

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

GABRIELA MEDEIROS DE LIMA

**A PRÁXIS DOCENTE FUNDAMENTADA NO PROGRAMA LER E ESCREVER
POTENCIALIZADA PELA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FREIRIANA: uma
confluência em discussão**

**Bauru
2010**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

GABRIELA MEDEIROS DE LIMA

**A PRÁXIS DOCENTE FUNDAMENTADA NO PROGRAMA LER E ESCREVER
POTENCIALIZADA PELA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FREIRIANA: uma
confluência em discussão**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Manzoni.

**Bauru
2010**

Lima, Gabriela Medeiros de.

A práxis docente fundamentada no Programa Ler e Escrever potencializada pela proposta de educação freiriana: uma confluência em discussão/ Gabriela Medeiros de Lima 2010.

251 f.

Orientador: Rosa Maria Manzoni

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências,

GABRIELA MEDEIROS DE LIMA

**A PRÁXIS DOCENTE FUNDAMENTADA NO PROGRAMA LER E ESCREVER
POTENCIALIZADA PELA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FREIRIANA: uma
confluência em discussão**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da
Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do
título de graduação em Pedagogia, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Manzoni.**

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Manzoni – orientadora
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

Prof.^a Dr.^a Maria José da Silva Fernandes
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

Prof. Dr. Jean Cristtus Portela
Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – UNESP - Bauru

**Bauru
2010**

Dedico este trabalho, inicialmente, àqueles que são responsáveis não apenas por minha existência, mas, principalmente, pelo ser humano que sou: ao inigualável e honrado homem, que me ensinou a ter esperança e acreditar que sempre é possível seguir em frente, com otimismo e um sorriso no rosto, meu amado pai; àquela que me trouxe à vida e que, com seu olhar terno e seus direcionamentos, ensinou-me a vivê-la com coragem, força e dignidade, minha preciosa e amada mãe!

Dedico, também, ao meu mestre da vida, Daisaku Ikeda, que me ensinou a sonhar, determinar e concretizar cada objetivo em minha vida com serenidade e alegria.

Dedico, ainda, a Leandro R. Miguel, que me possibilitou conhecer e trilhar os primeiros passos da docência; que me ensinou a ir além do que a realidade possibilitava; que me fez acreditar que era possível quando todo o sistema já havia desistido e que, principalmente, ensinou-me a amar não apenas a educação, mas os seres humanos com quem nos educamos.

Agradecimentos

Este trabalho só foi possível graças à compreensão, à dedicação e à confiança daqueles que estiveram ao meu lado, em toda a trajetória de minha existência. Alguns mais próximos, outros, perenes. Houve aqueles, ainda, que, em apenas um instante, se fizeram presentes... Todos, sem exceção, igualmente imprescindíveis, essenciais e especiais para mim.

Agradeço, primeiro, a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Manzoni, que acreditou neste trabalho, dedicou-se em estudos e orientações, compartilhou seu amplo conhecimento e ensinou com paciência e grande carinho. Muito obrigada por todos os incentivos e pelo trabalho concretizado.

Agradeço, em especial, aos meus pais, José e Lúcia, que me permitiram sonhar o meu próprio sonho, apoiando-me e incentivando-me sempre com um amor incondicional. Obrigada por alegrarem-se com cada conquista alcançada e incentivando-me em todos os momentos.

A minha irmã, Renata, que, com sua disciplina e dedicação na vida acadêmica, inspirou-me em tantos momentos de estudo.

Aos amigos Wanderlei e Girlene, que foram como meus pais durante os primeiros momentos da faculdade.

Às preciosas amigas Andréa, Joelma, Débora e Bruna, companheiras de faculdade e irmãs que a vida me felicitou! Cada sorriso, cada alegria, cada adversidade suplantada, cada reflexão, cada comemoração vividas com vocês são um tesouro inestimável.

À Gigips, amiga que compartilhou comigo muitos momentos de estudo e que me apoiou em vários instantes da saga “TCC”.

À admirável professora Aletéia e à coordenadora Eduarda, educadoras que permitiram a realização da pesquisa e que contribuíram sobremaneira para a concretização deste estudo.

Agradeço com inestimável carinho, ao meu amigo, conselheiro, ouvinte paciente e eterno companheiro, Evandro Vilhalva, a quem devo tantos abraços, carinhos e palavras reconfortantes nas horas mais cruciais. Você é um ser humano iluminado, muito especial e que terei sempre em meu coração!

Agradeço, ainda, a todos os professores com quem aprendi sobre a educação nesses anos de faculdade. Em especial, a professora Vera Capelini, que possibilitou a vivência das minhas primeiras experiências com alfabetização e compartilhou comigo seus conhecimentos, ensinando-me a planejar, estudar e pensar cada momento do processo educativo com meu aluno.

Aos membros que compõem a banca examinadora, agradeço pela disponibilidade, pelo rigor e respeito com que avaliaram (avaliarão) este trabalho.

Aos amigos tão queridos, Vinícius, Samanta, Silvia, que ainda de maneira indireta, apoiaram neste trabalho e a todos os amigos e companheiros da RM Bauru, pelo apoio nesses quatro anos vividos na “cidade sem limites”.

Não faltam gratidão e apreço por todos aqueles que acompanharam o começo deste sonho, que agora se concretiza; que torceram e apoiaram, ainda que distantes: os queridos amigos que ficaram na capital paulista.

Por fim, agradeço a todos os Leandros, Abners, Josés, Robertos, Laras, Kamillys, Luises, Gabrieis, Leonardos, Alex, Matheus, Ingridis, Giovanas, Yasmins, Lauras, Iagos, Marcus, Vinícius, Thales, Anas, Carolinas, Layandras, Luans, Pedros, Palomas, Kenedys, Alexyas, Guilhermes, Cauans, Heitores, Nicolás, Joãoes, Vitors, Rafaeis, Vitóriaes, Rafaelas, Rebecas, Marias, Luizas, Gabrielas, Brunos, Teresas, Lucas, Leonardos, seres humanos que não se educam sozinhos, mas educam-se em comunhão.

*EXISTE UMA ESTRADA.
ESSA ESTRADA
É A ESTRADA QUE EU AMO.
EU A ESCOLHI.*

*QUANDO TRILHO ESTA ESTRADA,
AS ESPERANÇAS BROTAM
E O SORRISO
SE ABRE EM MEU ROSTO*

*DESSA ESTRADA NUNCA,
JAMAIS FUGIREI.*

DAISAKU IKEDA

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no âmbito da alfabetização, do letramento e do processo de formação da consciência crítica (instâncias consideradas, na pesquisa, imprescindíveis ao processo alfabetizador) e fundamentou-se na teoria e concepção educacional e alfabetizadora de Paulo Freire, bem como em teorias que tratam sobre o processo de aquisição do sistema de escrita e sobre o processo de letramento social. Objetivou verificar como ocorre o processo de alfabetização e letramento, de crianças do segundo do Ensino Fundamental, por meio das práticas de ensino decorrentes do atual programa estadual, *Ler e Escrever*, bem como analisar os processos de formação da consciência em crianças dessa faixa etária, a partir das concepções educacionais de Paulo Freire. Foi objetivado, ainda, apontar e descrever a confluência possível entre a práxis pedagógica fundamentada no programa estadual e as propostas educacionais freiriananas. Para a realização da pesquisa, foi utilizado o estudo de campo de caráter exploratório-descritivo e a metodologia desenvolveu-se em três etapas, quais sejam: revisão bibliográfica; pesquisa de campo *in locu*; e, análise de dados. Os instrumentos utilizados foram revisão bibliográfica, por meio de fichamentos e sínteses; observação sistematizada registrada em diário de campo; aplicação de questionário aberto; e protocolo de entrevista semi-estruturada. A pesquisa foi realizada numa escola estadual do município de Bauru, em uma sala de aula do segundo ano do Ensino Fundamental, Ciclo I e os sujeitos da pesquisa foram uma professora alfabetizadora e 18 alunos dessa sala. Esse estudo desenvolveu um panorama histórico sobre os métodos de alfabetização, além de apresentar os conceitos de alfabetização e letramento nos quais se fundamenta. Os resultados da pesquisa apontam que, sobre as práticas de alfabetização, as propostas e diretrizes do Programa *Ler e Escrever* atendem às expectativas a que se propõem concretizar; sobre as práticas de letramento, em sala de aula são utilizados diversos gêneros textuais, porém, não são explorados os aspectos sociais de produção, circulação e utilização desses textos, o que não possibilita aos alunos compreender as funções das práticas de leitura e escrita em seu cotidiano social. Sobre os aspectos da conscientização, apontados por Freire (1981; 2005 b; 2005 c), os alunos demonstraram elaborações dos estágios de consciência e, nas práticas de sala de aula, desenvolvidas pela professora-colaboradora, observou-se a possibilidade de desenvolver propostas educacionais freiriananas no contexto de sala de aula.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Conscientização Crítica, Programa Ler e Escrever, Paulo Freire

ABSTRACT

This study presents results a research held in the framework of, literacy projects and the process of formation of critical consciousness (instances considered, research, literacy essential to the process) and was based on the theory and design education and literacy of Paulo Freire, as well as theories that deal with the acquisition of the writing system and the process of social literacy. The objective is to see how the process of literacy and literacy for children of elementary school second, through teaching practices arising from the current state program, Read and Write and analyze the processes of formation of conscience in this age group, from the educational concepts of Paulo Freire. Was aimed also consider and describe the possible confluence between the pedagogical praxis based on state curriculum and educational proposals freirian. For the survey, we used the field study of exploratory-descriptive and the methodology developed in three stages, namely: literature review, field research in locus, and data analysis. The instruments used were literature review and annotated by syntheses, systematic observation recorded in field notebook; open a questionnaire, and protocol of semi-structured interview. The survey was conducted in a state school in the city of Bauru, in a classroom of second year of elementary school, I cycle and the research subjects were a literacy teacher and 18 students in that room. This study developed a historical overview of literacy methods, and present the concepts of literacy and literacy in which it is based. The survey results indicate that, on the literacy practices, proposals and guidelines of the Reading and Writing Program meet the expectations which they propose to achieve, on the literacy practices in the classroom are used various kinds of texts, however, not explored are the social aspects of production, circulation and use of these texts, which did not allow students to understand the functions of reading and writing practices in their daily social. On aspects of awareness, pointed out by Freire (1981, 2005 b, 2005 c), students demonstrated elaborations of the stages of consciousness and practices of the classroom, developed by teacher-collaborative, there was the possibility of developing proposals Freirian education in the context of the classroom.

Keywords: Literacy, Literacy, Critical consciousness, Reading and Writing Program, Paulo Freire

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Proficiência em Língua Portuguesa segundo dados do site oficial do Programa...	86
Tabela 2 – Idade dos alunos pesquisados.....	118
Tabela 3 – Experiência pré-escolar dos alunos pesquisados.....	118
Tabela 4 – O brincar dos alunos.....	118
Tabela 5 – Brincadeiras preferidas dos alunos.....	118
Tabela 6 – Os alunos e seus pares nas brincadeiras.....	119
Tabela 7 – O acesso dos alunos a jogos	119
Tabela 8 – Acesso dos alunos a portadores de leitura e escrita.....	120
Tabela 9 – Os tipos de portadores.....	120
Tabela 10 – Experiência das crianças com leitura de livros fora do ambiente escolar.....	120
Tabela 11 – A rotina de leitura dos alunos fora do âmbito escolar.....	121
Tabela 12 – Ouvindo histórias fora da escola.....	121
Tabela 13 – Os bairros onde os alunos moram.....	122
Tabela 14 – Com quem os alunos moram.....	122
Tabela 15 – Alunos que não moram com o pai/motivo.....	122
Tabela 16 – Os provedores da família dos alunos.....	123
Tabela 17 – Tipo de trabalho dos responsáveis pelos alunos.....	123
Tabela 18 – O tipo de moradia em que os alunos residem.....	123
Tabela 19 – A situação da moradia em que os alunos residem.....	124
Tabela 20 – Bens de consumo dos alunos.....	124
Tabela 21 – Os alunos e o gosto pela leitura.....	124
Tabela 22 – Os alunos e o gosto pela escrita.....	125
Tabela 23 – Significados da leitura para os alunos.....	125
Tabela 24 – A importância da leitura e da escrita para os alunos.....	126
Tabela 25 – Considerações dos alunos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.....	126
Tabela 26 – Os alunos e a escola: o que mais gostam.....	127
Tabela 27 – Os alunos e a escola: o que menos gostam.....	127
Tabela 28 – A importância dos estudos para os alunos.....	127
Tabela 29 – Práticas de leitura e escrita dos alunos.....	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Expectativas de aprendizagem para o segundo bimestre das turmas de segundo ano.....	96
Quadro 2 – Organização da rotina de leitura e escrita em sala de aula.....	99
Quadro 3 – O uso e função social da leitura e da escrita.....	168
Quadro 4 – O uso e função social da leitura e da escrita em contextos imediatos.....	172
Quadro 5 – O gosto pela leitura.....	173
Quadro 6 – A importância da leitura.....	173
Quadro 7 – A importância do estudo.....	174
Quadro 8 – As melhorias no local onde mora.....	189
Quadro 9 – Solicitando as melhorias.....	191
Quadro 10 – Os níveis de consciência	193

SUMÁRIO

Introdução.....	15
Capítulo I Novos paradigmas para alfabetizar letrando: da consciência fonêmica e fonológica à construção da consciência social.....	23
1.1 A trajetória dos métodos de alfabetização: a busca pela superação do fracasso escolar da escrita e leitura.....	23
1.1.1 Como se ensina e como se aprende: tentativas de resolução do fracasso escolar por meio dos métodos de alfabetização.....	26
1.2 Alfabetização, letramento e conscientização crítica: revelando a natureza dos processos da práxis alfabetizadora.....	32
1.2.1 Alfabetização: a face convencional do processo de aquisição da escrita.....	35
1.2.1.1 Alfabetização ou alfabetismo: em busca de um conceito.....	41
1.2.2 Letramento: a face social das práticas de escrita e leitura.....	44
1.2.2.1 Conceito, especificidades e implicações do letramento.....	46
1.2.3 Conscientização crítica: a face interveniente da leitura e da escrita.....	49
Capítulo II A integração dos saberes do mundo na aquisição do sistema da escrita: uma proposta de alfabetização que leva a conscientização social.....	56
2.1 O método Paulo Freire de alfabetização de adultos – método?.....	57
2.1.1 A concepção educacional de Paulo Freire: da cultura do silêncio à postura crítica da realidade.....	64
2.1.2 Os processos freirianos da conscientização e sua circunscrição à educação de crianças: conceitos e estados da consciência.....	69
Capítulo III O Programa <i>Ler e Escrever</i> e a prática pedagógica de sala de aula.....	81
3.1 O Programa <i>Ler e Escrever</i> : a atual proposta educacional de alfabetização do estado de São Paulo.....	82
3.1.1 Justificativa para a implantação do Programa <i>Ler e Escrever</i> nas escolas estaduais paulistas.....	85
3.1.2 A base epistemológica do Programa <i>Ler e Escrever</i>	87
3.1.3 Notas sobre alguns materiais do programa.....	91
3.1.4 Expectativas de aprendizagem para o primeiro e o segundo bimestres para as turmas de segundo ano do Ensino Fundamental, Ciclo I.....	94
3.2 A prática pedagógica de alfabetização sugerida pelo Programa <i>Ler e Escrever</i>	97
Capítulo IV Referencial metodológico: a trajetória da pesquisa.....	101
4.1 O referencial metodológico.....	101
4.2 A abordagem exploratório-descritiva.....	102
4.3 Os instrumentos da pesquisa.....	103
4.4 O <i>locus</i> da pesquisa: considerações sobre a instituição de ensino.....	105
4.4.1 O <i>locus</i> da pesquisa: considerações sobre a turma da sala de aula pesquisada.....	105
4.5 A escolha da instituição e da sala de aula pesquisada.....	106
4.6 Os alunos da pesquisa.....	107
4.7 A professora colaboradora.....	108
4.8 A construção e desenvolvimento da pesquisa.....	111
4.9 Procedimentos da análise dos dados.....	114

4.10 Como os dados foram apresentados e como foi feita a análise.....	115
Capítulo V Instâncias do Ensino de Leitura e Escrita na sala de aula: em busca de novos horizontes.....	117
5.1 Análise e interpretação da entrevista semi estruturada.....	117
5.1.1 Os indicadores da entrevista com alunos.....	118
5.2 Agrupamento de perguntas e respostas – análise e levantamento de hipóteses dos blocos de perguntas.....	128
5.2.1 As palavras e os temas geradores.....	132
5.3 Análise da categoria alfabetização – episódios de ensino e prática de sala de aula.....	134
5.3.1 Apropriação do sistema de escrita.....	135
5.3.2 Usos e funções sociais da leitura e escrita – análise da categoria letramento.....	167
5.3.3 Os processos de formação da consciência crítica.....	186
5.4 Síntese da análise dos dados.....	204
Considerações finais.....	206
APENDICE A Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	211
APENDICE B Modelo do Questionário aberto.....	214
APENDICE C Protocolo de entrevista semi-estruturada sobre a realidade sócio-econômico-cultural dos alunos de uma sala de 2º ano de Ensino Fundamental ciclo I.....	217
ANEXO A OS EPISÓDIOS DE ENSINO.....	219
REFERÊNCIAS.....	249

INTRODUÇÃO

A linguagem, instrumento de interação humana de caráter sócio-histórico e cultural, concretiza-se em meio às situações de uso social, nas mais diversificadas esferas de comunicação. Devido ao seu caráter dialógico e social (pois ela só se concretiza em meio a uma sociedade composta por sujeitos históricos), passou a ser objeto de estudo no processo de alfabetização dos sujeitos, concebida como forma de interação social. Sua importância torna-se ainda mais acentuada quando ocorre o processo de democratização do ensino, transferindo-se para a escola a responsabilidade de possibilitar o acesso efetivo ao mundo da leitura e da escrita a todos, por meio das práticas de alfabetização.

Desse modo, as práticas da linguagem foram escolarizadas e sistematizadas por meio do ensino do código convencional vernáculo. Esse ensino concretizou-se através das práticas com os métodos de alfabetização que, a partir de então, formaram o cerne da educação nos anos iniciais, principalmente, e geraram estudos e reflexões acerca dos processos de alfabetização. Hoje, o debate não se centra, exatamente e somente, nos métodos de alfabetização, mas nas práticas e no processo de ensino e aprendizagem, com uma reflexão não mais no como se ensina, mas no como se aprende. Contudo, o que pesquisas apontam e o que as avaliações oficiais, como SARESP e PISA, apresentam como resultado são números, ainda alarmantes, de estudantes que concluem os ciclos de ensino sem saber ler e escrever ou com sérias defasagens nas competências leitoras e produtoras de textos.

Nesse sentido, pensando essas questões, históricas e ao mesmo tempo tão atuais, este trabalho teve como foco o estudo dos processos de alfabetização de alunos dos anos iniciais, no que tange à aquisição sistemática do código lingüístico, à formação das práticas de letramento social e, como fator inovador e passível de reflexão, à formação dos níveis de consciência crítica, postulados por Paulo Freire.

O desenvolvimento da pesquisa na área da alfabetização de crianças foi motivado devido a dois principais fatos ocorridos durante minha formação acadêmica. O primeiro deles foi a participação, como bolsista, de um projeto de extensão universitária que oferecia “apoio pedagógico colaborativo para alunos com dificuldades de aprendizagem”, realizado durante o ano 2008. Nesse projeto, desenvolvido por professoras do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru, em parceria com o Centro de Psicologia Aplicada da UNESP do mesmo *campus*, atendi a um aluno da rede estadual paulista que cursava, no ano de 2008, a sétima série do Ensino Fundamental, Ciclo II.

Este aluno, que, na época, estava com 14 anos de idade, não era alfabetizado, escrevia apenas o próprio nome e não apresentava nenhuma hipótese de escrita que fosse coerente com os estudos de Ferreiro (1989). Além disso, sua formação escolar era bastante deficiente: além de não saber ler e escrever, não realizava operações matemáticas simples, era repetente e apresentava dificuldades de interação social com colegas e professores. Seu histórico familiar também era crítico, apresentando uma realidade carente e precária. Morador de uma favela, situada em um bairro carente da cidade de Bauru, este sujeito morava com o pai, a madrasta e os irmãos e não tinha bom relacionamento com sua mãe biológica (a qual tentou vendê-lo, quando este tinha apenas 3 meses de vida).

