66	20,89
Básico	39,05	40,98	37,15
Adequado	34,68	25,82	31,63
Avançado	5,58	6,55	10,33
Média de Proficiência	186,8	180,0	190,4

Fonte: site FDE. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação. Distribuição dos alunos através dos níveis de proficiência de Língua Portuguesa. Comparação entre 2007, 2008 e 2009.

Disponível em <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>. Acesso em 27/11/2012.

Pode-se perceber, por meio dos dados apresentados que a média de proficiência dos alunos do 5º ano (antiga 4ª série) do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, considerando o triênio 2007-2009 e considerando apenas os alunos da rede estadual da capital paulista, que a mesma saltou de 186,8, em 2007 para 190,4, em 2009.

Sendo assim, o material utilizado pela professora consiste em um volume para o professor e dois volumes para cada um dos alunos. O primeiro volume dos alunos é entregue à escola no começo do primeiro semestre de cada ano letivo e o segundo volume entregue à escola a partir do segundo semestre do ano letivo.

A docente utiliza e elogia o material como pode se perceber em sua fala:

Gosto! Acho bom! Acho assim que é uma forma, vamos dizer, assim, que faz a criança pensar! As atividades, de alguma forma, as crianças gostam de fazer! Elas fazem bem! Então, são interessantes! São interessantes *pra* elas e dá um norte *pro* professor!

Não é um livro bobo! É um livro bom! [...] A princípio ele é bom! Eu gosto! Além de ser atividades interessantes, significativas... Elas são umas atividades que a criança faz no livro, entendeu?

Embora reconheça sua utilidade e importância, pois, como dito anteriormente, o programa facilitou seu trabalho por ter diminuído as fontes de busca de atividades, entre outras coisas, a docente também faz crítica ao mesmo:

Olha, Lenita, não posso falar que ele tenha ajudado a todos os professores, eu não acredito, não! Mas, eu acho que muitos professores, por exemplo, que estão iniciando, que ainda não têm muita noção, eles têm um norte *pra* seguir, entendeu? Mas, nem todos também concordam, você sabe disso! Muitos professores não gostam do “Ler e Escrever”!

Eu acho que o projeto tem que melhorar porque tudo a gente tem que melhorar! [O “Ler e Escrever”) já tá ficando defasado! E bastante ainda! (Riso) Já tá tendo que mudar muita coisa, muitos conceitos, a maneira de colocar as atividades! Mas, isso não acontece! O livro é o mesmo todos os anos!”

A coordenadora da escola concorda:

“O livro é uma forte ferramenta de ensino, pois se compararmos as crianças que utilizam o livro hoje com as crianças que não utilizaram, tem muita diferença! Os de hoje são mais espertos! As atividades são diferentes, propõem formas diferentes de pensar! No entanto, está defasado, pois os alunos que utilizam esse livro desde o primeiro ano, quando chegam ao terceiro ano, por exemplo, estão muito adiantados em relação às atividades propostas pelo livro para aquele ano”.

A partir das falas da professora e coordenadora, percebe-se que o material que compõe o programa não é atualizado nunca. Os mesmos volumes são reimpressos e distribuídos às escolas do estado ano a ano. Ainda, segundo a coordenadora, esse questionamento foi levado a sua formadora, porém a resposta foi que os professores deveriam fazer um trabalho complementar com as atividades propostas.

Na fala da docente,

A impressão que fica é que sempre tá faltando alguma coisa! Por mais que *vêm* mudanças, alguma coisa sempre fica *pra* trás! E a gente observa mais outra coisa, né? Que os governantes que a gente tem e a que gente pode vir a ter agora... Não tem muito... Não *tão* muito ligados com a educação, né? Que se alguém que esteja ligado, que valorize, que saiba que o país só vai melhorar quando realmente tiver educação, né? É na base! Porque não adianta fazer igual D. Pedro II que criou a universidade e deixou-a sem base, né? Não adianta! Nossa história já vem disso, né? A gente tem que começar na base, no Ensino Fundamental! Então, enquanto não investir aí eu acho que a gente não tem muita esperança de mudança!

Percebe-se que a professora tem uma posição bem crítica em relação ao material didático utilizado. Busca atividades variadas além do livro adotado na escola, estando sua prática de acordo com Gimeno Sacristán (2000, p.161) que, ao propor uma pauta para análise de material didático, sugere que o professor deveria abordar a possibilidade de substituir livros-texto por outros materiais que tratam os mesmos tópicos exigidos pelo currículo prescrito, mas de forma mais sugestiva.

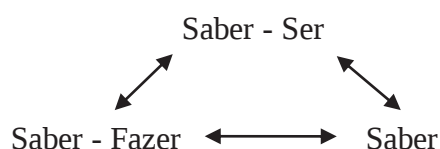
Outro aspecto importante na seleção de material didático, também apontado por Gimeno Sacristán (2000) é a sua adequação ao aluno. Nesse sentido podemos afirmar que a professora tem uma preocupação muito grande em buscar atividades diferenciadas, mais adequadas para grupos de alunos com dificuldades.

A oferta de materiais de leitura como gibis e revistas de seu acervo pessoal e da escola também é bastante valorizada pela professora para estimular o gosto pela leitura.

O material didático da professora confirma a diversidade de atividades oferecidas ao seu grupo de alunos, constituindo elemento fundamental de sua prática pedagógica.

3.4 Características pessoais

Com base nas concepções abordadas pelos autores citados neste capítulo, foram enfatizadas as dimensões relacionadas aos saberes e às práticas dos professores bem como as inter-relações entre elas. No entanto, há uma terceira dimensão que é o “saber-ser”, mencionada por Tardif (2002, p.60), que merece ser destacada, pois ela está subjacente aos saberes e às práticas, possibilitando ao professor imprimir uma característica pessoal no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.