Sem perspectiva alguma, este aluno iniciou suas atividades nesse projeto apenas para ocupar seu tempo e receber o único benefício disponibilizado pelo projeto: passes de transporte público. Assim, a partir da experiência inicial com esse aluno, refleti sobre a realidade da escola pública brasileira e questionava-me sobre como era possível uma criança passar tantos anos nos bancos escolares e, após mais de 7 anos de estudo, não saber ler e escrever, não desenvolver nenhum raciocínio lógico e não encontrar, nos estudos, perspectivas para suplantar sua realidade social.

Nesse sentido, objetivando oferecer mais do que um atendimento assistencialista e ocupacional para aquele garoto, dediquei-me nos estudos sobre os processos da alfabetização, descritos por Ferreiro (2001), buscando compreender como se dava a aprendizagem da língua vernácula. Além disso, busquei metodologias que fossem adequadas à idade e às características desse aluno, pois, ainda que os processos lógicos da alfabetização se constituam os mesmos para todo sujeito que se alfabetiza, conscientizava-me de que as práticas desenvolvidas com crianças poderiam não ser significativas para a aprendizagem de um jovem adolescente.

Foi, então, que conheci os trabalhos do Educador Paulo Freire e seu Método de Alfabetização de Adultos. Foram realizadas muitas leituras e estudos constantes para compreender o que, exatamente, era o Método Paulo Freire e, principalmente, para compreender qual era, de fato, a concepção educacional desse educador, qual o propósito de sua pedagogia, qual o diferencial de sua prática e como esta se constituía em práxis educacional.

Nessa busca, o processo de alfabetização daquele aluno, durante o projeto, foi fundamentado na práxis freiriana, objetivando não somente o ensino do código lingüístico, mas, principalmente, proporcionar significação a sua aprendizagem. Buscando contextualizar o processo de ensino e aprendizagem, parti de temáticas que fossem reais para o meu aluno,

trabalhando com situações-problema, refletindo sobre as questões de seu mundo, como, por exemplo, dificuldade financeira, relações familiares, relações interpessoais, perspectivas e objetivos pessoais em sua vida e, até mesmo, aspectos sociais, como a realidade da escola pública, entre outras questões que eram emergentes em sua realidade.

Ao final daquele ano, esse aluno - fruto das mazelas da escola pública brasileira, da precariedade social, da desigualdade econômica – dominava o código sistemático da língua portuguesa, reconhecia fonemas e grafemas (claro, com alguma dificuldade), lia e escrevia não apenas seu nome, mas todas as palavras, frases e textos que lhes eram apresentados. Foi além: dialogava sobre assuntos relacionados a temáticas sociais, tais como eleições municipais (que ocorreram à época) e formação profissional; discutia sobre as aulas e atividades desenvolvidas no projeto; propunha sugestões e se envolvia, de forma motivada, nas atividades propostas. Havia, ainda, muitas dificuldades a serem superadas e muitos pontos a serem aprimorados em sua educação, mas, o mundo das palavras (palavras do mundo, contextualizadas, reais) deu àquele jovem não só o conhecimento do código lingüístico, mas a curiosidade pelo conhecimento de mundo, a capacidade de refletir sobre seu mundo e buscar soluções para ele.

No ano seguinte, 2009, participei, como aluna pesquisadora do *Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização* (ação prevista nas políticas públicas do Programa *Ler e Escrever*) e, durante um ano, atuei em uma sala de alfabetização do segundo ano do Ensino Fundamental, Ciclo I, numa escola da rede estadual da cidade de Bauru. Como aluna pesquisadora, participava, diariamente, da rotina escolar da sala de aula, auxiliava os alunos em todas as atividades desenvolvidas, além de auxiliar a professora regente nas diversas práticas educacionais planejadas e desenvolvidas com a turma. Mas, enquanto aluna pesquisadora, competia, a minha função, também, a observação da rotina e prática de alfabetização desenvolvida em sala e, assim, analisar, sob a perspectiva da proposta educacional do Programa *Ler e Escrever*, a prática da professora regente. Assim, mensalmente, eram enviados, aos órgãos competentes e responsáveis pela estruturação e desenvolvimento do Programa, relatórios que apresentavam, não somente a rotina e a prática diária de alfabetização da professora regente, mas reflexões sobre o conteúdo dessas práticas, sobre a fundamentação do programa, críticas sobre sua estruturação e sobre seus limites e possibilidades (tanto em sala de aula quanto para além desta).

Através disso, observei a prática alfabetizadora desenvolvida pela professora regente e fundamentada nas diretrizes do programa de alfabetização estadual. A proposta era

desenvolver práticas de alfabetização, utilizando os diversos gêneros textuais, de modo a promover uma aprendizagem significativa e uma formação letrada.

Porém, no trabalho diário em sala de aula, notei que a metodologia desenvolvida para trabalhar os gêneros textuais não contemplava a formação do letramento social. Diariamente, acompanhando cada aluno da turma, ouvia deles a incompreensão sobre a função da leitura e da escrita em suas vidas, notava sua desmotivação ao realizar as atividades que lhes eram propostas e observava que a prática de leitura e escrita se afastava de sua realidade social, estando presente, apenas, em seu cotidiano escolar. Além disso, o modo como o trabalho em sala era realizado não tornava significativo o processo de ensino e aprendizagem para aqueles educandos. Aspectos que denotavam isso são, por exemplo, comportamentos indisciplinados durante a aula, constantes conversas paralelas sobre assuntos que não se relacionavam, em absoluto, com as temáticas das atividades, desinteresse pelas atividades propostas e as dificuldades de aprendizagem apresentadas. Assim, ao final daquele ano, havia, em sala de aula, alunos que apresentavam, ainda, níveis de escrita pré-silábica e outros com hipótese silábica com valor sonoro, além da grande maioria desmotivada e desinteressada pela aprendizagem, bem como incapaz de definir a função da linguagem em suas relações fora do ambiente escolar.

Como sujeito desta realidade, passei a refletir sobre o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, mais precisamente, sobre a alfabetização desenvolvida nas escolas da rede estadual paulista, fundamentada nas propostas do Programa *Ler e Escrever*. Assim, questionava-me como era possível, uma alfabetização baseada no trabalho por meio dos gêneros textuais, não garantir uma aprendizagem significativa, não contemplar todas as necessidades dos educandos, não motivar a curiosidade pelo conhecimento de mundo nos alunos e não promover a sua formação competente no âmbito da aquisição do código linguístico e das práticas de letramento.

Concomitante ao desenvolvimento de ambos os projetos, cursei, na universidade, disciplinas que trataram, justamente, dos processos de aprendizagem dos alunos alfabetizando, nos anos iniciais. Disciplinas como *Expressão Oral e Escrita; Conteúdos e Metodologias do ensino da Língua Portuguesa; Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e; Alfabetização de Jovens e Adultos*, as quais oportunizaram-me a reflexão teórico-prática sobre essa temática. Palestras ocorridas na própria universidade, bem como seminários, grupos de estudo e leituras paralelas a respeito do assunto contribuíram para a formação de uma concepção alfabetizadora e, logo, de um problema de pesquisa nessa área.

E, assim, nasce a pesquisa ora desenvolvida, a qual foi compartilhada e refletida com o professor Carlos Rodrigues Brandão, durante um encontro de educadores que promovia palestras, debates e apresentações sobre cultura, economia solidária e educação popular.

Em diálogo com esse professor, discutimos sobre a pedagogia freiriana e sua possibilidade à educação e alfabetização de crianças do Ensino Fundamental. O professor Brandão apontou aspectos convergentes e divergentes nessa prática, mas, salientou a possibilidade real de uma educação concretizada sob as concepções educacionais e filosóficas de Paulo Freire, descrevendo experiências como as desenvolvidas por Madalena Freire, filha de Paulo Freire. Em seu livro, “A paixão de conhecer o mundo” (2003), Madalena Freire apresenta a experiência realizada na *Escola Criarte* e na *Escola da Vida*, em São Paulo. A ação educativa desenvolvida nessas escolas, entre os anos de 1978 e 1981, esteve baseada na concepção educacional freiriana, considerando a criança como sujeito de seu processo educativo.

Desse modo, refletindo sobre as mazelas da escola pública, do fracasso histórico no âmbito das práticas alfabetizadoras e da experiência que vivenciara em 2009, pensei a possibilidade de uma alfabetização que promovesse a aquisição do código lingüístico sistematizado por meio do trabalho com os gêneros textuais – visando à formação do letramento-, mas que, ao mesmo tempo, possibilitasse uma práxis educacional dialógica, crítica, reflexiva e conscientizadora. Portanto, uma ação alfabetizadora que valorizasse as propostas orientadas pelo programa do governo estadual paulista, *Ler e Escrever*, e que, principalmente, desenvolvesse ações que problematizassem a realidade do educando, que promovesse o diálogo ativo, reflexivo e crítico acerca das situações suscitadas, buscando soluções e resoluções para as questões emergentes, fundamentadas nas concepções educacionais freirianas.

Assim, o problema da pesquisa teve a seguinte pergunta norteadora:

- a ação pedagógica desenvolvida em sala de aula, fundamentada no *Programa Ler e Escrever*, implantado atualmente na rede estadual, contempla as três instâncias (alfabetização, letramento e conscientização crítica), consideradas eixos norteadores para uma formação que insira o sujeito na cultura letrada, que lhe dê condições para fazer uso desse código nas práticas sociais e que lhe propicie a compreensão de sua realidade social para nela agir e realizar transformações?

Essa questão central desdobrou-se em outros dois problemas, quais sejam:

- É possível haver uma confluência entre a prática desenvolvida a partir das propostas do *Ler e Escrever* e a concepção de educação freiriana?

- Como a proposta educacional de Paulo Freire pode contribuir para a formação do sujeito crítico e participativo socialmente, desde os anos iniciais do ensino fundamental?

Dessa forma, refletindo sobre a relevância da proposta filosófica que envolve as práticas de alfabetização desenvolvidas por Paulo Freire, na alfabetização de jovens e adultos e, também, refletindo sobre o seu objetivo central - que é transformar a consciência ingênua do sujeito em consciência crítica, condição para gerar ações transformadoras em seu meio -, ensejou-se verificar a possibilidade de essa proposta ser articulada à proposta de alfabetização que está em voga, com o Programa *Ler e Escrever*, do Governo do Estado de São Paulo. A partir da análise exploratória de situações de aprendizagem emergentes em sala de aula, pensa-se observar de que modo é possível articular o postulado de Freire com o Programa do Estado de São Paulo.

Entende-se que tal pesquisa consiste numa contribuição de relevância científica e social, pois analisará as práticas alfabetizadoras do Programa do Governo do Estado – *Ler e Escrever* -, com vistas a contribuir para a formação global dos educandos (os protagonistas do processo), já que se estima que, pelo menos, 60% dos alunos que chegam ao quinto ano do Ensino Fundamental não identificam idéias principais de textos simples ou não sabem interpretar um texto dissertativo, bem como não são competentes, em meio suas relações sociais, para utilizar as práticas de leitura e escrita (BENCINI, 2006, p. 41). Entende-se, também, que as pesquisas com vistas às análises do desenvolvimento de atividades e práticas didáticas que visam à leitura crítica podem contribuir para o equacionamento do grave problema do analfabetismo funcional.

Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo geral realizar uma investigação exploratório-descritiva acerca do desenvolvimento da práxis pedagógica de alfabetização e letramento decorrente do Programa *Ler e Escrever*, verificando de que modo a concepção educacional e alfabetizadora de Paulo Freire, que promove a problematização da realidade, tendo como referência a categoria consciência, pode ser confluída com essa práxis e potencializá-la.

Enquanto objetivos específicos, a pesquisa buscou:

- Realizar uma investigação exploratória acerca da práxis pedagógica de alfabetização e letramento decorrente do atual sistema de ensino do Governo Estadual Paulista, *Ler e Escrever*, com vistas a observar o processo de formação das três instâncias contempladas na pesquisa (alfabetização, letramento e conscientização);
- Analisar as concepções dos alunos sobre as funções das práticas de leitura e escrita;

- Observar se há elaboração dos processos de consciência, descritos por Paulo Freire, em alunos do segundo ano do Ensino Fundamental;
- Analisar a possibilidade de confluência entre as concepções educacionais e alfabetizadoras do educador Paulo Freire e as práticas de alfabetização do atual sistema estadual de ensino, a partir da observação e descrição de episódios de ensino ocorridos em sala de aula;
- Analisar e descrever os aspectos possíveis e potencializadores da pedagogia freiriana para as práticas de alfabetização decorrentes do *Ler e Escrever*, com vistas a possibilitar a instauração do processo de formação da conscientização crítica em alunos do segundo ano do Ensino Fundamental.

Para tanto, a pesquisa está estruturada em cinco capítulos, dos quais três tratam de aspectos teóricos e os dois últimos tratam do procedimento e resultados da pesquisa.

O primeiro capítulo, intitulado *novos paradigmas para alfabetizar letrando: da consciência fonêmica e fonológica à construção da consciência social*, apresenta um breve panorama histórico sobre os métodos de alfabetização já utilizados no Brasil. Além disso, esse capítulo discorre acerca das concepções sobre alfabetização e letramento, duas das três instâncias que fundamentam a pesquisa.

O segundo capítulo, nomeado *a integração dos saberes do mundo na aquisição do sistema da escrita: uma proposta de alfabetização que leva a conscientização social*, apresenta, de maneira mais detalhada, os fundamentos teóricos contemplados pela terceira instância fundamentadora da pesquisa: a conscientização crítica, baseada nas concepções do educados Paulo Freire.

Já o terceiro capítulo, *O Programa Ler e Escrever e a prática pedagógica de sala de aula*, tratou sobre os aspectos gerais do Programa estadual, *Ler e Escrever*, tais como a legislação, materiais desenvolvidos pelo Programa, expectativas de aprendizagem delimitados nos objetivos deste, a prática pedagógica proposta e suas diretrizes, além de relatar, de maneira descritiva, a rotina da prática pedagógica fundamentada nas diretrizes do *Ler e Escrever*, desenvolvida em sala de aula, por uma professora-colaboradora.

O quarto capítulo, o qual foi intitulado *referencial metodológico: a trajetória da pesquisa*, apresenta, tal como o nome sugere, o referencial metodológico que fundamentou a pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para a coleta de dados, além de discorrer sobre o processo de desenvolvimento do trabalho e apresentar as razões que motivaram a realização deste estudo.

Por fim, no quinto e último capítulo, são apresentados os dados e resultados da pesquisa. Desenvolve-se a análise de dados, bem como apresenta-se a síntese e as considerações finais da pesquisa.

Capítulo I

Novos paradigmas para alfabetizar letrando: da consciência fonêmica e fonológica à construção da consciência social

Este capítulo introdutório pretende apresentar um panorama histórico acerca dos diversos métodos de alfabetização emergidos no Brasil, apontando implicações e limites e discorrer sobre as concepções de cada um, suas práticas, resultados e superação.

O capítulo estrutura-se em duas partes, nas quais são apresentadas, respectivamente, a trajetória dos métodos de alfabetização, abrangendo o período que compreende desde a época do Império até o momento atual da nossa história; e a concepção sobre alfabetização e letramento

1.1 A trajetória dos métodos de alfabetização: a busca pela superação do fracasso escolar da escrita e leitura

Nesta primeira parte desse capítulo, são expostos os métodos de alfabetização, sua trajetória e o modo como eram aplicados, quais eram os objetivos centrais de suas ações pedagógicas, observando suas implicações no processo de alfabetização e as consequências reais dessas práticas no contexto social de cada época.

Desde o início das sociedades, o homem se constituiu como ser histórico inserido em realidades nas quais efetuou alguma transformação – seja na natureza, na sociedade ou no domínio individual. Com o surgimento e crescimento de algumas sociedades, fora-se estabelecendo meios de organização dos grupos, o que exigiu o desenvolvimento da comunicação entre os sujeitos que os compunha e mesmo entre os diversos grupos sociais. Dessa necessidade comunicativa surgiu a escrita, que é um instrumento histórico utilizado pela humanidade e que, hoje, obedece a um código linguístico que evoluiu no decorrer dos tempos. Nesse processo, o homem desenvolveu e aprimorou suas práticas discursivas e, assim, das escritas pictográficas, chegou-se aos modernos códigos linguísticos das atuais civilizações. Além disso, o crescimento das sociedades e os avanços econômicos passaram a exigir dos sujeitos um conhecimento mais elaborado desse código, ou seja, tornou-se

necessário o domínio sobre o sistema convencional da escrita (leitura e escrita), bem como ser hábil para utilizá-lo adequadamente nos mais diversos campos de interação social. Dessa forma, as sociedades passaram garantir a alfabetização das massas populares, o que encandeou a necessidade de sistematização de tal ensino.

A linguagem, enquanto prática social, constituiu-se como instrumento fundamental dentro das relações humanas, já que concebida como forma de interação social. Devido ao seu caráter dialógico e social (pois ela só se concretiza em meio a uma sociedade composta por sujeitos históricos), passou a ser objeto no processo de alfabetização, da aquisição da leitura e escrita, e sua importância foi ainda mais enaltecida quando ocorreu a democratização do ensino, transferindo para a escola a responsabilidade de tornar efetivo o acesso à leitura e à escrita a todos os cidadãos.

A sistematização do ensino e da prática de leitura e escrita em âmbito escolar tornou-se fundamental, fomentando a alfabetização como uma técnica segmentada, metódica e intencional. No Brasil, foi a partir da proclamação da República que o processo de ensino sistemático e escolarizado dessas práticas sociais se estabeleceu. E o desenrolar desse processo tem sua relevância mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais

vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, principalmente na escola pública (MORTATTI, 2006, p.1).

A autora supracitada considera o início da República brasileira como o período em que a educação ganha destaque na sociedade, cujo processo educacional vislumbrava os ideais da, então, modernidade. É também nesse período que a escola se torna um local institucionalizado para a formação das futuras gerações, buscando concretizar as expectativas do Estado republicano, que idealizava a instauração de uma nova ordem política e social. A instituição escolar assumiu, assim, a responsabilidade pelos processos de modernização e progresso do Estado-Nação por meio do esclarecimento das massas iletradas.

É relevante destacar a relação deste momento histórico do país com a escolarização das massas e, principalmente, com as práticas de alfabetização no início da fase escolar dos indivíduos. Até então, o ensino formal era privilégio de uma ínfima parcela da população, que o obtinha, na maioria das vezes, de maneira assistemática, dentro do próprio lar ou em alguma das poucas escolas que existiam no período imperial (nas quais ocorriam as chamadas aulas

régias). O objetivo dessa aprendizagem nem sempre era de cunho acadêmico e formador, exatamente e, muitas vezes, seu teor permanecia no plano do estado da arte, se configurando como uma ocupação cultural das elites, tão somente. A partir da Era Republicana, diante das necessidades e interesses do Estado, o ensino da leitura e escrita, segundo Mortatti (2006), inaugura um novo mundo tanto para o Estado quanto para os cidadãos – um mundo no qual a cultura letrada instaura novas formas de relação entre os sujeitos, com a história e com o próprio Estado, viabilizando novas formas de pensar, querer, agir e sentir.

Caracterizada como prática tecnicamente ensinável, de acordo com a autora, a alfabetização fora submetida a um ensino organizado, sistematizado, metodizado e intencional, culminando com o surgimento dos métodos alfabetizadores. O que suscitou o desenvolvimento desses métodos foi, principalmente, a necessidade em suplantar o que, hoje, denominamos “fracasso escolar na alfabetização”. Responsabilidade agora da escola, as práticas de alfabetização, desde o início, incitaram questionamentos sobre a dificuldade que as instituições de ensino formal apresentavam no que concerne à concretização efetiva dessa prática. Com vistas a superar o fracasso na alfabetização, cada método desenvolvido intencionava sobrepujar o que, então, fosse considerado método tradicional e, como tal, compreendido como o responsável pelo fracasso do processo ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Mas, a querela dos métodos de alfabetização no Brasil (embora tenha assumido força no período republicano por conta da institucionalização do ensino formal e obrigatório) marca sua trajetória desde o fim da era imperial em nosso país. Neste momento histórico do país, outros fatores implicavam o fracasso do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita e, muito embora não sejam considerados os responsáveis centrais deste insucesso, são relevantes para a compreensão do momento educacional da época.

De acordo com Mortatti (2006), ao final do Império brasileiro, o ensino era precário, carecendo de organização em sua estrutura física, pedagógica e legal. Havia poucas escolas e estas funcionavam em prédios sem condições físicas adequadas para este fim, com salas de aula multisseriadas. Além disso, a legislação outorgava tão somente a instrução primária gratuita a todos os cidadãos sem exigir, contudo, a especialização docente para a realização desta atividade, tampouco supria a ausência de professores nessas escolas. À época, era comum ocorrer de um aluno treinado (chamado decurião) ensinar um grupo de dez alunos (chamado decúria), sendo supervisionado por um único professor ou inspetor que houvesse na instituição.