Sendo assim, elaboramos um quadro com as características pessoais da docente que nos permitiu obter um perfil mais completo dessa profissional, complementando o conjunto de seus saberes e práticas. Essas características foram depreendidas da análise do discurso da professora nas entrevistas bem como da observação de sua prática.

QUADRO 11 - Características pessoais da professora

- ❖ Comprometimento
- ❖ Entusiasmo
- ❖ Prazer em ensinar
- ❖ Exigência
- ❖ Cobrança
- ❖ Curiosidade
- ❖ Dinamismo
- ❖ Criatividade
- ❖ Consciência de seu papel e responsabilidade
- ❖ Relação afetiva com os alunos
- ❖ Experiência no ensino
- ❖ Preocupação com alunos que não aprendem
- ❖ Ação baseada em suas crenças
- ❖ Profissionalismo
- ❖ Postura crítica
- ❖ Reflexão sobre sua prática
- ❖ Comportamento ético

Fonte: elaboração própria.

3.5 Comparação com os resultados encontrados nas demais pesquisas sobre o tema, relatadas nos quadros 1, 2 e 3

Os quadros 1 (v. p. 23) , 2(v. p. 24) e 3 (v. p. 27) apresentam um resumo das principais características dos professores bem sucedidos identificadas em pesquisas anteriores sobre o tema.

Vale lembrar que a revisão de literatura deste estudo apresentou dois conjuntos de informações (v. p. 21). Desse modo, no segundo conjunto, as pesquisas mencionadas analisaram somente as práticas que constituem professores bem sucedidos, diferentemente do presente estudo em que procuramos identificar, analisar e separar os saberes das práticas da professora alfabetizadora bem sucedida para verificarmos a coerência entre seu saber e seu saber-fazer.

Identificamos também as características pessoais da professora, seu saber-ser, para, juntamente com as outras duas dimensões – seu saber e seu saber-fazer – configurar o perfil da profissional investigada.

Sendo assim, este estudo de caso confirma todos os resultados encontrados nos trabalhos aqui mencionados (v. p. 21) bem como apresenta dados não apontados nesses mesmos trabalhos.

No que se refere as suas *práticas*, pode-se perceber que além de realizar as práticas já descritas nas pesquisas mencionadas neste estudo, tais como: a) desafiar os alunos constantemente, b) sanar as dúvidas dos alunos, c) criar rotinas e rituais durante o desenvolvimento dos conteúdos e atividades, d) receber bem o aluno no novo contexto, e) manejar a classe adequadamente e f) utilizar comportamentos dos alunos como forma de avaliar a consecução dos objetivos, a docente investigada *ainda*:

- a) planeja o conteúdo a ser trabalhado, semanalmente, junto a sua equipe;
- b) adapta os materiais encontrados considerando as reais necessidades de seus alunos;
- c) prepara e oferece atividades diferenciadas para alunos que apresentam maiores dificuldades;
- d) utiliza espaços externos à escola;
- e) utiliza analogias para obter colaboração dos alunos;
- f) realiza algumas atividades fora da sala de aula/ao ar livre;
- g) organiza grupos, com alunos com diferentes níveis de aprendizagem;
- h) proporciona atendimento personalizado aos grupos;
- i) organiza algumas atividades em pares ou grupos e
- j) elabora avaliação concernente à aprendizagem do aluno.

Outrossim, no que se refere aos seus *saberes*, a docente investigada possui os mesmos saberes apontados nas pesquisas mencionadas neste estudo (v. p. 21) e demonstra outros não apontados nessas mesmas pesquisas, tais como:

- a) influência da doutrina espírita em sua prática pedagógica, evidenciada em suas ações;
- b) necessidade de sair do espaço escolar com os alunos;
- c) consciência da necessidade de trabalhar com atividades diferenciadas para alunos com diferentes níveis de conhecimento;
- d) valorização da leitura como forma de motivação;
- e) aplicação de práticas vivenciadas em sua infância;
- f) responsabilidade do professor pelo processo de ensino;

- g) importância do trabalho em pares ou grupos sabendo lidar com a interação que se estabelece;
- h) necessidade de múltiplas formas de avaliação;
- i) consciência da importância da utilização dos diferentes espaços da escola;
- j) consideração da opinião da família sobre sua prática;
- k) distinção entre o que é contribuição teórica e o que prática pedagógica;
- l) incorporação de novidades;
- m) consciência da importância de avaliar o aluno de acordo com seu nível de aprendizagem.

Na tentativa de confirmar a coerência entre os saberes da professora investigada com suas práticas elaboramos o quadro a seguir:

QUADRO 12- Coerência entre o saber e a prática da docente

Saber	Prática
Necessidade de sair do espaço escolar com os alunos	Utiliza espaços externos à escola
Consciência da necessidade de trabalhar com atividades diferenciadas para alunos com diferentes níveis de conhecimento	Oferece atividades diferenciadas para alunos com maior dificuldade
Valorização da leitura como forma de motivação	Incentiva a prática de leitura lendo para seus alunos todos os dias e permite que os alunos levem gibis para casa
Consciência da insuficiência do material didático oferecido pela escola para o desenvolvimento de sua prática	Consulta livros didáticos, internet e outras fontes para buscar material
Clareza de que seus alunos apresentam diferentes ritmos de aprendizagem	Prepara atividades diferenciadas para grupos de alunos com dificuldades Organiza grupos, com alunos com diferentes níveis de aprendizagem
Importância da organização espacial	Organiza o espaço da sala de aula de acordo com a atividade a ser desenvolvida
Importância do trabalho em pares ou grupos	Organiza algumas atividades em pares ou grupos
Necessidade de movimentar-se na sala de aula, atendendo os alunos	Movimenta-se o tempo todo em sala de aula orientando e observando os alunos
Utilização dos diferentes espaços da escola	Realiza algumas atividades fora da sala de aula/ao ar livre
Necessidade de compartilhar com os pares os saberes e práticas e consciência da importância dessa troca	Planeja o conteúdo da semana em conjunto com as demais professoras do terceiro ano
Necessidade de retomar conteúdos não bem compreendidos	Volta a explicar quando percebe que os alunos não compreenderam o conteúdo
Consciência da importância de avaliar o aluno de acordo com seu nível de aprendizagem	Elabora avaliação diferenciada para os alunos que ainda não se encontram alfabetizados
Necessidade de múltiplas formas de avaliação	Avalia diariamente os alunos Avalia os alunos por bimestre (prova elaborada por ela) Prova bimestral elaborada pela equipe de professores Avalia os cadernos dos alunos

Fonte: elaboração própria.

O quadro 12, embora não contemple o conjunto de saberes e práticas da professora, revela a grande coerência entre os seus saberes e as suas práticas. Essa coerência certamente constitui um elemento importante no perfil de um profissional

bem sucedido e demonstra a capacidade de reflexão sobre seu fazer com base em saberes adquiridos em diferentes momentos de sua trajetória profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a existência de profissionais bem sucedidos no contexto adverso da escola pública, esta pesquisa visou descrever a trajetória profissional, analisar saberes e atividades que configuram a prática pedagógica da professora participante no sentido de entender as razões do seu sucesso na tarefa de ensinar.

Mais especificamente, investigamos sua formação docente e sua relação com a sua trajetória profissional e a necessidade da profissional de buscar formas de atualização de conhecimentos necessários a sua prática pedagógica no decorrer dessa trajetória. As mudanças de paradigmas, a evolução tecnológica são algumas das razões para essa necessidade de atualização. Foram também identificados e analisados alguns de seus saberes sobre alfabetização bem como observados e analisados aspectos da prática pedagógica referentes às atividades e aos materiais didáticos utilizados para alfabetizar; ao planejamento escolar; à interação professor-aluno (disciplina, respeito, afetividade); à organização do espaço da sala de aula e às práticas avaliativas, entre outras.

Para atingirmos os objetivos propostos, buscamos um referencial teórico sobre o saber e a prática docentes, fundamentalmente.

Com base nesse referencial, analisamos os dados obtidos das:

- observações da prática da docente investigada que aconteceram no primeiro semestre do ano de 2011 e
- das duas entrevistas realizadas com a docente durante o ano de 2012.

Práticas e saberes identificados em pesquisas anteriores foram confirmados e outros foram acrescentados. Sendo assim, acreditamos que nossos objetivos foram atingidos e nossas perguntas de pesquisa respondidas.

Dentre nossas conclusões, salientamos que não apenas saberes e práticas integram o perfil de um professor bem sucedido. Algumas características pessoais como entusiasmo, tolerância, paciência, respeito às diferenças, etc. são também fundamentais na configuração do perfil desse profissional.

Acreditamos que uma possível contribuição desta pesquisa foi a tentativa de identificar os saberes e relacioná-los com suas origens, tal qual foi proposto por Tardif (2002). Embora passível de reformulação, o quadro 10 permite entender melhor quais saberes o docente mobiliza na tarefa de ensinar, a trajetória bem sucedida, compreendendo não apenas o momento de sua formação profissional para o magistério,

mas incorporando saberes pessoais, da formação escolar anterior, e, principalmente, os saberes originados da sua própria experiência na profissão. É preciso enfatizar a importância desse saber experiencial, que faz com que o professor seja considerado não apenas como um aplicador de saberes produzidos por outros pesquisadores, mas um sujeito capaz de gerar saberes sobre sua própria prática, como pode ser observado na fala e na prática da docente investigada.

O quadro 12, que procura relacionar alguns saberes e práticas da professora investigada, é outra contribuição importante no sentido de confirmar que a coerência entre o saber e o saber-fazer é outro elemento desejável para um ensino eficaz.

Foi possível compreender que a prática pedagógica não é uma prática livre ou ingênua. É um ato político à medida que é o docente quem toma decisões acerca do conteúdo de ensino, da metodologia e da avaliação, além de ser permeado por prescrições administrativas que visam controlar as atividades escolares bem como o trabalho do professor. Desse modo, suas decisões são fundamentais para promover a aproximação prazerosa do aprendiz com o objeto de conhecimento, facilitando, assim, sua vida escolar.

Além da coerência entre seus saberes e práticas, como pode ser percebido no quadro 12 (v. p. 123), o grande comprometimento da professora com o ensino na escola pública, visível tanto na sua atuação com os alunos como nos seus depoimentos, o seu posicionamento crítico, seu espírito, inovador e criativo, que constituem o seu saber-ser, foram fatores fundamentais na configuração da prática pedagógica bem sucedida dessa alfabetizadora.