Beisiegel (1992) também ressalta as dificuldades e a precariedade do ensino nesse período do país, destacando que, embora se tenham desenvolvido idéias e iniciativas de implantação da educação elementar para toda a população, não foram criadas as condições necessárias de implantação desse serviço. Além disso, o autor aponta que as condições e características da vida social da população não lhes instigavam buscar a instrução; os próprios habitantes não sentiam a necessidade de aprender as letras.

Nascimento et.al¹. afirma que a legislação dessa época definia os conteúdos disciplinares curriculares que deveriam compor a estrutura do ensino, incluindo o ensino religioso cristão, mas o cerne de seus objetivos já era, então, o ensino da leitura, a alfabetização da população. Porém, segundo a autora, já nessa época relatórios do então Ministro do Império, Lino Coutinho, denunciavam a ineficácia dos resultados desta legislação. A autora supracitada aponta que, nesses relatórios, o próprio Ministro admitia o abandono do poder público quanto ao provimento dos recursos materiais, como os edifícios públicos previstos pela legislação, livros didáticos e outros itens necessários à educação.

Nesse sentido, a legislação brasileira do final do Império e início do período republicano buscou garantir aspectos como a organização das redes administrativas da educação em cada região do país e a implantação de escolas normais superiores para a formação de profissionais docentes. Contudo, as questões acerca do ensino, suas práticas e resultados alcançados permaneciam, da mesma forma, precários; os resultados em relação ao ensino da leitura e escrita denunciavam o fracasso de tais práticas. Assim, recaía ainda sobre os métodos de alfabetização a maior responsabilidade pelas questões do fracasso da alfabetização.

1.1.1 Como se ensina e como se aprende: tentativas de resolução do fracasso escolar por meio dos métodos de alfabetização

A prática alfabetizadora do final do Império era fundamentada pelos métodos de marcha sintética, voltados ao ensino da leitura. Segundo tais métodos, o ensino ocorria da parte para o todo: soletração (alfabético), partindo do nome das letras; silabação (emissão de sons), partindo das sílabas; e fônico (partindo dos sons correspondentes às letras). Para o ensino da escrita, realizavam-se os exercícios de caligrafia e ortografia.

¹ Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_075.html Acesso em 17 de maio de 2010

Segundo Braslavsky (1971), esse método pode ser classificado em duas principais categorias: alfabético e fonético; indica, porém, que há, ainda, uma subdivisão de acordo com os processos utilizados para sua condução.

A autora afirma que o método alfabético (que constitui a primeira principal categoria da marcha sintética) parte do ensino do nome das letras e não dos sons. Por esta razão, para introduzir a visão das letras que compõem uma palavra ao som dela, inseriu-se, também, a soletração e a silabação como formas de aprendizagem. Porém, ainda segundo essa autora (BRASLAVSKY, 1971, p. 47), a soletração, por exemplo, não se configura como “uma solução para resolver o difícil problema de transformar o símbolo escrito, que se vê, na palavra viva que se ouça”; ao contrário, “aumenta a distância entre ambos.

Assim, o ensino da leitura era iniciado com a exposição das letras e seus nomes, seguindo uma ordem crescente de dificuldade. O ensino das letras isoladas (o alfabeto) seguia-se do ensino das famílias silábicas isoladamente. Na sequência, ensinava-se a ler palavras formadas com essas sílabas para, somente depois, ensinar-se a formar frases curtas, simples e isoladas, utilizando as duas primeiras lições para isso (Mortatti, 2000).

Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas (MORTATTI, 2006, p. 5).

Apresentamos alguns exemplos de lições aplicadas por esse método, as quais compuseram as primeiras cartilhas brasileiras, produzidas, principalmente, nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo:

2ª lição

va ve vi vo vu

ve va vo vu vi

vo vi va ve vu

vai viu vou

VOCÁBULOS

vo-vó a-ve a-vô o-vo

vi-va vo-vo ou-ve u-va

ui-va vi-vi-a vi-ú-va

EXERCÍCIO

vo-vó viu a a-ve

a a-ve vi-ve e vô-a

eu vi a vi-ú-va

vi-va a vo-vó

vo-vô vê o o-vo

a a-ve vo-a-va

Fonte: Exemplos citados no artigo de Mortatti (2000).

Braslavsky (1971, p. 49) explicita o modo como a silabação e a soletração eram desenvolvidas no ensino da leitura e escrita, dizendo que

o pedagogo ensinava o alfabeto de cor pospondo as cinco vogais às consoantes e, logo as antepondo, repetindo-as depois com todas as combinações das vogais que sua língua materna oferecia. Quando ensinava as palavras, fazia soletrar, retomando exercício do começo de cada palavra. Por exemplo, para ler a palavra epiderme, teria que ler: e; e p, ep; e p i, epi; e p i d, epid; e p i d e, e p i d e r, epider; e assim por diante até a palavra completa: epiderme.

Segundo esta autora (BRASLAVSKY, 1985), numa tentativa de superar o método alfabético - composto pela soletração e silabação – surgiu o método fônico (que compõe a segunda categoria principal do método sintético). Neste, há duas formas para o ensino da leitura: o primeiro inicia-se pela apresentação das formas e dos sons das vogais e, posteriormente, introduz as consoantes, estabelecendo relações cada vez mais complexas. O segundo realiza o processo inverso, começando pela percepção auditiva, a fim de codificar cada som mediante uma letra. Assim, na primeira etapa,

começava-se por ensinar a forma e, simultaneamente, o som das vogais e, na segunda, a forma e som das consoantes. Primeiro, combinavam-se entre si as vogais, por exemplo, ai, eu, ou, aio, aia; logo se ensinavam as combinações com uma consoante, por exemplo, li, lu, lui, ali, ala, Lila, etc.

assim se combinavam palavras, frases, orações, as quais enchiam duas ou três cartilhas de exercícios que as crianças deveriam aprender antes de passar à leitura propriamente dita (BRASLAVSKY, 1971, p. 52).

Contudo, os métodos sintéticos, praticados ao final do Império, não garantiam ao aluno o desenvolvimento da prática social e reflexiva da leitura, pois fragmentavam sua aprendizagem – iniciando pelo ensino das letras, depois das sílabas, em seguida, as palavras para, somente depois, ensinar as frases – e não as contextualizavam. Do ponto de vista da alfabetização, essa forma de ensino não incapacita o educando a aprender o sistema fonético e ortográfico da língua, mas implica limitação ao processo de aprendizagem, tornando-o acrítico e mecânico, pois tal ensino não concebe o aluno enquanto sujeito constituído historicamente. Quanto aos exercícios de caligrafia e ortografia, estes não permitiam que o aprendiz desenvolvesse uma reflexão sobre a escrita; eram aplicados apenas para o desenvolvimento de habilidades motoras – pois, à época, havia a crença da necessidade de maturação da criança para a aprendizagem, sendo uma delas a maturação física.

Foi em 1876, já no final do Império brasileiro, aproximadamente, que insurgiu, no Brasil, uma nova perspectiva para o processo de alfabetização: o ensino por meio da leitura de palavras - do todo às partes (MORTATTI, 2006). No Brasil, esta prática recebeu o nome de método *João de Deus* - nome de seu idealizador – e disseminou-se, principalmente, nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo. Ao contrário dos métodos até então praticados,

o “método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da moderna lingüística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras (MORTATTI, 2006).

Essa nova prática, também reconhecida como método analítico ou marcha analítica, baseava sua prática didática na palavração e sentencição, ou seja, partia da leitura de frases ou de palavras inteiras para, depois, seguir com seus elementos constitutivos isolados - sílabas, letras - (BRASLAVSKY, 1971). Segundo a autora, esta forma de ensino fora explicitada já por Comenius, em sua obra *Orbis Pictus*, na qual apresentara a palavra associada à imagem de seu significado², o que exaltou a importância da associação ao conceito para a realização da leitura e não apenas a decodificação de signos lingüísticos. Essa proposta já havia sido exposta, também, por Nicolas Adam³, em 1787.

² Baseamo-nos na definição de Ferdinand Saussure para o conceito de significado, significante e signo.

³ Nicholas Adam (1716-1792) foi um escritor e lingüista francês.

Quando você quer dar a conhecer um objeto a uma criança, por exemplo, uma roupa, alguma vez pensou em mostrar separadamente o avesso, depois as mangas, enfim, o direito, os bolsos, os botões? Não, sem dúvida; você a fez o ver o conjunto e lhe disse: ‘Aqui está uma roupa’; é assim que as crianças aprendem a falar com sua ama-de-leite; porque não fazer a mesma coisa para ensiná-las a ler? Afaste delas todas as cartilhas e todos os livros de francês e de latim, divirta-as com palavras inteiras ao seu alcance, que elas guardarão mais facilmente e com maior prazer que todas as letras e sílabas impressas... quanto seu aluno souber ler sem hesitar, faça-o distinguir as sílabas: pa-pai, ma-mae, etc., e acabe pelas letras pelas quais elas são compostas e você terá seguido a ordem natural. (NICOLAS ADAM, 1787, *apud* CHARMEUX, 2000, p. 18).

Este método passou a fundamentar a elaboração das cartilhas produzidas no início do século XX, já no período republicano brasileiro. Na primeira década republicana ocorreu a reforma da instrução pública no estado de São Paulo que, baseando sua prática didática nos métodos analíticos, serviu de modelo para os demais estados brasileiros (MORTATTI, 2006). De acordo com a autora, os docentes formados pelas escolas normais defendiam, enfaticamente, a prática do método analítico no ensino da leitura e contribuíram para a institucionalização dessa prática nas escolas públicas paulistas, demarcando, desta forma, o segundo momento significativo na trajetória dos métodos de alfabetização no Brasil.

Essa autora expõe que, nessa época, uma nova concepção de criança passa a embasar as discussões sobre os métodos de leitura e escrita, que passam a considerar o caráter biopsicofisiológico da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. A partir do reconhecimento desta necessidade do educando, buscou-se adaptar o ensino a essa nova concepção, priorizando as questões didáticas, pensando o *como ensinar*, com base na definição das habilidades visuais, auditivas e motoras do aprendiz.

Em São Paulo, onde o movimento em defesa do método analítico foi mais enfático, o processo didático fundamentou-se na historieta (um conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos) como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura, enfatizando-se as funções instrumentais desse ensino (MORTATTI, 2000). Abaixo, um exemplo de historieta.

1. Esta é a vaca do meu tio Carlos.
2. Chama-se Rosada.
3. Chama-se Rosada, porque é vermelha.
4. Rosada tem um lindo bezerro.
5. O bezerro é também vermelho.
6. Ele gosta muito do leite da Rosada.
7. Vocês também gostam de leite?
8. Eu gosto muito de leite.

9. Gosto do leite quando tem nata.
10. É da nata que se faz a manteiga.
11. É da nata que também se faz o queijo.
12. Não mames todo o leite, bezerrinho!
13. Deixa um pouco de leite para mamãe fazer manteiga.

Fonte: Exemplos citados no artigo de Mortatti (2000).

Com o decorrer dos anos, no Brasil, por volta da década de 1920, as questões de ordem política e social instigaram discussões entre os que defendiam a eficácia do método analítico e aqueles que defendiam a prática dos métodos sintéticos (entendidos como tradicionais). Aqueles que defendiam os métodos analíticos pensavam a necessidade em adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança (enquanto sujeito sincrético), já os que defendiam a prática dos métodos sintéticos, buscavam, apenas, um subsídio para o aspecto didático, visando, somente, à codificação e decodificação do sistema da escrita.

Mortatti (2006) aponta que, com o intuito de conciliar as duas metodologias básicas para o ensino da leitura e escrita, no decorrer da década de 30, as cartilhas passaram a basear sua prática nos chamados métodos mistos ou ecléticos. Mas, ainda na década de 30, o livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita*, de Lourenço Filho, relativizou a importância dos métodos alfabetizadores. Com a publicação desta obra, disseminou-se a ideia da necessidade em mensurar a maturidade do educando para a aprendizagem da leitura e da escrita. A obra propõe oito provas que compõem os chamados testes ABC, objetivando medir o nível de maturidade do aluno, buscando, desta forma, organizar classes homogêneas, racionalizar e tornar mais eficaz a alfabetização.

A partir daí, institui-se no Brasil, o ecletismo processual e conceitual em alfabetização, pois diversas práticas foram sendo desenvolvidas concomitantemente (métodos mistos, aplicação dos Testes ABC, cartilhas etc.). Esse ecletismo, que buscava relacionar os aspectos didáticos e psicológicos nas práticas de alfabetização, estendeu-se até final da década de 70.

No início da década de 1980, novas ordens políticas e sociais se estabeleceram na sociedade brasileira suscitando demandas educacionais condizentes com as necessidades emergentes. Com a preocupação em, novamente, suplantar o fracasso escolar, nesta década emerge a proposta construtivista a partir dos estudos da psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro. Esse estudo surge com o fim de questionar a validade, e mesmo a necessidade, dos métodos de alfabetização, apresentando-se como uma nova concepção conceitual e não como um novo método; a proposta desloca a atenção do *como se ensina* para o *como se aprende* (FERREIRO, 2001), demandando, dentre outros aspectos, o abandono de

teorias e práticas tradicionais, além de defender a desmetodização do processo de alfabetização e questionar sobre a necessidade das cartilhas.

A proposta construtivista contribuiu para a compreensão da importância dos questionamentos acerca da natureza, função e valor da língua escrita para a aprendizagem da leitura. Por meio dessa proposta pedagógica disseminou-se a concepção de que a aprendizagem da leitura e da escrita se estrutura por meio da interação da criança com seu objeto de conhecimento, isto é, a própria escrita.

Foi com o construtivismo, e mais necessariamente com a publicação da “*Psicogênese da Língua Escrita*”, por Emília Ferreiro, em 1989, que se observou, com maior atenção, que as crianças, mesmo antes de se inserir no mundo escolar, já adquirem conhecimentos e elaboram hipóteses a respeito da língua e sua estrutura, ainda que de forma não sistematizada. Segundo essa proposta, esses conhecimentos tornam-se mais elaborados à medida que a escola introduz novos conceitos por meio de sua prática e concebe a aprendizagem da língua escrita como a compreensão do modo de construção de um sistema de representação, no caso, a representação da língua escrita pela criança.

A criança, nesta perspectiva, torna-se sujeito de seu conhecimento e suas práticas sociais e culturais passam a ser valorizadas no ensino. Entende-se, então, que essas práticas desempenham diversas funções sociais e têm meios concretos de existência, além de emergirem, no cotidiano das crianças, sob as mais variadas formas, permitindo-lhes a reflexão sobre a língua. Vislumbra-se, a partir desse momento histórico, a prática do letramento, ainda que não de maneira explícita, atrelada à prática alfabetizadora.

1.2 Alfabetização, letramento e conscientização crítica: revelando a natureza dos processos da práxis alfabetizadora

Tendo em vista que este trabalho ancora-se em uma concepção educacional das práticas de alfabetização e que congrega três instâncias: alfabetizar, letrar e conscientizar criticamente, na segunda parte deste capítulo, apresentam-se as três instâncias consideradas fundamentais ao processo de alfabetização dos sujeitos e que norteiam a pesquisa, quais sejam: a concepção sobre alfabetização, letramento e conscientização crítica. Busca-se, nessa parte, conceituar cada uma delas, pontuando suas especificidades, porém, sem ignorar a indissociação que as envolve.

Analisando o breve contexto histórico apresentado, sobre a alfabetização brasileira, percebe-se o desejo em suplantar a estagnação dos métodos ao mesmo tempo em que se busca a renovação das práticas alfabetizadoras e, ainda, a tentativa de conciliar ambos. Embora, na história da alfabetização no Brasil, tenham-se conhecido e praticado tantos métodos distintos, esse processo ainda não alcançou seu êxito no que diz respeito à formação de sujeitos letrados, que não apenas decodifiquem os signos do sistema da língua, mas que também realizem a leitura da “palavra mundo”, de modo a apropriar-se da escrita e leitura e utilizá-las em seu cotidiano.

Resultados de pesquisas e avaliações, como SARESP e PISA, mostram que as competências leitora e produtora de textos são objetivos do Ensino Fundamental que ainda não foram atingidos no processo de educação formal de, pelo menos, a maioria dos alunos. Isso permite inferir que a alfabetização, até então praticada, ainda não possibilitou a formação de sujeitos conscientes de seu papel social e transformador e de sua função histórica no mundo. Em outros termos, a alfabetização ainda não se realiza em contextos de práticas letradas concretas, ou seja, a utilização da leitura e escrita ainda não se efetiva em meio social.

Tomando a alfabetização como o cerne do processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais de escolarização, distintas práticas e métodos alfabetizadores foram, e ainda são, desenvolvidos no Brasil. Contudo, resultados de pesquisas apontam que, apesar dos esforços na área da alfabetização, ainda é considerável o número de alunos que concluem o primeiro ciclo do Ensino Fundamental com defasagens significativas no que concerne à leitura e à escrita – seja a codificação ou decodificação do código lingüístico -, bem como o insucesso no uso competente destas habilidades em âmbito social.

Na década de 1960, segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação, de cada mil crianças que ingressavam na então primeira série, apenas 449 eram promovidas para a segunda – considere-se que o critério para promoção da primeira para a segunda série baseava-se na aquisição da leitura e escrita pelo educando, ou seja, se este era ou não alfabetizado.

Atualmente, o panorama não é muito distinto. Nos últimos 10 anos, relatórios do PISA apresentam em seus resultados de avaliações que o nível de proficiência em leitura de estudantes brasileiros na faixa etária de 15 anos é significativamente inferior a de todos os outros países participantes da avaliação. Segundo dados dessa avaliação, em 2000, o Brasil ficou em 39º lugar dentre os 43 países avaliados, alcançando a média de 396 pontos para a avaliação em leitura. Em 2003, quando a avaliação foi novamente aplicada, a colocação do Brasil foi a 38ª, dos 41 países participantes, subindo sua média de leitura para 403 pontos. Já,

em 2006, ano dos últimos dados divulgados, a realidade não se alterou muito, mantendo o Brasil em 49º lugar no ranking dos 56 países participantes e decaindo para 393 pontos no quesito leitura. Fica evidente, com os dados da avaliação, que o desempenho de leitura e escrita dos alunos brasileiros teve, em 2006 (comparando com o ano 2000), um retrocesso, o que denota a deficiência das práticas alfabetizadoras para o ensino dessas competências durante os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Outro importante indicador sobre o desempenho de nossos alunos, no que tange aos aspectos de leitura e escrita, é a avaliação do SAEB, segundo a qual, na avaliação realizada em 2001 (divulgada em 2003), verificou-se que apenas 4,48% dos alunos de 4ª série possuíam um nível de leitura adequado ou superior ao exigido para continuar seus estudos no segundo ciclo do Ensino Fundamental. Além disso, os dados do SAEB de 2003, divulgados em 2004, apontam que 55,4% dos alunos que participaram da avaliação apresentaram sérios problemas de leitura. Destes, 18,7%, estavam em nível muito crítico em relação às competências de leitura e escrita. A realidade mostrada nesses dados é a de que o Brasil vem reincidindo no fracasso em alfabetização.

Se antes a alfabetização se preocupava em suplantar questões de dificuldade de ensino e aprendizagem na aquisição da escrita e a minimizar a evasão escolar, hoje, os obstáculos a serem suplantados estão no campo das imensas dificuldades dos educandos de processamento dessas práticas sociais para realizá-las, de modo competente nas relações que estabelecem na sociedade. Outro aspecto desafiador que advém dessas práticas de leitura e escrita é que elas se tornem meios para a reflexão do contexto em que o sujeito que se alfabetiza está inserido, formando e/ou aprimorando sua conscientização crítica e, finalmente, que sejam mediadoras entre os alfabetizandos e os contextos de uso no estabelecimento de diferentes tipos de interação e de interlocução, visando a distintas finalidades comunicativas, inclusive para transformar sua realidade social.

Neste sentido, esta pesquisa, fundamentada nas concepções educacionais de Paulo Freire, concebe que os processos de letramento e conscientização crítica são fundantes da prática alfabetizadora em sala de aula. Entendemos que essas três instâncias (alfabetização, letramento e consciência crítica) são processos interdependentes, indissociáveis, mas com especificidades próprias e que, portanto, devem estar envolvidos em todo o processo de ensino da leitura e escrita à criança, sendo que cada um tem sua porção de ações circunscritas nesse processo. Por isso, neste trabalho, há a necessidade de se discorrer sobre os conceitos, especificações e implicações de cada uma dessas instâncias sobre o processo de ensino da leitura e escrita. Assim, vale destacar o que entendemos, nesta pesquisa, por consciência

crítica, letramento e alfabetização (e, portanto, sob qual perspectiva as situações de aprendizagem em sala de aula serão analisadas).