Nossa expectativa é que os resultados dessa pesquisa possam contribuir para a área de formação de professores, na medida em que apresenta alguns aspectos fundamentais para uma prática pedagógica que promova a aprendizagem dos alunos, principalmente nos momentos iniciais da escolarização, que constituirão a base para as etapas escolares subsequentes.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia M. de O. **Ensino fundamental de nove anos:** implicações no processo de alfabetização e letramento. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2012. 176 p.
- ÁVILA, S. C. M. **Fatores que condicionam professores de sucesso.** Presidente Prudente, 2005. 69 p. Dissertação – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2005.
- AZANHA, José Mario Pires. **Parâmetros curriculares nacionais e autonomia da escola.** Disponível em:
< <http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm>> Acesso em 03 set, 2011.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____ **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.275-326.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília, MEC, 1997.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional Nova LDB – Lei nº. 9.394 de 1996.**
- _____. Lei Federal nº. 11.114 de 16 de maio de 2005.
- _____. Lei Federal nº. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- CAGLIARI, L. C. O duelo dos métodos. In: SILVA, E. T. (org.) **Alfabetização no Brasil:** questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- _____, L. C. **Alfabetização e Linguística,** 10ª ed., São Paulo: Scipione, 2000.
- _____, L. C. **Alfabetizando sem o ba-bê-bi-bó-bu.** São Paulo, Scipione, 1998.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CASTRO, J. F. Z. **A prática de uma professora bem sucedida:** uma leitura comportamental. Araraquara, 2009. 206 p. Dissertação – Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho, Araraquara, 2009.
- CERDAS, L.. **Práticas e saberes docentes na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental:** contribuições de pesquisas contemporâneas em educação. Araraquara, 2012. 393 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2012.

- COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.
- COLLELO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- D'AMBROSIO, U. Novos paradigmas de atuação e formação docente. In: PORTO, T. M. E. (org.) **Redes em construção**: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara, SP: JM Editora, 2003, p.55-77.
- ESTEBAN, M.T. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 09, p. 47-56. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> . Acesso em 7 de dezembro de 2012.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. (Org.) **Profissão Professor**. 2ª Ed. Portugal: Porto Editora, 1999.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERREIRO, E. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola**, São Paulo, p. 27, 30 maio 2003.
- FREIRE, P. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- GADOTTI, M. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? **Pátio** Ano IX, n.34, mai/jul 2005 p.48-49.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- GUIMARÃES, A.M.M.; CAMPANI-CASTILHOS, D.; DREY, R.F. **Gêneros de texto no dia-a-dia do ensino fundamental**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. Afetividade e ensino. In: SILVA, E.T. (Org.) **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p.113-137.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENEZES, I. R. **A prática pedagógica no processo de alfabetização** – um estudo de professoras bem sucedidas em Feira de Santana Bahia. São Paulo, 1987. 166 p. Dissertação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.

MONTEIRO, D. C., NEVES, M. H. e IGNÁCIO, S. E. Linguística e alfabetização. **Estudos Linguísticos**, v.12, Lins, 1986.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. 136p.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens de um futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, W. D.; MONTEIRO, D. C. Alfabetizar para incluir. **Revista UNIARA**, v.21/22, 2009, p.176-187.

PARO, V. H. Progressão continuada, avaliação escolar e avaliação externa: implicações sobre a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n.48 set./dez.2011, p.698-716.

PELES, P. R. H. **A alfabetizadora bem sucedida**: meta-análise de pesquisas sobre práticas de alfabetização no Brasil, entre os anos de 1980 e 1990. Minas Gerais, 2004. 180 p. Dissertação – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2004.

PELLICANI, L. Saresp: escolas da cidade têm notas próximas à media estadual. **Jornal Tribuna Impressa**, de 25/05/2011.

PEREIRA, C. M.V. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Mudanças na educação. **Revista Conecta**, n.1, julho 2000. Disponível em <http://www.revistaconecta.com/conectados/vip_pcn.htm>. Acesso em 02/09/2011.

PERSONA, R. M. J. **Alfabetização**: prática pedagógica de professores considerados bem sucedidos. Mato Grosso, 1993. 197 p. Dissertação – Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 1993.

POLI, E. C., MARQUES, H. C. S. **Avaliação de sistema e políticas educacionais**: uma análise dos resultados do SAEB do Paraná. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/90.pdf> Acesso em dezembro de 2012.

RODRIGUES, A. T. Gênese e sentidos dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira. . 2001. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001. Recensão de: SOUZA, L. C. **Revista Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/178/1463>> Acesso em 02/09/2011.

SÃO PAULO. (Estado) **Programa de qualidade da escola**. São Paulo: SEE, FDE, 2011. Disponível em <<http://idesp.edunet.sp.gov.br>> Acesso em março de 2011.

SÃO PAULO. **SARESP 2010**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2010. Disponível em: <<http://saresp.fed.sp.gov.br/2010/index.aspx>>. Acesso em: 20 set. 2010.

_____. Secretaria da Educação. **Orientações curriculares do Estado de São Paulo: língua Portuguesa e matemática – ciclo I**. São Paulo: FDE, 2008, 31 p.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, E. T. (Org.) **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOARES, M. alfabetização e letramento têm o mesmo significado? **Pátio** Ano IX, n.34, mai/jul 2005, p.50-52.

_____, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. jan/fev/mar/abr 2004, n.25, p.5-17.

_____, M. B. Letrar é mais do que alfabetizar. Disponível em <<http://intervox.nce.ufrj.br/edpaes/magda.htm>> Acesso em 10 junho, 2012.

_____, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 7ª. ed., 2002.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever**. São Paulo: Ática, 1994.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 2001.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VIEIRA, L. C. **As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2007.

APÊNDICE 1

Alguns trechos da primeira entrevista com a professora

L- Lenita

P- Professora

L- Você lembra o ano?

P- Eu nasci, Lenita, em 54... Então faz as contas... Eu entrei na escola com 7 anos.. 61, né? Foi quando eu entrei na escola... Mas, minha mãe era analfabeta e o meu pai não... Meu pai, na região onde a gente morava, ele era a pessoa mais sabida... Meu pai tinha estudado um pouco... Meu pai sempre foi muito bom de matemática e à noite as pessoas se juntavam lá na minha casa... Era lamparina ainda e meu pai fazia os cálculos da lavoura de quanto receber, de quanto ele tinha colhido, a porcentagem... Fazia pras pessoas... Então, meu pai era o único que sabia daquela região... Ninguém sabia ler e escrever naquela região... Era todo mundo agricultor e não sabia. E eu me lembro que... Assim que eu comecei a ler e escrever... Eu era encantada por livros, né?