1.2.1 Alfabetização: a face convencional do processo de aquisição da escrita

Reportando-se ao que dizem as pesquisas sobre o fracasso na alfabetização, pergunta-se: quais serão as causas que acarretam este fracasso no processo de alfabetização? Soares (2004) aponta que esta questão é centro de discussão em várias áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Lingüística e a Pedagogia. Porém, a multiplicidade de perspectivas e a pluralidade de enfoques não se articulam e não contribuem efetivamente para a concepção e compreensão de uma teoria coerente da alfabetização – já que consideram que ora o problema está no aluno, ora em seu contexto cultural, ora no professor, ora no método, ora no material didático, ora no próprio código linguístico –, embora todos sejam relevantes neste processo.

Um ponto importante para as discussões sobre este fato é o conceito que se tem sobre tal processo, a compreensão do que é, propriamente, *alfabetização*. Esta prática, fundante nos anos iniciais da escolarização formal, não é, senão, a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita por meio da aquisição de um sistema de escrita (TFOUNI, 2002).

Quanto ao conceito de alfabetização, fundamentado na concepção de Soares (2003), é o processo de aquisição do sistema convencional de escrita que exige rigor metodológico para o ensino do sistema alfabético e ortográfico, considerando a necessidade de sua relação com o sistema grafofônico (fonema/grafema), bem como a habilidade para codificar e decodificar tal sistema da língua escrita. Nesse processo, é necessário e imprescindível que haja a devida intervenção do professor alfabetizador (SOARES, 2003).

Sob esse ponto de vista, a alfabetização é um processo por meio do qual a criança obtém a aquisição do sistema do código alfabético e ortográfico de forma direta, sistemática e explícita, promovendo a consciência fonêmica e fonológica, bem como a habilidade para a produção de textos coerentes e coesos com alto padrão de textualidade. Nesse sentido, entende-se que a proposta metodológica de Paulo Freire é congruente com tal concepção de alfabetização, pois sua prática alfabetizadora parte de uma palavra geradora, palavra mundo, que é explorada em todas as suas possibilidades estruturais (do todo para as partes), abrangendo três aspectos fundamentais que contemplam o estudo e aquisição do código sistematizado, bem como a reflexão de seu contexto ideológico. Esses três critérios serão descritos no segundo capítulo deste trabalho.

Como um sistema de escrita, a alfabetização pode compreender os aspectos individuais de aquisição dessas habilidades ou compreender os processos de representação de objetos diversos, de naturezas distintas. Sob a primeira perspectiva, é impingida a ideia de alfabetização com um fim em si mesma com objetivos instrucionais (por isso o seu caráter formal, institucionalizado pela instância escolar) e delineada por meio de algum método alfabetizador.

Desse modo, quando a prática do ensino de leitura e escrita é tencionada, é comum projetá-la por meio de algum método mecânico constituído pela transmissão e memorização dos fonemas e grafemas da língua materna (SOARES, 2003). E, de fato, não é possível desconsiderar que este conceito constitui um dos aspectos dessa prática. Porém, para uma prática efetiva desta atividade educacional, é imprescindível compreender e considerar que ela engloba uma série de outros aspectos igualmente importantes em seu processo. Há de se considerar não apenas o aspecto individual desse processo, mas também seu caráter social, cultural e até mesmo político. Ou seja, são múltiplas as facetas que englobam o conceito, a natureza e os condicionantes do processo alfabetizador, bem como suas implicações educacionais (SOARES, 2003 b).

Além disso, o método utilizado para sistematizar o ensino da leitura e escrita não necessita ser mecânico, constituindo uma aprendizagem apenas memorizada que não possibilita a compreensão da significação profunda do objeto do conhecimento (no caso, a leitura e a escrita). Tal como expõe o professor Paulo Freire (2005 a, p. 17):

A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala.

Se a aquisição desta habilidade é um ponto relevante a ser pensado, outro, de igual relevância é o aspecto de seu processo de desenvolvimento. Enquanto o primeiro é entendido como processo de aquisição sistemática do código lingüístico, o segundo envolve o processo de compreensão e expressão de significados por meio do código representado. Sobre este outro, fica aparente que a alfabetização é um contínuo processo e, mesmo se desenvolvendo a partir do âmbito individual, só se desenrola, efetivamente, em meio à sociedade e à realidade cultural na qual o sujeito alfabetizando se encontra. Ora, a sociedade e as práticas culturais, enquanto construções históricas do ser humano estão em constantes mudanças e transformações. Logo, as atividades de leitura e escrita desempenhadas nesses meios

acompanham, necessariamente, as mudanças e transformações nelas ocorridas (TFOUNI, 2002). Tal como afirma Freire (2005 c), o sujeito é um ser incompleto, inacabado, pois é histórico, efetuando e sofrendo transformações, adquirindo continuamente novos saberes e conhecimentos, adequando-os aos já anteriormente apreendidos. Assim, a alfabetização é um processo que se concretiza em meio social mediado por um sujeito também social, portanto, ambos são inacabados (no que se refere aos aspectos de suas práticas sociais) e contínuos no movimento ininterrupto histórico-social, pois, tal como afirma Freire (1981, p. 28), a “educação tem caráter permanente”.

Mas, ainda que ambos os aspectos sejam valorizados no processo alfabetizador, eles ainda não esgotam todas as facetas da alfabetização e deixam lacunas conceituais, pois não dimensionam completamente as especificidades desse processo.

Neste sentido, podemos destacar um terceiro aspecto que, ao contrário do primeiro, abrange o âmbito social e aborda a questão de que tanto o conceito sobre alfabetização quanto a relevância a ela atribuída diferem de acordo com a sociedade na qual esta se desenvolve. Este aspecto social considera que as características culturais, econômicas e tecnológicas de determinadas sociedades geram implicações significativas nas atividades alfabetizadoras. Sob essa perspectiva, pensar um conceito amplo e coerente para a alfabetização é contemplar os processos de aquisição sistemática e mecânica de codificação e decodificação da língua – representando os fonemas em grafemas -, os meios de expressão e compreensão desse sistema, bem como seus determinantes sociais e histórico-culturais. Pode-se dizer que a alfabetização não é uma habilidade, mas um conjunto destas, e que podem ser enfatizadas sob diversas perspectivas, quais sejam: a psicológica, a psicolingüística, sociolingüística e lingüística. Neste trabalho, enfocam-se as questões relacionadas às duas últimas perspectivas.

A alfabetização centra-se na questão da construção do sistema de escrita pela criança. Esse sistema, que é um produto cultural, representa um código estruturado convencionalmente, visando a materializar uma correspondência entre fonemas e grafemas. Isso caracteriza a natureza lingüística da prática alfabetizadora que não nega a importância de um ensino linear que caracterize de maneira minuciosa a relação entre som-grafema. É necessário que a criança aprenda a codificar o sistema fonético, relacionando, ainda que arbitrariamente, os sons das palavras a sua forma gráfica e, assim, decodificar o sistema, o que requer, ainda, o desenvolvimento da habilidade de leitura, bem como a compreensão daquilo que é decodificado.

Nesta perspectiva, devem-se abranger, na prática, os componentes que conduzam à consciência fonêmica, fluência em leitura, vocabulário e compreensão do sistema. É

intrínseca a necessidade do desenvolvimento de uma prática que permita ao educando estabelecer a correspondência entre os sons da língua oral e a representação gráfica da língua escrita. Segundo Soares, a alfabetização é, fundamentalmente,

um processo de transferência da sequência temporal da fala para a sequência espaço-direcional da escrita, e de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. É, sobretudo, essa segunda transferência que constitui, em essência, a aprendizagem da leitura e da escrita: um processo de estabelecimento de relações entre sons e símbolos gráficos, ou entre fonemas e grafemas (SOARES, 2004, p. 21).

Portanto, para que haja sucesso nos demais processos da práxis alfabetizadora, suas ações devem promover a aquisição da consciência fonológica e fonêmica, a identificação das relações fonema-grafema, desenvolver as habilidades de decodificação e codificação da língua escrita e o conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. Dessa forma, é necessário o desenvolvimento de uma prática direta, explícita e sistemática, carecendo, pois de um método.

Por isso, o método, enquanto prática metódica, não pode ser desconsiderado neste processo de ensino-aprendizagem. Sabe-se que a questão dos métodos alfabetizadores – suas ideologias, possibilidades, limites e resultados, conforme já discutido neste trabalho – sempre esteve presente nos debates acadêmicos sobre alfabetização. Durante muito tempo, o uso dos métodos foi privilegiado no sistema escolar e sua prática foi desenvolvida de maneira mecânica e descontextualizada, carecendo de um embasamento teórico e social efetivo, o que lhes acarretou uma conotação negativa, associando-os às concepções e práticas tradicionais de educação. Hoje, por meio das reflexões acerca do caráter meramente mecânico e descontextualizado dos métodos alfabetizadores, tem-se buscado a sua solidificação em bases teóricas, deixando aquém o processo metodológico e sistemático que requer esta prática. Nas palavras de Soares:

Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método (SOARES, 2003, p.11).

Sempre pensados pelos tipos existentes (tradicional, sintéticos, analíticos), os métodos adquiriram uma concepção reducionista, como se esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita (Soares, 2003). O reducionismo dessas práticas metodológicas tem íntima relação com sua formalização pelo processo de

escolarização. Desconsiderar que é na escola, efetivamente, que a alfabetização se consuma é ignorar seu caráter sistemático e sua idiossincrasia. Contudo, por vezes, a instituição escolar considera a aprendizagem da codificação e decodificação dos símbolos grafofônicos numa esfera apenas instrumental e funcional. Descaracteriza, dessa forma, os seus sentidos ideológicos e sociais mais amplos. Segundo Freire (1981, p.72),

a alfabetização é mais do que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. [...] Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial [...] Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto.

Assim, sem minimizar ou descaracterizar a aprendizagem das unidades sonoras e gráficas, Segundo Soares (2003) deve-se entender a alfabetização como a representação de um sistema que evolui historicamente, o que revela outro lado de sua faceta: o aspecto sociolingüístico. Esta faceta da práxis alfabetizadora envolve em seu processo a ideologia do discurso, as diferenças dialetais, bem como a relevância social da língua de acordo com a sociedade na qual se desenvolve. Cabe, aqui, a seguinte reflexão: a função social da escrita é a mesma em todas as sociedades? A aprendizagem do código lingüístico tem o mesmo valor e significado em todos os grupos sociais? A resposta não é afirmativa para nenhuma das duas questões.

O fato é que o uso da escrita, sua função e significado diferem conforme a realidade e contexto em que se insere. Do mesmo modo, classes sociais distintas atribuem funções diferentes ao código e sua relevância passa a ser relativizada de acordo com as estruturas de classes. Essas diferenças interferem sobremaneira no processo alfabetizador, pois este não concretiza meramente a aprendizagem de um instrumento de comunicação, neutro e descontextualizado, mas a aprendizagem de um instrumento vivo e histórico. Dessa forma, nos anos iniciais de escolarização da criança, a função que seu contexto e classe social atribuem à escrita emergirá em sua aprendizagem. Afinal, essa aprendizagem se faz por intermédio do processo de socialização e, por isso, a criança transpõe para a sala de aula os significados de sua socialização e de sua linguagem.

Neste sentido, as características e diferenças dialetais assumem idêntica importância no meio escolar. Para a criança, a primeira instituição socializadora é a família; esta se insere em determinado contexto histórico, social, cultural e econômico e seus sujeitos articulam, em

suas ações cotidianas, os significados de seu contexto, que fora incorporado, com os usos que faz da linguagem. E é através da família que a criança terá, pela primeira vez, contato com a linguagem. Por isso, mesmo antes de iniciar sua formação escolar, a criança já domina determinadas funções da escrita e determinado dialeto, proveniente de seu meio social. Porém, a instituição escolar desconsidera este fato e não o valoriza, desenvolvendo uma prática formal e elitizada do ensino, que valoriza tão somente a língua escrita e seu padrão de norma culta, rígida, estancada.

De acordo com Soares (2003; 2004), esse fato se reflete no processo de ensino e aprendizagem, interferindo, principalmente, na aprendizagem dos educandos de classes sociais desfavorecidas, pois a linguagem da escola é a linguagem das classes favorecidas – já que estas, devido ao seu contexto social e condição econômica favoráveis, possuem maior contato com os usos da norma culta padrão da língua e, portanto, adaptam-se com maior facilidade às expectativas e exigências da escola. Mas, os conhecimentos e práticas lingüísticas de alunos de camadas populares são rejeitados pela escola, evidenciando seu preconceito lingüístico.

Além disso, é notável a diferença existente no processo de alfabetização de alunos provenientes de meios sociais em que as práticas dialetais são mais próximas do padrão da norma culta da língua escrita (geralmente, crianças de classes sociais favorecidas) e de alunos em cujo meio social são desenvolvidas práticas dialetais menos próximas à norma culta da língua escrita.

Apresentados esses primeiros aspectos que constituem o processo de alfabetização, que é uma prática complexa, é possível ponderar que o fracasso na alfabetização – que se estende desde os anos do Império no Brasil e permanece ainda hoje – está atrelado à suas especificidades e aos aspectos diversos que a constituem. Melhor dizendo, o fracasso ocorre devido à falta de clareza, compreensão e conhecimento dessas especificidades. Ora o cerne se volta à metodologia, ora às teorias do desenvolvimento, ora aos aspectos biopsicofisiológicos, ora às questões didáticas, na técnica, na lingüística etc. Cada um destes são, contudo, pensados e estudados isoladamente. O que é certo é que a alfabetização engloba todos esses e talvez outros aspectos mais, cada um com sua singularidade, por isso, distintos entre si; contudo, como faces de um mesmo processo, todos indissociáveis, necessários entre si para completar e concretizar, de fato, esta prática. Assim,

[...] no quadro desta concepção, não há *um* método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta

determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica (SOARES, 2003, p. 15-16).

Mas, a formação de uma teoria coerente da alfabetização só se realizará quando todas essas múltiplas especificidades, concatenadas, forem contextualizadas social e culturalmente, embasadas por uma consciência política que permita o resgate de seu verdadeiro significado, sem deixar aquém todos os seus condicionantes (sociais, políticos, culturais etc). Enquanto a alfabetização significar, na prática escolar, apenas a aquisição de um instrumento, que permita ao aluno obter conhecimentos futuros, e não entendê-la como um processo de construção do saber e meio de conquista de poder político, não será possível a articulação de suas múltiplas especificidades e direcioná-las à superação do fracasso no ensino da leitura e escrita nos anos iniciais de escolarização.

1.2.1.1 Alfabetização ou alfabetismo: em busca de um conceito

Sempre foi corrente em sociedade a utilização de termos tais como analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetizado, alfabetização; eles não nos causam estranheza e seus significados são facilmente compreendidos até mesmo por aqueles que não dominam o código lingüístico, ou seja, os chamados “analfabetos”. O termo *analfabeto*, segundo o *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, designa “aquele que não sabe ler nem escrever”, ao passo que alfabetizado, correspondendo ao contrário do primeiro, segundo o mesmo dicionário, “é aquele que aprendeu a ler e a escrever”. Já para o termo *analfabetismo*, que significa “estado ou condição de analfabeto”, de acordo com o dicionário em questão, ao contrário dos dois primeiros termos citados, não há um termo corrente que designe sua afirmação ou que denote a condição contrária a ele (Soares, 2004).

A utilização corrente do termo *analfabetismo* e a ausência, até então, de um termo que designe o seu contrário, chama atenção por questões que envolvem a realidade da própria sociedade. As demandas sociais não reconheciam que a aprendizagem da leitura e escrita não deveria ser entendida, apenas, como uma condição de “saber ler e escrever”, mas também como um instrumento incorporado ao contexto do sujeito, de modo que este pudesse fazer uso social deste saber. Com a repercussão dessa questão, colocou-se em debate a significação do termo *alfabetismo* para a designação do estado contrário de *analfabetismo*.

Mas, *alfabetismo* não é, simplesmente, o contrário de *analfabetismo* no sentido literal: *estado ou condição daquele que é alfabetizado*. É, antes, uma mudança não só conceitual, mas também na postura social. Afinal, um termo só nasce para designar algo que insurgiu em meio social, para significar esta demanda. Neste caso, a percepção da necessidade de novas posturas em relação ao uso da leitura e da escrita exigiu uma nova palavra para designá-la: *alfabetismo* (Soares, 2004).

Neste sentido, esse termo engloba processos complexos, uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais, funções e varia histórica e espacialmente. Sendo um estado ou condição, envolve um conjunto de comportamentos que dimensionam tanto o caráter individual quanto o caráter social, por isso, quando

se focaliza a dimensão individual, o alfabetismo é visto como um atributo pessoal, referindo-se à posse individual de habilidades de leitura e escrita. Quando, ao contrário, se focaliza a dimensão social, o alfabetismo é visto como um fenômeno *cultural*, referindo-se a um conjunto de atividades sociais, que envolvem a língua escrita, e a um conjunto de demandas sociais de uso da língua escrita (SOARES, 2004, p. 30).

Sob a dimensão individual do conceito *alfabetismo*, podemos refletir também a especificidade da leitura e da escrita. Sobre a primeira, é necessário ponderar que requer habilidades específicas, tais como: a decodificação de símbolos escritos, a tradução em sons de sílabas isoladas, pensamento cognitivo e metacognitivo, a capacidade de captar o sentido de um texto escrito e de interpretá-lo. Conforme afirma Soares,

ler, sob a perspectiva de sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades e conhecimentos lingüísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Não são categorias polares, mas complementares: ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos (SOARES, 2004, p. 31).

Assim como a leitura, a escrita, em sua dimensão individual, também possui um conjunto de habilidades e conhecimentos tanto lingüísticos quanto psicológicos que são, contudo, distintos da primeira. As habilidades de escrita envolvem capacidades que englobam desde a simples transcrição de sons até a comunicação mais elaborada e adequada para “com um leitor em potencial” (SOARES, 2004, p. 31). Engloba, ainda, a capacidade de traduzir fonemas em grafemas; abrange também habilidades motoras, ortográficas, requer o uso acertado da pontuação, habilidade para selecionar informações significativas sobre o tema do

texto, bem como organizar ideias no texto, relacioná-las entre si e expressá-las adequadamente. Desse modo, Soares (2004, p.31-32), afirma que “escrever é um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, e *é também* um processo de expressão de idéias e de organização do pensamento sob forma escrita”.

Contudo, *alfabetismo*, enquanto variável estendida num *continuum*, necessita ser refletido sob o seu prisma social, ou seja, ele não é tão somente um estado ou condição individual, mas é, sobretudo, uma prática social que relaciona o que as pessoas fazem com suas habilidades e conhecimentos de leitura e escrita em determinado contexto, relacionadas com os valores e práticas sociais. É preciso cuidado, entretanto, ao delinear sua extensão social e não caracterizá-lo apenas como conhecimento de leitura e escrita incorporado e praticado pelos indivíduos em função das exigências sociais, para que estes *funcionem* em meio social adequadamente. *Alfabetismo* deve, antes, ser compreendido enquanto habilidades de leitura e escrita que são usadas em práticas sociais e constituídas historicamente por processos mais amplos, por sujeitos que, conscientes desta função, questionam ou reforçam valores, tradições, padrões de poder presentes em seu contexto social (SOARES, 2004).

[...] alfabetismo se define essencialmente pelas formas que as práticas de leitura e escrita realmente assumem, em determinados contextos sociais, e essas formas dependem das instituições sociais em que essas práticas estão inseridas (SOARES, 2004, p. 35).

Freire foi um dos primeiros intelectuais a pensar que o alfabetismo deveria significar a capacidade de usar a leitura e a escrita como um meio de tornar o indivíduo consciente de sua realidade e transformá-la. Ele enalteceu a natureza política da aprendizagem da leitura e escrita, evidenciando que o alfabetismo não possui caráter neutro, podendo servir tanto para a domesticação do homem, quanto para sua libertação, variando conforme seu contexto, sendo, além disso, algo variável de acordo com as relações sociohistóricas (SOARES, 2004). Para Freire (2005 a), a alfabetização é um ato político de conhecimento, é um ato criador que não pode ser reduzido à memorização de conjuntos silábicos, a técnicas mecânicas de leitura e escrita. Por isso, deve tomar o alfabetizando como o sujeito do processo de alfabetização, logo, não é neutra nem dissociada de seu contexto social. Afinal, se o educando é o sujeito (que vive em uma sociedade historicamente constituída) cognoscível da alfabetização, tanto aquele quanto esta não são neutros nesse processo.