L- Seus pais ficavam bravos se houvesse reclamação da professora?

P- Ficava bravo! A gente apanhava, inclusive! Se a professora reclamasse a gente apanhava! O professor não podia reclamar! A gente apanhava mesmo se reclamasse! Só que não reclamava porque a gente era bem aplicado... Tanto eu como meus irmãos! Todos eram aplicados! Talvez, devido, também, o tanto que meu pai cobrava, o tanto que a minha mãe cobrava! Porque a minha mãe Lenita não sabia ler e escrever, mas ela fazia a gente ler pra ela ouvir... Mesmo que a gente não tivesse fazendo a tarefa direito, mas era obrigado a fazer... Entendeu? Ela não sabia, mas ela cobrava!

L- Você lembra da escola, como que era a professora?

P- [...] Ela não tinha formação! E essa professora chamava Laíde! Ela era uma professora muito maluquinha, entendeu? Ela era muito legal! E dentro da sala de aula...

L- Ela era muito mais velha que vocês?

P- Não...

L- Ela devia ter uns 20 e poucos anos?

P- Por aí... Era uma meninona na verdade! Ela era muito bem maquiada, usava salto e eu lembro que a gente andava assim depois no rastro dela e era tudo areião na onde a gente morava... O salto dela afundava na areia e a gente pisava nos furinhos do salto! (Risada)

L- (Risada)

P- Atrás dela... A gente carregava a bolsa dela... Idolatrava ela... Às vezes ela almoçava na casa dos meus pais, né? Naquele dia era uma festa em casa, né? Ela visitava os alunos também! Porque ela morava lá... No final de semana ela voltava lá pra cidade que a gente morava na roça...

L- Ela morava na casa de algum de vocês?

P- Ela morava na casa do dono da terra! (Risada) Não era na casa dos pobres, mas ela visitava os alunos!

L- Vocês iam a pé?

P- A pé! E levava marmita por que...

L- Não faltava de jeito nenhum?

P- Imagina os pais da gente não permitia, né? E nem a gente queria... A gente amava a escola! A gente levava marmita porque a gente entrava as oito e saía meio-dia! E a gente levava marmita pra comer na escola!

L- Como que era essa escola? Era uma sala de aula só? Ou era um...

P- Era um galpão!

L- E ali era a sala de aula?

P- Só um galpão assim... Sem compartimento! E ali tinha aquelas cadeiras que... O galpão era assoalhado... Mais alto por causa de cobras... Essas coisas, né? Ele era mais alto! E as cadeiras eram assim pregadas, parafusadas no assoalho! Você não podia mudar nada de lugar viu, ali? Água pra ela a gente buscava no poço! Então, cada dia ela punha dois alunos pra buscar! A gente ia lá no poço, tirava a água, levava num balde e botava num filtro na sala pra todo mundo!

L- Você tem registro? Um caderno, folha daquela época?

P- Não, não tenho... Sinceramente, eu tinha... Quando eu mudei pra Araraquara acabei deixando, depois acabei perdendo! Mas, eu tinha! Porque foi marcante! E assim, quando a gente lia bem, ela dava livrinho pra gente que ela comprava! Ela dava só pra quem lia bem, né? Então, eu lembro que ela deu uma vez um pra mim um pra minha irmã, um livrinho do Barney e da Vilma... (risos) E a gente não tinha essas coisas! Então, pra gente era uma coisa fantástica, né? Eu lembro que uma prova, que eu fui muito bem na prova, ela deu... Foi quando surgiu a caneta esfelográfica... E não existia! Foi quando surgiu! Ela deu uma vermelha pra quem tinha ido muito bem e uma azul pra quem tinha ido razoável! (Risos)

L- (Risos)

P- Todo mundo queria a vermelha, né? Eu ganhei a vermelha! Era uma loucura! (Risos) Ela era assim, entendeu? Ela era boa professora, muito boa professora! Ela nos tratava assim... Apesar de toda diferença de idade, ela procurava acolher a todos e olhar a dificuldade de todos... Eu lembro disso... Ela me marcou bastante! Também eu fiquei 3 anos com ela, né?

L- E aí nessa escola você ficou até fazer a 8ª série?

P- Nessa escola eu não concluí a 8ª série porque quando foi depois eu precisei parar pra ir trabalhar numa cerâmica! Eu fazia telha! (Risos) Pra ajudar minha família!

L- Entendi!

P- E aí eu não concluí lá... Eu vim concluir aqui em Araraquara fazendo o supletivo, a 8ª série!

L- Nossa, que interessante! Eu nunca pensei!

P- É! Aqui na Carlos Batista Magalhães... Que tinha ali!

L- Você veio pra cá com quantos anos?

P- Eu me casei muito cedo, Lenita! Eu casei com 16 anos! Porque naquela época [...] a gente não era casado porque você escolheu o namorado ou você namorou! Eu conheci um rapaz... Conheci! Ele me pediu em casamento... Conheci nada! E o meu pai falou daqui três meses vocês casa! E eu me casei, realmente! [...] Só que depois que eu me casei, meu sonho era se separar! (Risada)

[...] Eu só pensava em arrumar um trabalho para poder me separar!

[...] Foi, então, que um dia eu vi... Eu ia lá na escola pra ver o diário oficial e eu vi que ia ter um concurso pra servente! E era um concurso efetivo, então, a nível de Estado, né? Não era nem naquela cidade... Eu tinha que viajar pra Presidente Prudente pra poder me inscrever e depois ir lá prestar a prova!