Portanto, é de suma importância refletir não somente os significados do analfabetismo, suas causas e consequências, mas pensar sobre os significados, causas e consequências

daquilo que seria seu contrário: o alfabetismo. Um sujeito analfabeto – do ponto de vista lingüístico – é totalmente desprovido de alfabetismo? Pensando em ambos os aspectos desse termo – tanto individual quanto social – não é possível afirmar que um sujeito não alfabetizado, que não passou pelo processo de alfabetização, é um sujeito que está totalmente aquém das práticas de alfabetismo. Afinal, todo sujeito faz parte de um contexto sócio-histórico e cultural e, neste, se relaciona; nessa relação, há uma via de mão dupla, ou seja, ao mesmo tempo em que o sujeito não alfabetizado reporta para o seu meio as características desse analfabetismo, ele incorpora aspectos do alfabetismo que caracteriza seu contexto. Pode-se, então, falar em graus de alfabetismo, bem como em graus ou níveis de alfabetização. Conforme a concepção freiriana de educação, não existe “seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos” (FREIRE, 1981, p.28).

Assim, *alfabetismo* pode caracterizar aspectos do letramento, já que este focaliza aspectos sócio-históricos do processo de aquisição da leitura e da escrita, buscando analisar os reflexos ocorridos em sociedades que adotam algum padrão de código escrito. Ou seja, o letramento transcende o âmbito individual da leitura e escrita e abrange seu viés social (TFOUNI, 2002).

1.2.2 Letramento: a face social das práticas de escrita e leitura

A relação entre o termo alfabetismo e letramento tem seu primeiro ponto convergente na etimologia dos nomes; na verdade, na necessidade da etimologia, seu aspecto histórico. Tal como alfabetismo, o termo letramento surgiu a partir de uma necessidade social, para caracterizar uma nova demanda para os usos de leitura e escrita nas sociedades (SOARES, 2003 b).

Soares (2003 b) aponta que o termo *literacy* surgiu com ênfase, pela primeira vez, na década de 1980, nos Estados Unidos, com o objetivo de nomear um novo fenômeno – ou nova compreensão – sobre as práticas de leitura e de escrita na sociedade. Compreendia-se, a partir de então, que os processos de práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita são diferentes dos processos de aquisição do sistema de alfabético.

Segundo a autora, surge, pois, uma diferença fundamental no conceito sobre as práticas sociais da leitura e escrita e a aprendizagem desse sistema. Desse modo, classificar a

alfabetização como momento de aprendizagem das letras e alfabetizado aquele que sabe ler e escrever, passou a ser insuficiente devido à nova demanda social. Países desenvolvidos, como França, Inglaterra e Estado Unidos, consideravam que não bastava o sujeito ser alfabetizado (do ponto de vista sistemático); ponderavam ser necessário, outrossim, que tal sujeito dominasse a habilidade de leitura e escrita para utilizá-la de maneira competente e adequada nas diversas esferas sociais, para concretizar sua efetiva participação em locus que exijam tal prática.

Conforme apresenta Soares (2003), nesses países, apenas designar o sujeito como alfabetizado ou não alfabetizado já não contemplava as necessidades que a nova sociedade demandava. Alfabetização e analfabetismo passaram a ser entendidos sob o prisma da sistematização do código, e, para contemplar os aspectos sociais das práticas de leitura e escrita, passou-se a utilizar os termos *literacy* (para letrado/letramento) e *illiteracy* (para iletrado/iletramento). Esses termos emergiram no início dos anos de 1980, nos países de Primeiro Mundo, para caracterizar aqueles que, respectivamente, “dominavam as habilidades de leitura demandadas em práticas sociais e profissionais que envolvem a escrita” e aqueles que “não dominavam” essas habilidades (SOARES, 2003, p. 7).

A autora destaca que, no Brasil, essa designação também emergiu na década de 1980, mas não se caracterizou de maneira tão enfática quanto em países como França e Estado Unidos. Nestes, *letramento* diferenciou-se efetivamente do processo de alfabetização. No Brasil, o fenômeno *letramento* mesclou-se com o conceito de alfabetização. Em nosso país, “o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita” (SOARES, 2003, p.7). Logo, a preocupação permaneceu no campo da aquisição da habilidade de leitura e escrita e não se estendeu, efetivamente, para sua utilização adequada nas diversas esferas sociais.

Tfouni (2002) aponta que, o problema do analfabetismo funcional – que caracteriza o indivíduo que codifica e decodifica o sistema lingüístico sem inferir ou absorver adequadamente os significados do texto, por exemplo – considera que os condicionantes do fracasso na alfabetização do sujeito ora está no método, ora no aluno, ora no professor etc. Contudo, a questão do analfabetismo funcional, segundo a autora, não é discutida sob os aspectos dos condicionantes sociais, que refletem no processo e também sofre suas consequências. Assim, em nosso país, ainda que o termo utilizado para designar a sistematização e aquisição do código lingüístico tenha se diferenciado do termo aplicado para designar sua prática social, a compreensão e a especificidade de cada fenômeno não se diferenciaram (SOARES, 2003). O uso do termo *letramento* permaneceu enraizado ao

conceito de alfabetização e a fusão de ambos não delimitou as especificidades de cada um (SOARES, 2003 a; TFOUNI, 2002).

É, sem dúvida, inegável a inter-relação existente entre letramento e alfabetização na práxis alfabetizadora. Contudo, essa associação tem se estabelecido de maneira inadequada, sem respeitar as singularidades de cada um desses processos, o que tem resultado em uma concepção e prática equivocadas sobre cada um desses fenômenos. É preciso, pois, definir claramente as especificidades do fenômeno *letramento* (SOARES, 2003 a).

1.2.2.1 Conceito, especificidades e implicações do letramento

Paralelo ao processo de alfabetização acontece o processo de letramento da criança, com o seu acesso e envolvimento com a cultura escrita praticada nas diversas esferas sociais, bem como por meio de sua compreensão sobre a função social da leitura e escrita e sua interação e conhecimento acerca de distintos tipos de suportes de textos.

O processo de letramento não é desenvolvido, apenas, em âmbito escolar; ele circunda toda a vida do sujeito, iniciando mesmo antes da entrada da criança na escola. Assim sendo, não há grau zero de letramento e sim diferentes níveis de compreensão da função da língua escrita e distintos graus de competência em seu uso social. Esse conhecimento de mundo que o educando constrói ao longo da vida e que leva consigo ao ambiente escolar, é definido por Freire (2005 a, p. 11) como “compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Para esse autor,

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Leitura e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2005 a, p. 11).

Na esteira de Freire e de outros autores como Soares e Tfouni, com os quais esta pesquisa dialoga, um sujeito pode ser letrado mesmo antes de se escolarizar ou, ainda, mesmo enquanto analfabeto, já que o letramento é a prática social da leitura e escrita, e que se pondera que pode haver sujeitos mais ou menos letrados, de acordo com o nível de suas

relações sociais. Toma-se, aqui, a concepção de letramento apresentada por Soares, considerando que, em termos de alfabetização sistematizada, alfabetizado é o indivíduo que

sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2003, p. 40).

O letramento constitui-se em meio às variadas práticas sociais que o sujeito estabelece, por isso, esse fenômeno é

o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2003, p. 44).

Dessa forma, entendemos que ambos os processos são dialéticos, havendo a necessidade de

reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina letramento, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a alfabetização, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para forma gráfica da escrita... é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos (SOARES, 2003, p. 15).

O fenômeno letramento focaliza os processos sócio-histórico-culturais da aquisição de um sistema lingüístico e busca compreender questões sobre as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada. É também finalidade do letramento verificar se grupos sociais não-alfabetizados, que vivem em uma sociedade letrada, podem ser caracterizados da mesma forma que aqueles que vivem em sociedades “iletradas”; bem como estudar e caracterizar grupos não-alfabetizados cujo contexto está envolvido por

valores de uma sociedade letrada. (TFOUNI, 2002). Além disso, os estudos sobre letramento visam a compreender as conseqüências sobre a ausência de escrita em âmbito individual, mas sempre relacionado à estrutura social mais ampla e quais as implicações disso ao sujeito.

É fundamental compreender que tanto o termo *letrado* quanto a prática do letramento não são conceitos simples, desmotivados, com um sentido único, ou seja, não são neutros. Esse processo abarca instrumentos lingüísticos e se configura enquanto capacidade de dominar e transmitir a cultura escrita. Por isso, é destituído de neutralidade e inocência e reflete a mentalidade, a cultura e a estrutura de uma sociedade em geral (TFOUNI, 2002).

O letramento não está desvinculado da aprendizagem do código lingüístico, porém, a aquisição de um sistema convencional da língua não é necessidade a priori para o desenvolvimento das práticas de letramento. Esse fenômeno remete a algo que vai além da alfabetização. Sua função histórica e social abarca tanto as práticas do discurso escrito quanto as práticas do discurso oral. De acordo com Tfouni (2002, p. 42),

tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços de escrita no discurso oral. Essa interpenetração entre as duas modalidades inclui, portanto, entre os letrados, também os não-alfabetizados, e aquelas pessoas que são alfabetizadas, mas têm um baixo grau de escolaridade.

Ora, dizer que letramento é um processo sócio-histórico implica valorizar, também, o discurso oral do analfabeto – no qual podemos encontrar características do discurso escrito -, afinal, sua oralidade representa o contexto no qual está inserido, um contexto que não é neutro, tampouco a-histórico. Assim, por ser social e historicamente constituído, o letramento “pode estar também acessível àqueles que não dominam o código escrito” (TFOUNI, 2002, p. 45). Tfouni (2002), destaca que não há grau zero de letramento e, portanto, não é possível considerar que somente um sujeito alfabetizado seja, pois, letrado. Ao contrário, todos os indivíduos inseridos em meio social letrado, ainda que não alfabetizados, são sujeitos letrados, pois integram um ambiente no qual perpassam a historicidade no plano social, individual e cultural. Sob o prisma do processo sócio-histórico, o que existe, de fato, nas sociedades modernas, nas quais há uma cultura letrada e um código lingüístico, são graus de letramento e não sua inexistência. Assim,

A explicação, então, não está em ser, ou não, alfabetizado enquanto indivíduo. Está, sim, *em ser, ou não, letrada a sociedade na qual esses indivíduos vivem*. Mais que isso: está na sofisticação das comunicações, dos modos de produção, das demandas cognitivas pelas quais passa uma sociedade como um todo quando se torna letrada, e que irão inevitavelmente

influenciar aqueles que nela vivem, alfabetizados ou não (TFOUNI, 2002, p. 27. Grifos do autor).

Portanto, embora a alfabetização seja uma prática importante para o desenvolvimento e aprimoramento dos graus de letramento, não é imprescindível para sua existência entre os sujeitos da sociedade letrada. Segundo Soares (2004) na escola, o sujeito desenvolverá um letramento escolar, ou seja, desenvolverá habilidades de leitura e de escrita ensinadas pela escola. Mas, o sujeito, inserido numa sociedade imbuída de historicidade, deve ir além dos eventos de letramento – que envolvem situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza de interação entre os participantes. Esse sujeito deve desenvolver práticas de letramento social – que se configuram nas habilidades demandadas pelas práticas de letramento que circulam na sociedade, designando os comportamentos exercidos pelos participantes de um evento de letramento, bem como as concepções sociais e culturais que o configuram, determinando os sentidos de uso da leitura e da escrita (SOARES, 2004).

1.2.3 Conscientização crítica: a face interveniente da leitura e da escrita

A dialética existente entre letramento e alfabetização deve ser desenvolvida de tal modo a formar ou instaurar o processo da consciência crítica, fundamental no processo de escolarização, cujo estado desenvolvido proporciona ao aluno o conhecimento de si mesmo. Como consequência, o reflexo disso é sua ação sobre a realidade que se estabelece em seu meio de modo tal que seja possível transformá-la. A concepção de consciência crítica de Freire é corroborada por Pinto (2000, p.60) que a define como a

representação mental do mundo exterior e de si, acompanhada da clara percepção dos condicionamentos objetivos que a fazem ter tal representação [...] compreendendo que o mundo objetivo é uma totalidade dentro da qual se encontra inserida.

Ou seja, entende-se que tal consciência é adquirida a partir da reflexão que o sujeito faz de si e de seu mundo, percebendo-se como ser histórico inserido numa sociedade, notando as nuances de sua realidade e agindo para transformá-la. Nesse sentido, as práticas desenvolvidas pelo educador devem garantir tal formação ao sujeito, de modo que, de forma sistemática, desenvolva ações que garantam que o educando reflita sobre e transforme suas situações de mundo emergentes.

Para o desenvolvimento dessa formação e/ou instauração da consciência crítica, o professor – que para Freire (2005 b) deve ser um educador humanista – deve colocar-se junto aos alunos em sua relação com eles. Dessa forma, segundo Freire (2005 b), o professor deve assumir uma postura, em sua prática de ensino, em que não se coloque como o narrador do conhecimento, mas como aquele que problematiza o conhecimento compartilhado com o educando. Nessa relação, a prática do educador humanista deve sistematizar-se, inicialmente, em problematizar as contradições e questões do mundo do educando, enquanto, junto com ele, busca a compreendê-las e refletir a respeito de soluções possíveis para gerar a mudança.

Para tanto, é necessário que o educador humanista desenvolva a educação problematizadora, tomando como ponto de partida a historicidade do sujeito a quem ensina e não ignorá-la (FREIRE, 2005 b). Ou seja, segundo o mesmo autor, o ponto de partida, na sistematização da educação problematizadora, de instauração e formação da consciência crítica, é sempre o sujeito na sua relação com o mundo. Essa interação sujeito-mundo deve ser mediada pelo diálogo, que deve ser estabelecido entre educador e educando e não o diálogo do educador para o educando. Tal como afirma Freire

E já que o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar idéias em outros. Não pode também converter-se num simples intercâmbio de idéias, idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, b, p. 96).

Portanto, segundo o autor supracitado, não há dicotomia entre a prática do diálogo e a ação revolucionária de refletir o mundo para transformá-lo, tampouco entre o diálogo e a relação sujeito e mundo. Assim, nessa ação dialógica para a formação da consciência crítica no sujeito, o professor deve intermediar sua prática partindo da concepção de mundo que o educando tem, a qual só será capaz de captar por meio da própria prática dialógica. Deve, também, problematizar as situações que emergem da fala, das ações e da realidade de seu educando, considerando sua constituição e inserção histórica.

Esses aspectos constituem as especificidades de uma prática que instaure o processo de formação da consciência crítica. Ou seja, tal como o processo de aquisição do código lingüístico e de formação das práticas de letramento, a consciência crítica, para sua concretização, também possui suas especificidades que necessitam da compreensão do educador para que este desenvolva sua prática de maneira congruente com esta concepção.

Assim, a consciência crítica não se forma, não se constitui na experiência espontânea e neutra. Esta só se desenvolve por meio da reflexão acerca das questões do mundo que

circundam a vida do sujeito que se conscientiza. Essa reflexão deve processar-se em situações contextualizadas que emergem da formação histórica do próprio educando e devem ser expressas num evento problematizador, em que seja possível o educando visualizar, refletir e compreender os aspectos da situação dada.

Para tanto, o diálogo deve entremear todo o processo. Afinal, após a problematização, é necessário, no processo de formação da consciência crítica, buscar as soluções possíveis para a transformação da questão de mundo e da situação do sujeito. A problematização de todas as situações emergentes do mundo do educando é de suma importância nesse processo, pois, a consciência não se forma de maneira linear e, tal como o sujeito que se conscientiza, não é conclusa e acabada.

Outra especificidade pertinente à prática da educação conscientizadora é compreender os níveis de consciência do sujeito, que ocorrem conforme o processo de reflexão e estão passíveis de superação. Ou seja, no processo de conscientização, primeiro, o sujeito compreende as questões de seu mundo, de uma forma que Freire (2005 b) denomina “mágica”, pois tal compreensão é carregada de uma concepção vaga acerca da realidade e é, geralmente, tomada de outrem. Há, depois, uma apreensão dos fatos, não mais por meio de outro sujeito, mas por meio de sua própria análise, mas que ainda não é crítica, pois não tem um compromisso com a transformação. Quando superado esse nível, o sujeito faz uma captação correta e crítica dos fatos, buscando e agindo para sua mudança (FREIRE, 2005 b).

Assim, constitui outra aspecto da especificidade da formação e prática educativa para a formação da consciência crítica o caráter de inacabamento do sujeito, bem como o inacabamento do próprio saber, que se faz através de uma superação constante (FREIRE, 1981).

Devido a isso, as práticas alfabetizadoras mediadas pelo uso dos métodos não podem ser descontextualizadas e desenvolvidas aquém do mundo imediato do educando, aliás, os próprios métodos não devem ter um fim em si mesmos. Eles próprios devem se constituir como uma via de mão dupla, proporcionando uma alfabetização significativa ao aluno, corroborada pela práxis docente em sala de aula e garantir a formação contínua de uma consciência cada vez mais elaborada e crítica.

De acordo com Freire, o método

é, na verdade, (diz o professor Álvaro Vieira Pinto), a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade. O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a

consciência é, em sua essência, um ‘caminho para’ algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. Por definição, a consciência é, pois, método, entendido este no seu sentido de máxima generalidade. Tal é a raiz do método, assim como tal é a raiz da consciência, que só existe enquanto faculdade abstrata e metódica (FREIRE, 2005 c, p. 63).

Nesse sentido, o processo de conscientização na prática alfabetizadora (contemplando, também, a prática do letramento), não deve ocorrer de maneira espontânea, partindo da situação imediata do educando para uma reflexão com um fim em si mesma. Ao contrário, deve se constituir como uma práxis planejada e refletida pelo educador juntamente com seus educandos. Por isso, embora o processo alfabetizador necessite superar o seu conteúdo programático alienado (que estrutura o ensino e a aprendizagem a partir da concepção de educandos como um reservatório esvaziado a ser preenchido pelo saber escolarizado), a instauração da conscientização nos alunos, durante sua alfabetização, deve estruturar-se a rigor sob um objetivo, uma concepção teórica, uma metodologia e os recursos disponíveis.

Se a práxis alfabetizadora deve, além de garantir a aquisição do código lingüístico e as práticas sociais de letramento, formar o educando de forma a instaurar-lhe o estado de consciência crítica, deve desenvolver-se por meio de um novo programa, o qual deve ser, de tal modo, crítico e planejado. Um programa que se estruture de forma a garantir, na práxis conscientizadora, a representação do sujeito e de seu mundo, a reflexão sobre os condicionantes das estruturas de sua realidade e as soluções possíveis para a ação do sujeito consciente, que percebe-se enquanto sujeito do e no mundo (FREIRE, 1981; PINTO, 2000).

Como ação educativa, a formação da consciência crítica não pode prescindir de uma reflexão sobre o sujeito que se educa e suas condições sócio-histórico-culturais (FREIRE 1981). Afinal, segundo esse educador, todo sujeito é constituído socialmente e, nesse sentido, sua educação não pode dar-se de maneira isolada à sua realidade. Por isso, a práxis de alfabetização nos anos iniciais deve refletir sobre os sujeitos que se alfabetizam, considerando as especificidades de sua etapa de desenvolvimento, mas, ao mesmo tempo, proporcionar que percebam as nuances de sua sociedade no processo da reflexão de situações-limites. Conforme afirma esse educador,

O pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isso, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre

de marfim, mas na e pela comunicação em torno, repitamos, de uma realidade (FREIRE, 2005 c, p. 74).

De acordo com Freire (1981), a ação docente, no ato de refletir sobre o sujeito a quem e com quem ensina, deve estabelecer uma relação dialética com o contexto da sociedade à qual se destina e, desse modo, contextualizar o processo de ensino e aprendizagem. Deve, pois, fazê-lo por meio da problematização de situações que suscitem a realidade de mundo do educando. A problematização necessita ser refletida pelo próprio aluno, para que seja codificada e decodificada, desvelando seu mundo. Assim, paulatinamente, o educando aprofundar-se-á nas questões de sua realidade que lhe são comuns, mas sobre as quais nunca havia realizado uma reflexão questionadora em busca de soluções. Ou seja, nesse processo de reflexão sobre seu mundo, o sujeito pouco a pouco se conscientiza sobre as situações de sua realidade e organiza criticamente seu pensamento. A práxis que proporciona tal formação leva o educando a “substituir a captação mágica por uma captação cada vez mais crítica e, assim, ajudando-o a assumir formas de ação também críticas” (FREIRE, 1981, p. 68).

Assim, partindo da realidade do sujeito e das questões suscitadas no ambiente educativo, o processo de codificação e decodificação de seu mundo (que são a própria ação reflexiva) deve, como afirma Freire (1981), desenvolver-se na prática dialógica, numa relação horizontal entre educador e educando. A ação dialógica, conforme salienta Freire (2005 c), promove uma educação problematizadora que supera a contradição existente entre educador e educando. E, somente por meio do diálogo, é possível a formação da conscientização nos sujeitos, já que esta não se constitui na imposição ou simples transmissão de conhecimento, mas, sim, na práxis que implica a ação e reflexão dos homens sobre seu mundo, para, assim, buscar ações para transformá-lo. Assim, nessa ação educativa

o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem (FREIRE, 2005 c, p. 79).