[...] Aí tinha uma grande amiga minha que a gente estudou junto... Ela morava em Prudente e eu fui com ela lá e fui... Me inscrevi! Aí na época da... passou o tempo... eu ficava lá olhando... Quando foi a prova eu fui lá prestar!

L- Sem ninguém saber?

P- Sem ninguém saber! E passei! (Risada) Quando eu passei o que que eu fiz? Peguei um mapa “vou escolher bem longe dessa cidade!” Vim pra Araraquara escolher...

[...] Eu já tava com uns 20 e poucos anos! 23, 24 anos!

L- E o seu esposo? Quando souberam que você...

P- Mas, o engraçado é isso, né? Cê sabe que a gente tinha uma boa amizade? E quando eu falei pra ele que eu queria me separar ele... Aí ele concordou, entendeu?

[...] Você imagina a primeira parte da separação porque foi assim... Eu me separei... Aí os pais dele e os meus pais achava que eu era mulher da vida! Verdade! Achava que eu era mulher da vida! Então, foi uma coisa horrorosa pra mim na época!

[...] Mas eu segurei! Aí depois eu comprei essa casa!

L- Essa aqui?

P- Essa aqui que eu moro até hoje! Comprei ela em 78... 79... Comprei essa casa! Comprei assim Lenita... Dei uma parte do dinheiro que eu tinha juntado e fui pagando a outra... E pra pagar essa casa Lenita... Cê não tem ideia de como foi! (Risada) Mas, aí trouxe meus filhos...

[...] Aí comecei a trabalhar e depois voltei estudar... Completar meus estudos!

L - Entendi!

P- Aí fiz o magistério... Um curso de história na Uniara!

L- Agora era isso que eu ia perguntar... Como que foi essa questão que você se interessou em ter uma formação?

P- O meu sonho era estudar! Ele era um objetivo, era meta pra mim! Estudar era a minha meta! Mesmo quando eu escolho aqui... Porque tinha a UNESP... Tinha universidade, né? Porque lá em Teodoro não tinha nada! Só se fazia até a 8ª série! Não tinha colegial ainda!

[...] Falei “meus filhos não vão crescer numa cidade onde não se tem nada! Meus filhos vão crescer numa cidade onde eles possa estudar!” Então, eu escolhi aqui porque tinha UNESP, tinha como estudar! E ali, comecei a estudar... Eu lembro que a minha primeira formação universitária... Eu prestei vestibular junto com a minha filha!

[...] Nós duas prestamos! Só que eu prestei na Uniara e ela prestou na UNESP, Letras! E nós duas passamos! (Risada) E foi muito emocionante!

P- [...] Eu lembro que eu fiz primeiro magistério!

L- Cê fez magistério aqui em Araraquara?

P- EEBA!

L- ah entendi! Mas, aí você já prestou algum concurso ou você ainda continuou servente...

P- Não! Imagina! Antes de terminar o magistério eu passei no da prefeitura! Aí já comecei trabalhar!

[...] Aí depois eu não parei mais, né, Lenita? Porque a gente não para de estudar, né Lenita? Estudar é uma coisa...

L- O que que te interessou assim... Que você foi pro estado?

P- ah então... Era outra coisa Lenita! Eu tava no município e sempre achei o município maravilhoso! E era mesmo! Não tô brincando! O trabalho no município era muito bom! Você pegava... Eu trabalhava sempre com seis anos, né? Que era a última etapa e o meu trabalho era muito bom! Eu adorava! [...] Quando houve várias mudanças na legislação ficou muito ruim o trabalho... Então, o trabalho começou assim... Você fica lá... Até hoje... Ele está assim ainda... Você é uma babá das crianças! O objetivo da pré-escola morreu! A criança lá... Você é mais babá... Você mais tem que ficar dando cuidados pra criança e a parte intelectual, tá esquecida! Porque assim... Como... É muita criança... O espaço físico é muito pequeno... Fica muito no tanque de areia e eu tinha um problema muito sério também... No município eu sempre fiz um trabalho da minha maneira que eu achava assim que você tem que desenvolver na criança e alguns colegas falava assim “você num ganha mais que a gente! Você tá inventando trabalho pra poder dá trabalho pra gente!” Sabe que às vezes eu cheguei na diretora... Que está até hoje no Pinheiros e falei assim pra ela “Eu só quero trabalhar!” Porque é verdade! Eu queria trabalhar! Porque às vezes a concepção de pré-escola tá muito equivocada no município! Está mesmo! Eu não sei se porque eles estão sem experiência... Sem profissional com experiência pra coordenar isso... Porque na época... Que foi muito boa... Foi quando nós tivemos de verdade... Foi a melhor época... Nós tivemos uma secretária da educação maravilhosa! Ela deu um avanço no município, na pré-escola! E com ela eu cresci! Juro mesmo! Eu cresci! Eu aprendi muito com aquela secretária! Quando a gente tinha reunião pra mim era uma glória, entendeu? Os trabalhos da gente ela valorizava! Então, a concepção de pré-escola era outra... Então, eu achei que mudou muito!

[...] E uma coisa que sempre me incomodou, por exemplo, eu sempre planejei minhas aula Lenita! Não vou pra sala de aula sem planejar minhas aula! Só que eu nunca encontrei um coordenador que lesse o meu trabalho! Pra falar “olha, isso aqui tá bom, isso tá ruim! Mude isso, melhore isso!” Eu queria esse retorno! Nunca houve! E isso tudo ia me deixando... Angustiada! E chegou uma hora que eu não tinha mais prazer de estar lá!

[...] E eu estava terminando o Normal Superior na Uniara quando saiu o concurso! Quem disse que eu tinha tempo de estudar? Eu levantava 3 da manhã pra ler um pouco da teoria! (Riso) E aí eu passei... E fui pro estado... E vou falar bem sinceramente... Eu me sinto bem realizada no trabalho! (Risada)

L- Hoje você se avaliando... Esse seu jeito de acreditar... Por exemplo, você tá me falando, né? “Não, a gente tinha que sair! Fazer uma coisa diferente! O trabalho dentro da escola ficava assim... um pouco empobrecido de ficar ali só naqueles limites da escola!”

P- Isso!

L- Você acha que essa sua concepção... Você acha que vem de onde isso? De tudo que você já estudou, da sua infância... Você acha que é... Porque é uma formação isso em você?

P- Olha, eu falo pra você, Lenita, que eu não sei... Eu acho que é minha concepção de vida! Eu penso que ela me faz ver assim... Porque quando eu olho praquelas crianças todos os dias... Eles sentam no chão e eu sento no chão e conto história! Quando eu olho aqueles olhinho assim tudo me olhando... Agora também... Que já são grandinho! Mas, eu olho... Eles chegam lá e sentam pra ouvir a história! Eu olho aqueles olhinho bunitinho me olhando... Ávido de conhecimento e eu penso "esses, serão logo adultos, não demora muito!" A minha parte de fazer uma formação de pessoa diferenciada... trabalhar com criança é minha matéria-prima... E criança em formação! E eu acho, eu penso assim que eu sou colaboradora de Deus na formação dessas pessoas, entendeu? E a minha parte não pode ser de qualquer jeito, entendeu? Eu tenho que fazer um trabalho pra que eles sejam... Pra que a gente futuramente... Seus filhos, meus netos... Que eu já tenho três... Tenham um país melhor, um mundo melhor! Com pessoas que aprendeu olhar, aprendeu sentir, aprendeu a respeitar, valorizar o outro! É lógico que a educação é um processo! Você não faz isso num ano! Cê passa a vida toda e às vezes cê não consegue fazer isso! Mas, um pouquinho cê planta, entendeu? A esperança que você tá sempre plantando, né? Cê põe um pouquinho ali... Cê tá jogando uma sementinha ali pra que ele olhe diferente, pra ele pense diferente, pra que ele consiga enxergar o outro! Eu não sei se você se lembra da minha classe do ano passado... Porque eles tinha a concepção de que lá era um navio, né? E que lá não podia morrer ninguém afogado! Esse ano também! Eu falo que a minha sala é um navio e esse navio está nadando ali, navegando no mar! O mar é a escola! (riso) Eu sou o comandante desse navio e eles são os tripulantes! E ali eles tem que obedecer o mestre... O comandante manda, eles tem que obedecer e a gente não pode deixar ninguém se afogar ali! Todo mundo tem que aprender! Quem não aprende morre afogado! E o mais interessante... Esse ano eu tenho uma aluna, a Sara.. E ela toma calmante pra ir pra escola... É uma menina muito agitada! E eu ouvi a Gabriela falando assim... Falando pra Elen... Porque a Elen falou que tava cansada que não ia mais ajudar ela! Não cê tem q ajudar porque se ela não aprender, ela morre afogada... A gente não pode deixar morrer afogada! E eu falei "essa já entendeu!" não é? Risada

L- Uma coisa que eu ia perguntar pra você, mas cê comentou agora e eu vou perguntar agora! **O que que é pra você ser brava? Que você fala "eu não sou boazinha, eu sou brava!"**

P- Ah... Eu chamo atenção na hora que precisa! Eu... Sabe assim... Eu não fico "ai meu benzinho!" Eu pego no pé, tem que trabalhar! Isso pra mim... Eu sou brava... Eu não sou... Eu não tenho comportamento de professora boazinha! Meu comportamento é de alguém que cobra muito! Que exige, põe disciplina (risada) Eu acho que eu sou assim... Eu me vejo muito brava! (risada)

L- Porque você acha que esse comportamento seu é bravo?

P- Ai porque eu olho, né? Eu vou falar uma coisa pra você que é interessante! Às vezes eu olho pra eles assim... aqueles rostinho... Tudo criança, né? E eu penso assim "coitadinhos, né? tudo que a professora fala eles obedece! Fala, eles obedece!" Eu acho assim uma tristeza! Risada

L- Quando você forma dupla... Eu lembro que no ano passado você me disse que não coloca um que sabe tudo com um que não sabe nada!

P- Não, senão ele faz sozinho! Você tem que por mais ou menos de acordo com os saberes!

L- Por exemplo...

P- Um que sabe um pouquinho mais e outro que já alcançou! Os dois que ainda não sabem nada você não pode por também! Você aprendeu as fases do desenvolvimento... Da hipótese da escrita? Alfabético...

L- sim!

P- Então, por exemplo, um silábico-alfabético com pré-silábico! Você não pode por, por exemplo, um alfabético com um pré-silábico!

L- ah tá...

P- Você não vai... Um silábico-alfabético com silábico com valor ou com alfabético! Então, você tem que tá mediando isso daí! E se você não mediar um faz pro outro!

L- Então você não forma duplas aleatoriamente?

P- Não, nunca!

Alguns trechos da segunda entrevista com a professora

L- Para você letramento e alfabetização são sinônimos?

P- Alfabetização é uma coisa... Letramento é outra! Eu penso assim... Que primeiro você precisa letrar a criança para depois você alfabetizar! Porque não são sinônimos para mim! Eu acredito assim... Que você vai letrar a criança lendo, trazendo todo o gênero de texto! E alfabetizar depois é passo a passo, sistematizando!

L- Então, para você o que é o letramento?