Por isso, a problematização e o constante desvelamento da realidade, realizado por educador e educando, devem permear todo o processo de formação conscientizadora, de modo a suscitar nos sujeitos o questionamento sobre os aspectos da sociedade, do mundo em que estão inseridos e, assim, proporcionar que percebam os limites e possibilidades de sua ação no mundo para transformá-lo. Assim,

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 2005 c, p. 80).

Esta prática deve possibilitar que o educando perceba suas relações com o mundo, em seu cotidiano, compreendendo que não há realidade estática, mas, sim, uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 2005 c). Assim, da mesma que forma que a realidade é algo em um constante devir, que se transforma na e com a ação do sujeito, este também se constitui como um ser inconcluso, em processo permanente de humanização a cada novo estado de sua formação (FREIRE, 2005 c). Portanto, se mundo e sujeito estão, ambos, em perene processo de formação e transformação, justifica-se, pois, a práxis alfabetizadora que instaure, desde os primeiros anos escolares, a formação da conscientização crítica para que, assim, a criança desenvolva-se enquanto sujeito não apenas leitor da palavra, mas, principalmente leitor do mundo. Nesse processo, é importante, também, que se enalteçam os aspectos antropológicos da cultura e as distinções existentes entre o mundo da natureza e o da cultura, promovendo a compreensão da mediação que tem a natureza para as relações do sujeito no mundo. (FREIRE, 1981).

Freire (2005 c) destaca que, uma educação com tal propósito, baseada na dialogicidade, começa na busca pela pelo conteúdo programático que, sendo contextualizado através do mundo do educando, se configura não como uma doação ou imposição do educador ao educando. Ao contrário, este conteúdo dialogado, suscitado a partir da leitura de mundo que ambos, educador e educando fazem, é “a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos” que circundam a sociedade, que caracterizam sua cultura e que compõem a sua historicidade (FREIRE, 2005, p. 97). Assim,

para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno no conteúdo do diálogo é a inquietação do conteúdo programático da educação (FREIRE, 2005 c, p. 96).

Portanto, será a partir das situações existenciais e concretas, refletindo as condições reais dos educandos, que se organizará o conteúdo programático da educação problematizadora, formadora da conscientização crítica (FREIRE, 2005 c). Assim, um

programa educacional que vislumbre a formação da conscientização no sujeito que se alfabetiza deve configurar-se, segundo Freire (1981), da seguinte forma:

- num método ativo, que incorpore o diálogo crítico e criticista;
- na modificação do conteúdo programático da educação, por meio do ensino contextualizado e problematizado, através das situações existenciais reais do educando;
- no uso de técnicas como a codificação de tais situações, promovendo a reflexão acerca do mundo do sujeito.

Assim, entende-se que a prática de alfabetização deva ser metódica e estruturada, mas não deve proporcionar, apenas, a habilidade para codificar e decodificar o código linguístico, mas transcendê-la por meio da formação do indivíduo letrado que se alfabetiza. Ou seja, entende-se que, na fase de alfabetização, devem-se considerar as concepções de mundo e as relações sociais que o indivíduo estabelece. Neste sentido, entende-se que seja fundamental possibilitar-lhe uma alfabetização contextualizada, em que ele possa refletir processual e continuamente sobre sua realidade e conscientizar-se desta.

Dessa forma, os processos de conscientização, alfabetização e letramento fundamentados no modelo de educação filosófica de Paulo Freire promovem a formação da consciência crítica nas crianças, humanizando-as, letrando-as e tomando-as conscientes de sua realidade. Todo esse desenvolvimento ocorre ao mesmo tempo em que lhe são apresentados o sistema convencional da língua escrita, durante o processo de alfabetização e enquanto fazem uso da cultura letrada nos variados eventos sociais nos quais participam.

Capítulo II

A integração dos saberes do mundo na aquisição do sistema da escrita: uma proposta de alfabetização que leva a conscientização social

Este capítulo tem por objetivo delimitar os fundamentos e concepções teóricas que norteiam esta pesquisa, que é a proposta filosófica, educacional e alfabetizadora de Paulo Freire, com enfoque, sobretudo, na categoria *conscientização*.

Paulo Freire, educador pernambucano, é um expoente em âmbito mundial devido sua concepção educacional distinta e, principalmente, pelo desenvolvimento de uma prática alfabetizadora voltada à Educação de Jovens e Adultos. Formado em Direito, mas dedicado à educação, liderou órgãos educacionais de municípios brasileiros e de instituições do comércio e da indústria. Por meio de seu envolvimento com a educação, entrou em contato com a Educação de Jovens e Adultos e desenvolveu idéias, princípios e práticas alfabetizadoras e educacionais para esse público (BRANDÃO, 1983; BRANDÃO, 2005).

Considerando *sujeito* aquele indivíduo que é consciente e capaz de agir autonomamente e que não é manipulável, Freire buscou realizar, em sua prática alfabetizadora, uma *ação cultural*, com vistas a essa formação, valorizando a cultura própria e os conhecimentos prévios dos educandos. Para ele, essa ação se concretiza na aprendizagem da leitura e escrita da realidade própria do sujeito aprendente, que passa a atuar sobre ela para transformá-la. (GADOTTI, 1989). Valorizando as necessidades e características do aluno, Freire defendeu uma prática alfabetizadora que viabilizasse uma aprendizagem significativa a partir das vivências leitora e escritora próprio aluno, que circundam o seu mundo objetivando a construção de sua subjetividade e suas interações sociais. Para tanto, propôs a valorização de situações sociais relevantes que exijam o uso do discurso e a reflexão para a transformação da emergência social.

Sua *práxis* - compreendida como a união estabelecida entre o que é feito sistematicamente (prática) e o que se pensa a respeito disso (teoria), designando a reação do homem frente às suas condições reais de existência, sua capacidade de se inserir na produção e não transformação da sociedade (GADOTTI, 1989) - possibilitou ao professor alfabetizador

apropriar-se do contexto sócio-histórico e cultural dos sujeitos alfabetizandos. A partir dessa apropriação, era possível trabalhar com palavras e temas geradores, favorecendo a aplicação do universo de conhecimento dos sujeitos, permitindo-lhes que percebessem e refletissem sobre a leitura e a escrita, pensando a primeira não somente como o reconhecimento do código lingüístico e compreendendo que a segunda não se configura em mera transcrição fonética desse código (BRANDÃO, 1986).

Para Freire, a alfabetização não poderia se configurar apenas como método de repetição de palavras. Deveria, pois, significar o contexto do sujeito que se alfabetiza, num processo que o permita aprender e expressar seu mundo comunicando-se, falando a sua palavra, pois o “sentido está na palavra recheada com mundo” (FREIRE, 2005 c, p 11). Desse modo, esse educador entende que a alfabetização é um meio pelo qual o educando deve pensar o significado social existente nas palavras, o que elas representam em seu mundo e, assim, conscientizar-se de que é um sujeito social responsável por seu meio e sua mudança, ao mesmo tempo em que aprende a sistematização da língua. Nesse sentido, ao refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos, Freire apresenta sua preocupação filosófica em vincular a realidade do convívio social à sala de aula.

Assim, por meio de sua práxis educacional, Freire fundamenta sua prática alfabetizadora no conhecimento de mundo do educando, em seu contexto sócio-histórico-cultural, com o objetivo de promover, nesse sujeito, a transformação de sua consciência. Essa transformação leva o educando a transitar de uma consciência ingênua à consciência crítica; que o permite transgredir sua inércia para agir sobre sua realidade de maneira consciente.

Alguns pontos estruturais de sua proposta educacional e de sua ação alfabetizadora são essenciais para a compreensão de seu pensamento. Por isso, discorre-se sobre alguns termos e conceitos basilares em Freire, os quais norteiam este trabalho.

2.1 O método Paulo Freire de alfabetização de adultos – método?

A questão que intitula esse item do trabalho fora propositalmente colocada para instigar uma reflexão sobre a proposta do professor Paulo Freire e o que tivemos, até então, enquanto métodos alfabetizadores – os quais foram apresentados no primeiro capítulo deste trabalho. Os métodos desenvolvidos e utilizados nos sistemas escolares brasileiros eram norteados por uma concepção de alfabetização enquanto técnica, tão somente, sem refletir

sobre seus demais aspectos condicionantes e igualmente relevantes ao processo. Configuravam-se, pois, como simples instrumentos mecânicos para o ensino de uma técnica. Ao contrário, a prática alfabetizadora de Paulo Freire, ainda que imbuída de rigor metodológico e sistemático, compreende a alfabetização enquanto processo de formação do indivíduo em sujeito histórico por meio do saber das palavras. Em sua ação pedagógica para a alfabetização, Freire promove o saber reflexivo sobre a palavra que permeia o mundo do educando, considerando que é com a palavra que o homem se faz homem. Portanto, a resposta à pergunta que nomeia esta seção, orienta-se no sentido de esclarecer que a experiência freirana não é um método, somente. Afinal, como o próprio Freire afirma, em sua experiência buscou uma

alfabetização que fosse ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar outros ator criadores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura [...] uma metodologia que fosse um instrumento do educando, e não somente do educador, e que identificasse – como fazia notar acertadamente um sociólogo brasileiro – o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender (FREIRE, 2005 b, p.47).

Sua prática alfabetizadora, que ficou conhecida como *Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos*, surgiu na década de 1960, a partir de uma vivência no interior do Nordeste brasileiro, na cidade de Angicos, com um grupo do Movimento de Cultura Popular. A experiência com o *Método*, ocorrida nos *Círculos de Cultura* em Angicos (BRANDÃO, 1983), fora objetivada para ser implantada na alfabetização de adultos de outros estados brasileiros. Mas, na prática, isso não aconteceu, pois, em 1964, o governo do Estado da Guanabara depôs a Campanha Nacional de Alfabetização e a denunciou publicamente como “perigosamente subversiva” (BRANDÃO, 1983, p.19).

O contexto no qual irrompe o Golpe de Estado na década de 1960 está envolto por ideologias e interesses políticos. A alfabetização das massas populares – uma alfabetização libertadora e conscientizadora – lhes daria o direito de voto, voto consciente, e isto não era algo interessante ao Governo Federal. A formação da consciência das massas baseava sua educação no processo de preparação de um juízo crítico daquilo que é proposto e posto pelas elites políticas, permitindo ao sujeito a escolha daquilo que, por meio da análise crítica, considerasse o melhor. Estender o direito de voto a toda massa popular alfabetizada comprometeria significativamente as relações de poder. Afinal,

um homem é igual a um voto. E aí se enraíza todo o problema, porque, de acordo com a pedagogia da liberdade, preparar para a democracia não pode significar somente converter o analfabeto em eleitor, condicionando-o às alternativas de um esquema de poder já existente. Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho (FREIRE, 2005, p. 23).

Os interesses políticos, marcados pela ideologia do poder e da dominação, interrompeu logo nas primeiras experiências dos trabalhos com a alfabetização de adultos, culminando, também, com acusações contra seu idealizador e com seu posterior exílio no Chile (BRANDÃO, 1983). Segundo esse autor, foram desenvolvidos no Chile programas nacionais de alfabetização a partir das idéias e do sistema de Paulo Freire, o que destacou o país como um expoente do mundo pelo seu trabalho em favor da educação de adultos. Isso denota a importância e validade do método freiriano, afinal, o Chile, país que apresentava sérias dificuldades no setor da educação, recebeu da UNESCO uma distinção como um dos 5 países que melhor contribuíram para superar o analfabetismo. Após desenvolver seu trabalho em outros países, Freire retorna ao Brasil, em 1980, para dar continuidade em suas contribuições à alfabetização em nosso país.

De modo geral, pode-se delimitar o método em cinco fases elementares. A primeira é o levantamento do universo vocabular dos sujeitos que se alfabetizam. Baseando-se em um dos elementos basilares da práxis educativa freiriana, que é a ação dialógica pautada na troca entre educador e educando - na qual um fala ao outro e não para o outro -, esta etapa se configura em um trabalho coletivo de “construção do conhecimento da realidade local: o lugar imediato onde as pessoas vivem e irão ser alfabetizadas” (BRANDÃO, 1983, p. 24). Esse momento é extremamente importante, pois é o que permitirá ao educador penetrar no contexto do educando e, com ele, refletir a cultura da gente do seu lugar.

Esse momento⁴ efetua-se no curso de encontros informais com os habitantes do local e seu objetivo é, principalmente, reduzir a diferença e a distância existentes entre o educando e o educador. Na experiência inicial, realizada em Angicos, os coordenadores dos Programas, que também foram chamados de animadores de círculos de cultura, juntavam-se às pessoas da comunidade, convivendo da forma mais natural possível com os habitantes. Sem fazer questionários engessados, iam compartilhando da vida daqueles indivíduos, sua realidade, seu

⁴ Nas primeiras experiências com o *Método Paulo Freire de Alfabetização para Adultos*, realizadas em Angicos, as atividades eram desenvolvidas por coordenadores da Educação Popular que passaram a viver na comunidade com os habitantes do local e, assim, conhecer seu cotidiano, sua realidade, realizando as atividades comuns ao grupo juntamente com eles e identificar os aspectos mais significativos do grupo para o desenvolvimento das atividades de alfabetização nos *Círculos de Cultura* (BRANDÃO, 1983).

modo de ver e compreender o mundo. O cerne dessa fase é, pois, possibilitar àquele que contribuirá com a alfabetização dos sujeitos em questão, conhecer o que é vivido e pensado pelo grupo e manifestado por meio de sua fala. Configura-se enquanto momento para conhecer as palavras carregadas de sentido existencial ligadas às experiências do grupo, bem como sua forma de falar e suas expressões típicas.

A partir desse primeiro contato com o grupo de educandos, emergem o que Freire definiu, na experiência em Angicos, como *palavras geradoras*, e, assim, começa a segunda etapa metodológica do processo. Nesse momento, a partir de todo o material adquirido por meio da convivência direta com o grupo, delimitar-se-ão as palavras geradoras que serão utilizadas na alfabetização dos sujeitos. Para tanto, consideram-se três critérios centrais citados por Brandão (1983), quais sejam:

- 1º - a riqueza fonêmica e silábica da palavra geradora;
- 2º - as dificuldades fonéticas da língua, colocando-se numa ordem de dificuldade crescente;
- 3º - a densidade pragmática do conteúdo prático da palavra.

Sobre este último, Freire considera a densidade da palavra como o maior compromisso possível dentro de uma realidade de fato, social, cultural e política (FREIRE, 2005 b).

Neste sentido, o processo de seleção das palavras geradoras deve considerar as palavras que contemplem os fonemas da língua, incluindo todas as suas dificuldades de pronúncia e escrita. Mas deve, também, ponderar sobre as situações mais significativas da vida coletiva, de modo a contextualizar a aprendizagem dos educandos a partir de sua realidade imediata. Portanto, a seleção das palavras geradoras deve servir ao objetivo fulcral da alfabetização: a conscientização do sujeito.

Não são necessárias muitas palavras geradoras. Segundo Brandão (1983), cerca de 16 ou 23 palavras são o suficiente para iniciar o trabalho, desde que atendam aos critérios estabelecidos para a sua seleção. Essas palavras comporão o primeiro conjunto do material de alfabetização e, posteriormente, definirão os *temas geradores* (fase seguinte do método).

O que se “descobre” com o levantamento não são homens-objeto, nem é uma “realidade neutra”. São os pensamentos-linguagens das pessoas. São falas que, a seu modo, desvelam o mundo e contêm, para a pesquisa, os *temas geradores* falados através das *palavras geradoras* (BRANDÃO, 1983 p. 27).

Essa terceira fase metodológica consiste em problematizar situações existenciais nas quais o educador busca auxiliar os educandos na decodificação de elementos já codificados pelo grupo, por meio de debates mais aprofundados e reflexivos sobre tais situações – que

foram suscitadas pelas próprias palavras do grupo. Nesse processo, ocorre a escolha dos *temas geradores*, que designam a dimensão mais ampla sugerida pelas palavras geradoras, pois cada uma destas aponta para questões, para *temas* mais abrangentes.

Procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre sua realidade e sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis. Na medida em que os homens tomam uma atitude ativa na exploração de suas temáticas, nessa medida sua consciência crítica da realidade se aprofunda e anuncia estas temáticas da realidade (FREIRE, 2005 b, p. 37).

A configuração do grupo para a condução dos debates ocorre nos chamados *círculos de cultura*. A idéia de que “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho” (BRANDÃO, 1983, p. 21-22) fundamenta a proposta dos círculos de cultura, que, na verdade, visam a desmistificar a imagem do educador detentor do conhecimento, transferindo-o aos alunos, que nada sabem. Esta é a concepção do que Freire (2005 c,) chamou de educação bancária, que entende a educação como um ato de depositar, de transferir, de transmitir o conhecimento daqueles que se julgam sábios àqueles que são julgados como ignorantes, como os que nada conhecem. Assim, a educação bancária não se configura numa práxis educativa, ao contrário, nesse formato, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 2005 c, p. 66).

Nos círculos de cultura, contudo, o educador é aquele que também se educa, enquanto colabora para que os educandos se eduquem e superem sua visão ingênua acerca do mundo letrado. Essa ação do processo de ensino e aprendizagem deve ser embasada pela prática dialógica, pois, assim,

o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. [...] Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2005 c, p.79).

Para nortear os debates, sempre dirigidos pela práxis dialógica, os educadores apresentam ao grupo fichas que representam as situações problematizadas no círculo de cultura, e a elaboração dessas fichas caracteriza a quarta fase do método. Chamadas por Freire de *fichas de cultura* (BRANDÃO, 1983), estas devem conter imagens das situações existenciais do grupo para que os seus sujeitos possam observá-las, distanciar-se de tais

realidades, analisá-las e, assim, objetivar e penetrar, de fato, em seu mundo, conscientizando-se criticamente acerca deste.

Estas são as finalidades das fichas de cultura, que sugerem os debates a partir das imagens das situações existenciais: levar o grupo de educandos a rever criticamente conceitos fundamentais para pensar-se e ao seu mundo; motivá-lo para assumir, crítica e ativamente, o trabalho de alfabetizar-se (BRANDÃO, 1983, p. 50).

Assim, as fichas de cultura apresentam imagens que retratam uma determinada realidade codificada pelo educando e a função do educador, nesse momento, é suscitar o debate acerca da imagem e os diversos elementos que a constituem. Mediando essa prática de modo que o educando decodifique essa realidade em idéias, símbolos de sua fala e para que pense e reflita coletivamente, o educador, nesse trabalho, promove uma aprendizagem na qual ocorre o processo da tomada de consciência de uma situação real e vivida pelo aluno. Por isso, o educador não deve, em momento algum, fazer ou dizer para ou pelo educando. Ele deve, sim, mediar a atividade dialógica do grupo, criar situações problematizadoras da realidade representada e orientar a articulação deste momento com as demais etapas do método.

Os processos metodológicos da práxis freiriana não são estanques, compartimentadas, dissociadas umas das outras; durante a reflexão sobre as fichas de cultura, por exemplo, não há o isolamento das fases anteriores (da pesquisa vocabular, da seleção das palavras e dos temas geradores), pois estas estão intrinsecamente correlacionadas. Afinal, determinadas etapas do método se concretizam por meio da contextualização de uma situação real sob várias formas (palavras geradoras, situações problematizadas etc.), portanto, são intrinsecamente natas umas às outras durante todo processo alfabetizador.

Como cada ficha de cultura está relacionada às palavras geradoras selecionadas e contemplam, também, os temas geradores, após o trabalho com cada ficha, inicia-se a etapa seguinte do método: a elaboração e apresentação das fichas nas quais estão escritas as palavras geradoras, relacionadas à imagem de seu significado. Assim, o educador propõe a visualização gráfica da palavra e promove nova reflexão acerca do “laço semântico entre ela e o objeto a que se refere” (FREIRE, 2005, p. 51). Desse modo, a ficha traz, primeiro, a palavra associada ao seu objeto e, em seguida, estuda-se a palavra encaminhando um debate sobre seu significado, pensando a ideologia da qual está impregnada, sua finalidade e função social. Esse estudo é reflexão mediada pela dialogicidade, praticada no coletivo e mediada pelo

educador que, na seqüência, expõe a palavra isolada, sem seu objeto correspondente, continuando os debates.

Por fim, segue-se a quinta fase da prática alfabetizadora enquanto sistematização do código lingüístico, na qual a mesma palavra é apresentada em outra ficha e separada em sílabas. Junto com o educador, os educandos repetem a leitura da palavra, diversas vezes, mas, dessa vez, despendendo maior atenção aos seus fonemas. O importante, nessa etapa, é que o educando reconheça a palavra e perceba que esta é constituída por unidades menores (seus fonemas). A partir disso, encaminha-se o estudo para a visualização das famílias silábicas da palavra em questão e, novamente, junto com o educador, os alunos a observam e a repetem. Como, agora, a palavra é apresentada em sílabas, os educandos vão, pouco a pouco, conhecendo o conjunto de cada parte da palavra – o que leva ao conhecimento das vogais. Assim, se a palavra em discussão é, por exemplo, *tijolo*, ela será assim apresentada nessa etapa:

TI-JO-LO

TA-TE-TI-TO-TU

JA-JE-JI-JO-JU

LA-LE-LI-LO-LU

Lêem-se os fonemas diversas vezes, em todas as direções possíveis (da direita para a esquerda, da esquerda para a direita) e, depois de esgotadas todas as possibilidades de leitura (agora, não mais direcionada pela indicação do educador), o educando passa à *ficha de descoberta*, na qual constam todos os conjuntos silábicos dos fonemas da palavra geradora. Etapa extremamente significativa, nesta fase o educando passa do reconhecimento e da repetição à criação de palavras novas: com os fonemas de uma única palavra, conhecendo o conjunto de suas sílabas, ele cria novas palavras juntando os fonemas. No começo, o educador pode dar alguns exemplos, mostrar algumas possibilidades, dizer como se faz. Em seguida, deve proporcionar ao grupo a mesma experiência. Assim, o alfabetizando aprende a ler e a escrever uma palavra “recheada de significado”, ele lê e escreve pensando o significado que tal palavra carrega no mundo (FREIRE, 2005 c). Não é uma construção vazia, descontextualizada, mas sim uma elaboração do seu próprio mundo.

Essa prática alfabetizadora não se reduz a uma mera silabação, não é um método com um fim em si mesmo. Antes de iniciar o processo de sistematização lingüística, o alfabetizando perpassa por um processo de conscientização crítica. As palavras que compõem

seu universo alfabetizador não são exploradas somente em seu aspecto lingüístico, mas compreendem, principalmente, a reflexão sobre a ideologia e o significado que assumem, conforme o contexto em que são empregadas e, nesse devir, o educado apropria-se do código lingüístico, e não apenas o memoriza. Conforme Freire afirma: “Assumindo este mecanismo de maneira crítica e não pela memorização – o que não seria uma apropriação -, o analfabeto começa a estabelecer por si mesmo seu sistema de sinais gráficos” (FREIRE, 2005 b, p. 52). Por isso, o método, em todo o seu processo, não se configura em uma prática educacional mecânica, é, antes, uma práxis transformadora.

Para que a alfabetização não seja puramente mecânica e assunto só de memória, é preciso conduzir os adultos a conscientizar-se primeiro, para que logo se alfabetizem a si mesmo. Conseqüentemente, este método – na medida em que ajuda o homem a aprofundar a consciência de sua problemática e de sua condição de pessoa e, portanto, de sujeito – converte-se para ele em caminho de opção. Neste momento, o homem se politizará a si mesmo (FREIRE, 2005 b, p. 54-55).

Por isso, a práxis educativa desenvolvida por Freire, que ficou conhecida como *Método Paulo Freire de Alfabetização*, não se configura como uma nova querela no processo alfabetizador. Ela é um *quefazer* permanente no qual a ação e a reflexão geram o ato transformador, permitindo ao sujeito assumir uma *postura crítica* de contínua reflexão e curiosidade (GADOTTI, 1989).

2.1.1 A concepção educacional de Paulo Freire: da cultura do silêncio à postura crítica da realidade

Não somente o método alfabetizador proposto por Freire é distinto, mas sua concepção acerca de todo o processo educativo também possui um sentido mais amplo, que transcende os conteúdos programáticos da escola conservadora. É justamente essa concepção distinta que caracteriza o método enquanto práxis conscientizadora, o que configura a principal concepção educacional freiriana: a educação como ato de superação da prática bancária, transformando a consciência do sujeito. Para Freire, a educação, enquanto prática da liberdade, é um ato de conhecimento que deve propiciar a aproximação crítica do aluno com sua realidade, de modo que o educando conscientize-se acerca desta.

A aproximação da realidade, segundo Freire (2005 b), ocorre quando o homem se distancia da realidade objetivada para, então, observá-la. No entanto, ele afirma que, inicialmente, o homem estabelece uma aproximação espontânea com sua realidade, o que não lhe permite posicionar-se criticamente frente à situação apresentada, mantendo-o numa posição ingênua. Enquanto se aproxima de seu mundo num plano ingênuo, o homem apenas experimenta a realidade na qual se insere, sem, contudo, refletir e agir sobre ela.

Segundo Freire (2005 b), a educação só cumpre o seu papel idiossincrático quando abandona sua prática mecanizada, acrítica, alienada e passa a desenvolver práticas que promovam a transformação da consciência do educando, ou seja, quando é fundamentada pela ação conscientizadora. A educação deve garantir que o educando ultrapasse a esfera de apreensão espontânea de seu mundo para chegar a uma esfera crítica “na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 2005 b, p. 30).

Somente por meio do processo conscientizador é possível romper a cultura do silêncio, ou seja, transgredir a postura de calar-se diante do que é estabelecido pelas estruturas de dominação. Essa cultura do silêncio⁵, em outros termos, é a forma como o sujeito (que está envolvido pela sua realidade, que ainda não a apropriou de maneira densa e crítica) se porta diante das condicionantes sociais que lhe são postas. É uma cultura historicamente determinada e não criada pelo homem dominado ou pelo seu opressor.

A este homem silenciado pelas estruturas dominantes, é negado o direito de expressão, ele não tem consciência de si, por isso, é um *ser-para-o-outro*, pois atende e reproduz, apenas, a voz do outro – o dominador. Segundo Freire (2005 b, p.73), “ser silencioso não é não ter uma palavra autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõem sua voz”. Essa cultura de silêncio não permite que o homem transgrida sua compreensão espontânea da realidade, não possibilita a transcendência das *situações-limite*⁶, nas quais os homens são reduzidos a coisas. Na condição incapacitada de transcender as situações-limite, os sujeitos não descobrem que, para além dessas situações há uma possibilidade ainda não experimentada por eles, uma realidade que é justamente aquela em que eles estão submersos.

⁵ Segundo Freire (2005 b, p. 74), “a cultura do silêncio nasce da relação do Terceiro Mundo com a metrópole. Não é o dominador que constrói uma cultura e a impõe aos dominados. Ela é o resultado de relações estruturais entre os dominados e o dominador”.

⁶ Situações-limite, de acordo com Freire (2005 b), é a situação que implica a existência de pessoas que são servidas direta ou indiretamente por essas situações. Assim, para superá-las, é preciso entendê-las sob a perspectiva da dependência do outro e compreender cada vez mais o que o torna (sujeito) dependente e a quem converte tal dependência.

A possibilidade não experimentada, nesta situação, existe justamente porque o sujeito não compreende que há imposição dominante de outro, o qual direciona a relação do sujeito de forma a torná-lo dependente das estruturas dominantes, o que gera a permanência da situação-limite. Porém, essa possibilidade não experimentada é, pois, a própria superação da situação condicionada pelas estruturas dominantes ou, em outros termos, é a ação de romper com a cultura do silêncio e adotar uma postura crítica diante de tal realidade. Transcender tais situações é imprescindível para que haja a percepção clara da realidade posta e para que, desse modo, o homem responda a essas questões sob a forma de uma ação histórica, ou seja, uma ação que emerge da compreensão de si enquanto sujeito no e do mundo (FREIRE, 2005 b).

Neste sentido, Freire entende que o sujeito conscientizado não é aquele que está à frente da realidade, mas sim aquele que assume seu papel de sujeito que faz e refaz o mundo numa práxis contemplada por compromisso histórico, em que esteja sempre presente o ato ação-reflexão. É estando presente no mundo, em sua própria realidade, que o sujeito poderá superar sua alienação resultante de sua aproximação mitologizada com o mundo. Para Freire, a conscientização

não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo. Tomando esta relação como objeto de sua reflexão crítica, os homens esclarecerão as dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo (FREIRE, 2005 b, p. 31).

De acordo com Freire (2005 b), a conscientização é o processo que permite ao homem romper com seu silêncio, desvelar as situações-limite na qual está inserido, enfrentá-las e superá-las enquanto vivencia as possibilidades não experimentadas, bem como decodifica sua realidade de modo a conhecê-la sob um novo prisma, recriando-a. Porém, a tomada de consciência não é um processo sempre regular com começo, meio e fim, ao contrário, é um devir contínuo e inacabado. No inacabamento desse processo, ao tomar consciência de sua realidade, ao posicionar-se criticamente diante de suas condições sociais, o sujeito deve manifestar uma criticidade tal que o leve a tomar essa nova realidade, que se desvela à sua frente, como objeto de nova reflexão crítica. “Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a *des-vela* para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 2005 b, p. 33).

Se o homem é ser histórico, a sua realidade (criada, vivenciada, experimentada por ele) também é histórica, do mesmo modo que o é sua conscientização. Afinal, a sociedade está em constante processo de transformação, não apenas física, mas, principalmente, transformação face sua perspectiva histórica e ela só se transforma, só obtém esse movimento, devido a ação do homem, por isso, ambos são históricos e não estão dissociados. Além disso, esse processo de ação-transformação do homem sobre a sociedade e desta sobre o homem é um ato inacabado e contínuo, pois “a conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo *feito*, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade” (FREIRE, 2005 b, p. 31). Essa obscuridade configura-se, na verdade, como a necessidade de transcender a realidade posta. Desse modo, a conscientização, que é também um processo contínuo e inacabado, deve ser processo em cada novo contexto vivenciado pelo homem.

No método proposto por Freire, a conscientização implica a procura de temáticas significativas que são, justamente, os próprios temas geradores. Assim, a análise de uma situação concreta, já *codificada* pelo sujeito, será *descodificada* num processo que vai do abstrato ao concreto, da parte ao todo para, depois, voltar às partes. Desse modo,

quando os homens percebem a realidade como densa, impenetrável e envolvente, é indispensável proceder a esta procura por meio da abstração [...]. Se a descodificação for bem aceita, este movimento de fluxo e refluxo, do abstrato ao concreto, que se produz na análise de uma situação codificada, condiz a substituir a abstração pela percepção crítica do concreto, que deixou já de ser uma realidade densa impenetrável (FREIRE, 2005 b, p. 35).

Na prática metodológica de Freire, a *codificação* é a representação de uma situação vivida pelos estudantes em seu trabalho diário e está relacionada com a palavra geradora, abrangendo certos aspectos do problema a ser estudado, permitindo conhecer alguns momentos do contexto concreto do aluno. E a *descodificação* é a análise das palavras geradoras (ou código lingüístico) para extrair os elementos existenciais nelas contidos. (GADOTTI, 1989). Na verdade, a codificação e a descodificação são processos que ocorrem não apenas com a palavra geradora, mas com tudo o que envolve o processo de alfabetização, que tem início com as palavras geradoras, as quais nortearão o trabalho com as demais etapas do processo de alfabetização. Em âmbito mais abrangente, ambos os processos se estendem às demais instâncias da vida do educando, expandem-se para todas as demais esferas de socialização na qual os sujeitos estão inseridos.

Focando o processo de alfabetização, a codificação no método Paulo Freire é projetada sob a forma de uma imagem representativa da situação existencial real, da qual os educandos fazem uma operação que está na base do ato de conhecimento e, no instante da observação e análise, se distanciam do objeto cognoscível (FREIRE, 2005 b). Desse modo, os alunos vão além da simples ação passiva de receber uma informação, analisando criticamente os aspectos de sua própria experiência existencial ali representada. Refletindo, de forma crítica, sobre o objeto mediatizado e os diversos elementos que compõem esta realidade, educandos e educadores, enquanto se distanciam desta, descodificam-na até chegar a um nível crítico de conhecimento. Para Freire, enquanto

a representação codificada é o objeto cognoscível que mediatiza sujeitos conhecedores, a descodificação – decompor o código em seus elementos constituintes – é a operação pela qual os sujeitos conhecedores percebem as relações entre os elementos da codificação e entre os fatos que a situação real apresenta, relações que antes não eram percebidas (FREIRE, 2005 b, p. 36).

Enquanto o indivíduo reflete sobre o contexto no qual está integrado e com ele se compromete, constrói a si mesmo e se converte em sujeito, pois é através das relações que estabelece com seu meio que toma consciência de sua historicidade e busca respostas para as situações que emergem em seu contexto. A busca dessas respostas, a solução das situações-limite transforma não apenas a realidade com a qual o indivíduo se confronta, mas transforma o próprio indivíduo: “pelo jogo constante destas respostas o homem se transforma no ato mesmo de responder” (FREIRE, 2005 b, p. 42).

Além disso, quando o sujeito compreende sua realidade, passa a levantar hipóteses sobre os desafios que a envolvem e busca soluções para responder a estas questões. É no ato de procura pelas soluções para sua realidade que o sujeito pode transformá-la e, nesse processo, ele cria algo diferente do que está posto, portanto o sujeito cria cultura. Freire adota uma concepção ontológica sobre cultura. Para ele, cultura é a contribuição que o homem faz ao que está dado, é o resultado de toda atividade humana e das relações que o homem estabelece com seu mundo, onde cria, recria, decide e dinamiza a realidade. Na concepção freiriana, cultura é tudo o que o homem cria,

é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não incorporadas no ser total e na vida plena do homem (FREIRE, 2005 b, p. 43).

Nessa medida, Freire entende que o homem é, também, fazedor de história dentro da própria dinâmica de encontrar respostas às situações-limite, às estruturas sociais; faz história devido ao próprio movimento de busca por respostas. Conforme o homem realiza suas atividades, cria, responde e decide, vai formando e transformando o contexto em que vive. Logo, o momento histórico no qual acontecem tais transformações também se transforma – a própria história se transforma pela ação do sujeito.

Um homem faz história na medida em que, captando os temas próprios de sua época, pode cumprir tarefas concretas que supõe a realização destes temas. Também faz história quando, ao surgirem os novos temas, ao se buscarem valores inéditos, o homem sugere uma nova formulação, uma mudança na maneira de atuar, nas atitudes e nos comportamentos... Insistimos em que o homem, para fazer a história, tem de haver captado os temas. Do contrário, a história o arrasta, em lugar de ele fazê-la (FREIRE, 2005 b, p. 44-45).

A ideia de que toda ação educativa deve ser precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise de seu meio de vida, bem como a ideia de que o homem se torna sujeito na medida em que reflete sobre sua própria situação, sobre seu meio concreto são o cerne das concepções educacionais de Freire. Uma educação que promove a tomada de consciência e a atitude crítica, libertando o indivíduo ao invés de ajustá-lo à sociedade, é a práxis defendida por esse educador. Para ele, toda ação educativa e todo o aprendizado devem estar intimamente associados à tomada de consciência de determinada situação real e experienciada pelo aluno. Então, somente quando os sistemas educacionais compreenderem que a ação alfabetizadora e o processo de conscientização são inseparáveis (e, neste sentido adequar seus conteúdos, seus programas, seus métodos) e fizer uma revisão total e profunda de seus sistemas, cumprirá sua finalidade – que é transformar o indivíduo em sujeito consciente. Só assim concretizar-se-á uma educação autêntica e formar-se-á o aluno de modo a conscientizá-lo para agir sobre sua realidade. Portanto, conforme a concepção de Freire (2005 b), a própria aprendizagem já é em si tomada de consciência do real e, portanto, só pode realizar-se no âmbito da tomada de consciência.

2.1.2 Os processos freirianos da conscientização e sua circunscrição à educação de crianças: conceitos e estados da consciência

Com vistas a orientar o percurso analítico da instância conscientização crítica, cabe, aqui, esclarecer que se optou por apresentar o processo da formação da consciência crítica no sujeito e seus respectivos níveis a partir da realidade sócio-cultural na qual este se encontra, entremeados por considerações da pesquisadora sobre as condições existenciais da criança nas duas instituições sociais em que ela participa: família e escola. Esclarece-se, ainda, que tais considerações não têm, obviamente, a presunção de assumir o status de fundamentos por estarem inseridas neste capítulo, mas se justificam como aspectos de estado de consciência da criança confrontados com os de adulto caracterizados por Freire (1981; 2005 b; 2005 c). desta forma, tais aspectos constituem o substrato para a análise da categoria conscientização crítica que é feita no capítulo cinco deste trabalho.

A concepção freiriana sobre a formação da conscientização (FREIRE 2005 b; FREIRE 2005 c), compreende que esta se dá num processo contínuo durante a vida do sujeito. Segundo esta concepção, tal processo perpassa por estados de consciência distintos, que diferem entre si segundo a complexidade e o grau de apreensão e reflexão que o sujeito tem de seu mundo, de si mesmo e das questões e situações que emergem em seu cotidiano. Freire (2005 b) explica que os processos da conscientização adquirem especificidades e conceituações singulares, conforme a problematização que se faz e a solução buscada para a realidade imediata. Assim, embora seja um processo no qual, cada estado de consciência delineia um instante da formação da conscientização, cada um desses estados incorpora uma denotação específica, não apenas conceitual, mas na própria práxis conscientizadora do sujeito durante as diversas situações problematizadoras em seu cotidiano.

Os primeiros aspectos do processo de conscientização que são muito freqüentes na concepção de Freire são os processos da *tomada de consciência* e da *conscientização crítica* (FREIRE, 2005 b, FREIRE, 1981). Esses dois termos conceituais são de suma importância e, embora imprimam a mesma denotação, diferem-se nesse processo conscientizador. Ambos integram aspectos da consciência crítica, porém, cada um ocorre de maneira distinta na práxis do sujeito em relação às situações problematizadoras de seu mundo, cada um abrange um estado consciente diferente. Além disso, na transição de um estado a outro, ocorrem processos outros pelos quais o sujeito passa, configurando a formação de sua conscientização.

Conforme a concepção freiriana sobre o processo de conscientização (FREIRE, 2005 b), o primeiro aspecto relevante para o indivíduo alcançar os níveis de conscientização é o distanciamento que deve tomar de seu objeto de estudo, ou seja, deve tomar distância frente a seu mundo, sua realidade imediata. O que não significa abandonar seu mundo, sair de fato de sua realidade, mas sim observá-los ou, conforme palavras de Freire (2005 b, p. 29), “admirá-

lo”, de modo a percebê-lo de maneira menos ingênua, de maneira menos espontânea, menos impregnada de simples experiência pessoal.

Segundo Freire (2005 b), a priori, o homem apreende sua realidade justamente por meio de uma interação espontânea que é, pois, ingênua, afinal, sua relação com esse contexto está carregada de subjetividade, sua compreensão acerca da situação na qual se insere é mitologizada, ou seja, é condicionada pelo senso comum alienado. Assim, enquanto ele se aproxima da realidade espontaneamente, a penetra de maneira ingênua, vivenciando, nesse movimento, a experiência da realidade na qual ele está inserido. É essa experiência primeira que Freire nomeia de *tomada de consciência*, que não se configura, ainda, como *conscientização*, pois esta requer uma práxis crítica da tomada de consciência. Conforme explica Freire (2005 b, p. 30),

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.

Neste sentido, podemos dizer que na *tomada de consciência* o indivíduo ainda não desmistificou sua realidade, compreendendo-a, ainda, de maneira mágica (FREIRE, 2005 b). Em Freire, o sentido do termo *mágico* significa a captação mitologizada ou mística do mundo, ou seja, o homem percebe sua realidade, mas não a explica ou não a entende sob as perspectivas das estruturas sociais que estabelecem as relações de poder. É um nível de consciência em que o indivíduo apenas codifica, inicialmente, sua realidade, ou seja, ele se descobre como sujeito criativo, autor do mundo, mas não a decodifica, não efetua uma imersão densa que o permita refletir e agir sobre tal realidade, ainda não atinge a práxis.