P- Letramento é você trazer para vida da criança todas as informações que tem a volta dela! Você lê gênero de texto... Deixar ela informada do que passa no mundo! Porque depois isso vai auxiliar na alfabetização! Que ela estando bem letrada, para alfabetizar é um passo! Isso a gente faz muito na pré-escola... Letrar a criança!

L- E, no caso, como que você escolhe os textos para o letramento?

P- Ah... Normalmente, a gente começa com contos, histórias... Você escolhe de acordo com a faixa etária, de acordo com o interesse da criança!

L- Se você percebe que eles não se interessaram muito por determinado gênero...

P- Você muda!

L- Por exemplo, jornal, “revistinhas” de supermercado... Vocês utilizam também na sala de aula?

P- Utiliza! Utiliza! Nós mesmos temos roda de jornal uma vez por semana! Então, o que que eu faço... A gente seleciona... Geralmente, eu entro na internet... Porque é assim... Bastante pobre o jornal que a gente assina! Eu entro na internet para levar uma notícia, uma reportagem... E ali a gente discute na roda de jornal!

L- É a escola que tem essa proposta ou você que faz?

P- Não! A escola tem a proposta, mas a gente já fazia isso há algum tempo! Antes da proposta da escola!

L- Vocês utilizam jornal local?

P- Sim! É o que eu assino!

L- Ah... Você leva o seu jornal?

P- Sim! Mas, ele é pobre... Assim... Em notícia... Fica restrito, né? Eu não assino um jornal de grande circulação! Aí eu entro na internet! A semana passada mesmo levei uma notícia que uns cientistas descobriram a quantidade de agrotóxico que a gente tem no alimento!

L- E você escolhe a seção do jornal? Caso leve de casa?

P- Escolho! Legenda, classificados... A gente trabalha com eles notícia, reportagem para eles aprenderem a diferenciar o que é uma coisa e o que é outra! Eu não trabalhei ainda crônica porque eu achei que para minha faixa etária é muito difícil! Mas, leio!

L- Então, Susana... Você está falando que o letramento é isso! E a alfabetização?

P- Quando você entra na parte de alfabetização, você já entra com tudo mais sistematizado, né? Porque quando você faz o letramento, Lenita, você chega a deixar a criança até ser alfabético, né? Passa por aqueles processos que nós já estudamos!

L- Mas, para você não é alfabetização ainda?

P- Não! Não é! Aí depois você entra na alfabetização! Que daí é sistematizado mesmo! Você começa trabalhando a leitura e a escrita de uma forma sistemática!

L- Então, assim... Letramento e alfabetização andam juntos?

P- Andam juntos, mas são diferentes! Para mim, na minha concepção! Pode ser que algum especialista, algum estudioso diga que é a mesma coisa... Mas, para mim é diferente! Na minha prática eu não vejo como igual! Só que um não anda sem o outro! Até anda! Só que é muito mais difícil alfabetizar! Até anda! Porque antigamente você alfabetizava sem letramento! E hoje não! Você tem mais facilidade de alfabetizar letrando a criança!

L- Entendi! Então, assim... Na sua prática... Se você pegar uma classe para alfabetizar os alunos você vai fazer...

P- Letramento!

L- Os dois juntos?

P- Paralelo! Na pré-escola a gente faz isso!

L- Então, para você... Aquelas fases que a Emilia Ferreiro propõe sobre a hipótese de escrita da criança para você ainda é o letramento?

P- Ah... No letramento você consegue fazer! Tanto que a Emilia fala que criança, às vezes, com quatro anos já consegue! Porque é verdade... Se ela tiver um ambiente rico... Nossa! Para ela é uma facilidade chegar à conclusão do que é escrever as palavras!

L- Então, para você, aquelas fases da Emilia Ferreiro ainda é o letramento? Ainda não chegou na alfabetização?

P- Ainda é o letramento! Porque quando você está trabalhando com o letramento você está proporcionando para a criança toda a riqueza do universo escrito! Colorido, escrito, imagem! Você está proporcionando isso pra ela! Eu vou te falar do meu filho... com 3 anos ele já estava alfabético! Pq em casa foi um ambiente sempre muito rico! Ele foi letrado em casa! Muito letrado! Aí, um dia, a gente estava... A gente recebia livros da editora! Mas, livros infantis, livros de história! E eu gostava de ler os livros para ele! E

chegou um livro que era “O gordo feliz!” e eu estava lendo assim para ele... E ele começou a ler alto e eu levei um susto! Porque eu, até, então, não sabia que ele estava lendo tão correntemente! E ele gostava de cantar! Ele sempre gostou! E eu comprei um “Top Letra”¹⁵ para ele! E ele montava as palavras! E ele sempre foi muito curioso... Ele perguntava: “mãe, como escreve isso?” e eu falava! Então, ele passou por todas as fases da Emilia com três anos! Então, ele rapidinho se alfabetizou! Ele saía com o pai e todo mundo se encantava porque ele lia de tudo! E na minha prática eu tenho observado isso! No meu trabalho... Se você favorece esse letramento a criança tem muita facilidade de aprender a ler e a escrever!

L- A criança letrada faz o que? Quais as habilidades que essa criança tem?

P- Ah... Inclusive, ela reconta uma história pra você! Depois eles falam que estão escrevendo e *daí* eles começam, né? Eles começam a observar como é a escrita... Onde começa, quando termina! Como é uma palavra, quantas vezes ela aparece!

L- E a criança alfabetizada? O que ela faz?

P- Ah não! A criança alfabetizada escreve, lê e compreende um texto, interpreta um texto! Para mim ela está alfabetizada! Antes não está! Está em processo! (Risos)

[...]

¹⁵ Jogo.