Já a *conscientização* é o processo de desvelamento da realidade que permite a penetração na “essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo” (FREIRE, 2005 b, p.30). Essa consciência passa a existir quando, em sua práxis humana, o homem infere o ato crítico de ação-reflexão e assume um compromisso histórico, inclusive, com seu mundo. Assim, a *conscientização* é a ação de tomar posse da realidade e, dessa forma, desmitologizá-la, conhecê-la, apreendê-la sob uma nova perspectiva – a qual deverá ser tomada sob uma nova ação reflexiva e crítica. Por isso, enquanto processo constituído em determinada situação, a conscientização deve continuar sendo processo em situações seguintes. Ou seja, quando inserido em determinada realidade, o sujeito depara-se com as situações sobre as quais refletirá e, nesse processo de superação dos níveis de consciência,

atingirá um estado de conscientização crítica acerca daquela dada situação. No entanto, no momento em que esta situação é compreendida sob uma perspectiva consciente do sujeito, ela já configura outros aspectos a serem refletidos e, assim, superados. É nesse sentido que a conscientização é processo em determinada realidade e o continuará sendo no momento seguinte, no momento em que o sujeito irá se deparar com uma nova situação, em uma nova realidade, a qual, para ele, é ainda mágica e a qual deverá desmitologizar por meio dos processos da conscientização. Desse modo, a conscientização se configura como o “olhar mais crítico possível da realidade, que a *des-vela* para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 2005 b, p. 33). Assim, pode-se dizer que não há um estado de consciência crítica absoluto e máximo, permanente e em que o sujeito alcança o apogeu da consciência crítica, afinal, como ser formado por uma historicidade, inserido em uma sociedade igualmente histórica, ambos, (sujeito e sociedade), passam por transformações e este sujeito sempre estará experienciando uma realidade que antes não conhecia e que, portanto, pode ser refletida e superada no processo de conscientização permanente.

No entanto, para chegar ao estado da conscientização, é necessário que o sujeito apreenda as questões de seu mundo, que problematize as situações de sua realidade de forma cada vez mais reflexiva e comprometida, agindo de forma concreta sobre tais situações (FREIRE, 2005 b). Porém, tal apreensão ocorre em níveis distintos de conscientização, os quais configuram, também, estados da consciência. Freire define, basicamente, três níveis (ou estados) que compõem o processo conscientizador, quais sejam: *consciência semi-intransitiva; ingênuo-transitiva; e conscientização crítica do sujeito na sociedade*.

O primeiro estado da consciência, a *semi-intransitiva*, é aquela em que o homem mantém uma mentalidade dominada pelas estruturas de poder e não consegue distanciar-se totalmente de sua realidade; é sua “quase-aderência” ou sua “quase-imersão” nesta realidade, o que o impede de conhecê-la criticamente (FREIRE, 2005 b, p. 78). É um nível de consciência em que o indivíduo é condicionado historicamente pelas estruturas sociais e seu compromisso com a realidade não é total. Nesse estágio, o homem começa a perceber a realidade a sua volta, mas não compreende os processos das estruturas dominantes que o condicionam e o mantém na estrutura posta e, por conta da quase-imersão, não percebe os desafios de sua realidade ou, quando os percebe, é de forma deturpada.

O estado semi-intransitivo da consciência não permite que o sujeito estabeleça uma relação entre a realidade na qual vive e sua existência nessa realidade, logo não age buscando soluções às questões que emergem ao seu redor. Assim, embora nesse estado ocorra o início

da percepção da realidade, este mero reconhecimento “não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro” (FREIRE, 2005 c, p. 42-43). Conforme salienta esse autor, o reconhecimento que se faz da realidade nesse estado da consciência, está imbuído de concepções e crenças do senso comum, chamadas por Freire (2005 b; 2005 c) de apreensões mitologizadas ou mágicas da realidade.

Outro aspecto que caracteriza a existência do estado semi-intransitivo da consciência (FREIRE, 2005 c) é o interesse das estruturas dominantes em manter o estado das coisas de forma que possam orientar a sociedade para satisfazer aos seus interesses e manter dominados aqueles que estão sob seu controle. Dessa forma, tais estruturas recorrem sempre a medidas e ações que visem impedir a inserção crítica dos sujeitos em sua realidade. Segundo Freire, “No primeiro caso, não há inserção crítica na realidade, porque esta é fictícia; no segundo, porque a inserção contradiria os interesses da classe do reconhecedor” (FREIRE, 2005 c, p. 43).

Assim, a consciência semi-intransitiva, mantém o indivíduo alienado em relação à sua sociedade, pois, conforme expõe Freire, o pensamento e a ação do sujeito alienado “não está comprometido consigo mesmo, não é responsável. O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Por isso vive uma realidade imaginária e não a sua própria realidade objetiva (FREIRE, 1981, p. 35). Dessa forma, a intransitividade da consciência, segundo Freire (2005 c), não percebe os desafios que estão além de sua simples participação na realidade, pois não se distancia desta de forma a apreender seu significado, suas ideologias, seus desafios. Nesse sentido, os indivíduos, na intransitividade de suas consciências, não têm finalidades próprias à sua existência na situação experienciada, pois estas finalidades lhe são prescritas pelas instâncias dominantes, o que é próprio da cultura do silêncio (aspecto marcante no estado da consciência semi-intransitiva) (FREIRE, 2005 c).

Exemplo disso, é a postura adotada pelo trabalhador (seja do campo, seja urbano) em seu local de trabalho e em relação ao seu empregador, e deste em relação ao empregado. Nesta relação de poder da estrutura empresarial, o empregador, objetivando manter seu status e sua posição manipuladora, impõe-se como o mais capacitado para o desempenho de sua função hierarquizada, insinuando a incapacitação do trabalhador para desempenhar qualquer outra função que não àquela a qual está submetida aos comandos do patrão. Com essa postura, o empregador busca manter o indivíduo que trabalha na mesma posição de subordinado, pois, só assim, poderá realizar-se enquanto dominador da situação. Ou seja, manter o trabalhador na posição inferior e criar nele a ideia de sua incapacitação para desempenhar outras atividades, garante ao patrão a submissão do primeiro à suas ordens e o seu status dominante. Tal postura forma, nos patrões,

uma consciência fortemente possessiva. Possessiva do mundo e dos homens, fora da posse direta, concreta, material, do mundo e dos homens, os opressores não se podem entender a si mesmo. Não podem ser. Deles como consciência necrófilas, diria Fromm que, sem esta posse, “perderiam el contacto con el mundo”. Daí que tendam a transformar tudo o que os cerca em objetos de seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando (FREIRE, 2005 c, p. 51).

Com relação ao trabalhador, nessa situação de poder, sente-se, de fato, incapacitado, inferior ao seu empregador, pois compreende que, se este está na posição de liderança, é devido à sua superioridade, ao fato de dominar o saber, a qualidade da capacidade. Enquanto que ele, empregado, está em tal posição por não deter o conhecimento, o que o torna incapaz de ascender em suas atividades na empresa. O fato de perceber o seu *não saber*, a debilidade de seus conhecimentos, é tomado pelo trabalhador como algo quase natural à sua existência. Assim, não reivindicam direitos por receio das coerções que podem sofrer, não aspiram à novas funções, não buscam galgar melhores salários e condições de trabalho, pois consideram que, a forma como as condições estão postas por seus empregadores é a mais correta, a mais acertada, já que é decidida por aqueles que sabem tudo, que são capacitados para isso. Assim, internalizando sua incapacidade, os indivíduos no estado de consciência semi-intransitiva,

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são convencionais. Não se percebem, quase sempre, conhecendo, nas relações que estabelecem com o mundo e com os outros homens, ainda que um conhecimento ao nível da pura doxa. Dentro dos marcos concretos em que se fazem duais é natural que descreiam de si mesmos (FREIRE, 2005 c, p. 56).

No caso da educação da criança, esse nível de consciência pode se manifestar nas relações de poder vivenciadas por ela e a forma como as compreende, no próprio ambiente familiar ou escolar. Na escola, por exemplo, o estado da consciência semi-intransitiva se forma na própria ação do que Freire chama de educação bancária (FREIRE, 2005 c, FREIRE, 1981). Ou seja, tanto o professor (que, nesse caso, se constitui como aquele que oprime e domina a situação), quanto o educando concebem a educação como o ato de transmissão do saber daquele que é superior – educador – àquele que nada sabe – educando. O educador, que receia os questionamentos de seu aluno, que teme a indisciplina, a reflexão e dialogicidade que possam instigar o aluno a discutir aspectos de sua própria educação, desenvolve uma

prática de memorização mecânica do conteúdo que doa ao educando. Em sua prática bancária e alienada da educação, o educador é “sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre o que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 2005 c, p. 67).

A concepção bancária da educação, que forma e mantém a consciência semi-intransitiva, entende o aluno como indivíduo que deve se ajustar às necessidades e aspirações da sociedade na qual se insere. Assim,

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 2005 c, p. 68).

Enquanto o educador desenvolve essa prática bancária, o educando o compreende como o único detentor do saber e da razão, aquele que, generosamente, doa-lhe seus conhecimentos. Não percebe o sentido mecânico e esvaziado de sua aprendizagem, não associa os conteúdos recebidos à sua realidade, não apreende os significados da educação descontextualizada. Entende a si mesmo como aquele que nada sabe e, por isso, acredita que deva ouvir de maneira passiva a palavra dita pelo educador e seguir suas prescrições sem questionamentos, pois acredita em sua ignorância. Acreditando em sua incapacidade, o educando não age para buscar a superação do conhecimento descontextualizado, assim, “Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos” (FREIRE, 2005 c, p. 68).

Já na família, esse estado da consciência envolverá as questões da relação parental, ou seja, a criança pode sentir-se intimidada pela presença do adulto, não compreender-se como ser integrante daquele ambiente, como sujeito que constitui aquele grupo e que pode interagir com seus responsáveis e demais membros. Nesse estágio de consciência, a criança pode entender a figura do adulto como o protótipo da razão, tendo a certeza de tudo o que é determinado por ele, está correto e aceita tudo sem questionamentos, sem demonstrar qualquer expressão de contentamento ou incômodo, sucumbindo sempre às ordens de seus parentes adultos. Numa situação como tal, pode parecer natural à criança que seu pai, por exemplo, ser agressivo ou indiferente à sua vida e atividades diversas.

O segundo estado da consciência, *ingênuo transitivo*, conforme Freire (2005 b), corresponde ao período em que o sujeito, num processo de transição sobre a sua percepção

das questões estruturais, faz emergir, pouco a pouco, a percepção inicial das questões sociais, de modo que a cultura do silêncio, até então predominante, seja paulatinamente suplantada. Porém, segundo o mesmo autor, a consciência *ingênuo-transitiva* é, ainda, ingênua, pois, embora o homem comece a perceber a origem de sua existência e de suas questões existenciais e sociais – oriundas de uma historicidade demarcada por relações de poder e dominação –, permanece sob as novas formas de poder que são estabelecidas pelas estruturas dominantes e não consegue transcender e agir sobre sua realidade imediata. É como se olhasse para sua realidade, compreendesse o sentido de sua condição, mas não encontrasse os meios para agir a favor da mudança, conformando-se com a situação socialmente estabelecida e imposta.

O estado da consciência ingênuo-transitiva é um nível de consciência em que o sujeito começa a compreender que as situações que emergem em seu cotidiano não são algo natural, dado por uma natureza já constituída e imutável. O indivíduo, nesse nível de consciência, compreende as questões de sua realidade como aspectos constituídos de historicidade e já não admite o senso comum ou a concepção mitologizada para todas as situações do mundo. Porém, sua apreensão ainda não assume o compromisso de atuar sobre a sociedade; a realidade, agora, embora não condicione todo o seu pensamento, ainda condiciona a sua ação. Assim, o sujeito reflete sobre as questões da sua realidade, mas não age em busca de soluções para transformá-las. Tal como afirma Freire,

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso (FREIRE, 1981, p. 16).

Este início da percepção das questões de sua realidade não é, ainda, a apreensão crítica desta, pois, o sujeito permanece imerso sob os condicionantes das estruturas dominantes. Ainda não é capaz de se comprometer com a transformação de seu mundo, pois, segundo Freire, apenas o indivíduo que “é capaz de sair de seu contexto, de ‘distanciar-se’ dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação” (FREIRE, 1981, p. 17).

A condição para que o sujeito exerça seu verdadeiro compromisso com sua realidade é o desenvolvimento de sua práxis no ato da reflexão e da ação sobre tal realidade. Contudo, no estado da consciência ingênuo-transitiva, o sujeito apenas inicia seu processo de percepção e

reflexão, sem agir sobre tal realidade, pois ainda estão condicionados pelas estruturas dominantes. Assim,

Sofrem uma dualidade que se instala na ‘intencionalidade’ do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. [...] Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar no seu poder de transformar o mundo (FREIRE, 2005 c, p. 38).

Nesse sentido, a consciência ingênuo-transitiva, pode ser manifestada nas relações entre operários e patrões. Os primeiros passam a perceber os aspectos das condições de trabalho, a questão salarial, por exemplo, como algo condicionado pelos interesses de seu empregador. Já não acredita em sua incapacidade em desenvolver outras atividades, de se aprimorar e desempenhar outras funções. Porém, ainda envolvido por uma ação passiva e ingênua, por uma consciência que, por estar em transição, é também, igualmente ingênua, não promove ações que mobilizem reivindicações por melhores condições de trabalho, melhores salários; não busca solução para tais questões, bem como não acredita poder realizar uma mediação entre seus interesses e o de seu empregador, de modo a conquistar resultado satisfatório para si próprio, também.

O estado da consciência ingênuo-transitiva, de modo análogo ao adulto, pode ser formado na criança que, enquanto ser social e histórico, estabelece, também, relações com seu mundo por meio da família e da instituição escolar. Por isso, enquanto sujeito que se forma num processo contínuo, a criança (que, como dito, pode manifestar o primeiro estado da consciência) pode superar suas primeiras concepções de mundo, por meio de sua perene relação com essas estruturas. Obviamente, sua relação sofrerá influência das condições existenciais que a condicionam em ambas as estruturas (escola e família).

Na família, muitas vezes, a criança não participa das decisões que envolvem as necessidades do grupo, bem como, em grande parte, não é ouvida ou levada em consideração sobre suas perspectivas acerca das situações que vivencia no ambiente familiar. Ela vive as regras e normas do ambiente, que lhes foram impostas, muitas vezes, sem o diálogo, sem a reflexão sobre outras possibilidades. O adulto cuida e educa conforme a compreensão que ele próprio tem das necessidades da criança, e não conforme a necessidade que a criança manifesta.

Por muito tempo, a criança foi compreendida, tanto pela família quanto pela sociedade, como um ser à margem das relações, que deveria ser isolada do convívio até que se tornasse devidamente ajustada ao ambiente no qual passaria a se inserir. Por isso, passava alguns anos de sua infância separada de seus familiares para receber educação apropriada à sua sociedade. Após o longo período de educação visando às boas maneiras, à formação dos bons costumes, a criança retornava ao convívio familiar, mas sem apresentar nenhuma particularidade infantil. Na verdade, por muito tempo, a criança foi vista como um adulto em miniatura (ARIÈS, 1973).

Na escola, suas condições existenciais são delineadas pelo cumprimento de ordens transmitidas pelo professor. Por vezes, a instituição escolar concebe a criança enquanto indivíduo sem nenhum conhecimento específico, como uma tábula rasa ou uma página em branco, onde escreverá, à sua maneira, a educação que julga necessária, da forma como acredita ser a mais adequada. Além disso, as formas de participação da criança na vida escolar foram, por muito tempo, limitadas: as crianças deviam obediência absoluta aos adultos, não podiam questionar as formas de sua educação, não participavam – como hoje – de associações da escola, como Conselhos de Classe, não compartilhavam suas idéias sobre a educação escolar que lhes era imposta e, apenas, seguiam regras inflexíveis. Outra questão importante para ser destacada é que a instrução formal das crianças tardou em ser garantida por lei, bem como em ser estendida a todas as camadas da população, o que tornou o ensino precário para grande parte delas.

No entanto, depois da família, a escola é a segunda principal instituição da esfera social com a qual a criança se relaciona e pela qual vivencia as situações de sua realidade. Portanto, ser social que é, a criança, ao relacionar-se com os sujeitos de ambas as instituições, pode superar sua consciência semi-intransitiva e transitar para a consciência ingênuo-transitiva, como condição de sua formação processual.

Uma criança pode vivenciar sua realidade nesse nível de consciência quando, por exemplo, compreende que o educador não é o único detentor do saber capaz de proporcionar-lhe o conhecimento, que não é o conhecedor absoluto e sempre possuidor da razão. Nesse estágio, a criança pode começar a perceber as funções da educação bancária, compreendendo que essa prática é transgressora de sua condição de sujeito de seu próprio conhecimento. Contudo, ainda envolvida por essa consciência ingênuo-transitiva, não consegue interagir com seu professor de maneira dialógica, acreditando que suas ações nesse sentido serão recriminadas e alvo de coerções, fazendo, assim, que se cale diante de sua possível participação numa aula que poderia ser dialógica. Em âmbito familiar ou mesmo social, a

criança percebe as questões que merecem, por exemplo, maior atenção para serem solucionadas (como seu relacionamento com os familiares, a relação entre os pais, a separação destes ou até mesmo a questão do desemprego), mas cala-se diante da imposição do adulto ou mesmo diante do sentimento de incapacidade em não saber onde ou a quem recorrer para reivindicar tais soluções.

Já o terceiro estado da consciência, a *consciência crítica*, é o que superou os estados anteriores a partir deles mesmos; é uma consciência que já não apenas busca um compromisso histórico ou que não apenas reflete sobre o que apreende de seu mundo. Mas, uma consciência que já é o próprio compromisso histórico e que, a partir da reflexão que faz sobre seu mundo, age de maneira comprometida para promover alguma transformação em sua realidade imediata. Ela deixa de ser ingênua e já não é uma consciência mágica, afinal, as causas dos desafios de sua sociedade já não lhes escapam à análise crítica e já não se tornam superstições, já não são condicionadas pelo senso comum alienado (FREIRE, 1981).

Freire (1981) afirma que a conscientização crítica ocorre no ato da educação libertadora, que promove a reflexão da situação existencial do grupo que se educa, e, também, o diálogo crítico visando a encontrar respostas, soluções reais para tal situação. Assim, nesse estado, a consciência do sujeito crítico busca uma análise densa dos problemas e não se satisfaz com aparências, substituindo situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade, bem como reconhece que a realidade não é imutável.

O processo formador da consciência crítica do sujeito deve ser principiado já em sua alfabetização, pois esta e o processo de formação da consciência crítica são processos inseparáveis. Portanto, a alfabetização de crianças deve visar à formação do sujeito consciente criticamente, entendendo-a enquanto sujeito inserido em uma sociedade constituída historicamente, que reflete no sujeito os aspectos de suas estruturas condicionantes. Por isso, considera-se importante que a prática de alfabetização de crianças deva proporcionar a formação desse nível de consciência.

Na práxis de alfabetização é possível instaurar a formação da consciência crítica no educando a partir do momento que o educador não se posiciona favorável à educação bancária e, sim, desenvolver a práxis dialógica, contextualizando o ensino e a aprendizagem do educando. Proporcionar à criança o contato com as realidades afetivas e sócio-econômicas que emergem em sala de aula, propiciar a visualização de tal situação e promover o diálogo reflexivo – e não apenas moral -, é o processo pelo qual será possível instaurar-lhe o estado de *conscientização*.

Respeitando seus níveis de desenvolvimento, a formação da consciência crítica não deve tornar a criança precocemente em um adulto de calças curtas (FREIRE, 2005 a). Ao contrário, deve preservar seus estados do desenvolvimento, mas sem limitar ou minimizar sua capacidade reflexiva, sem ceifar sua curiosidade inata, sem cercear sua criatividade própria.

Assim, a criança que atinge esse nível de consciência (enquanto se alfabetiza), além de se tornar mais participativa durante as aulas, será mais questionadora, bem como perceberá as questões de sua realidade imediata que necessitam ser transformadas, identificando não apenas o problema, mas buscando soluções possíveis e pensando em como conquistá-las.

É importante destacar que, a conscientização, na concepção freiriana, é um processo contínuo, que se forma, se transforma e se recria por toda a vida, de forma diferente em cada etapa existencial do sujeito. Sendo assim, a criança, no início de sua alfabetização, pode despertar para as questões de seu mundo e, paulatinamente, no decorrer de todo seu processo formativo (não apenas escolar, mas de vida) refletir e promover ações que contribuam com a transformação das condições desfavoráveis a sua existência. Instaurar-lhe esse estado consciente já no primeiro ano de escolarização formal é de suma importância para que, quando adolescentes, não sejam alienadas, ou para que não iniciem tal processo de conscientização somente na vida adulta.

Capítulo III

O Programa *Ler e Escrever* e a prática pedagógica de sala de aula

Este capítulo, essencialmente descritivo, trata dos aspectos legais e didáticos do Programa *Ler e Escrever* do Governo Estadual de São Paulo desenvolvido, atualmente, nas escolas públicas estaduais. O objetivo é apresentar os aspectos desse programa mais relevantes para esta pesquisa; delinear a prática pedagógica desenvolvida em uma sala de aula do segundo ano do Ensino Fundamental, Ciclo I, decorrente dessa proposta educacional do Estado, bem como discorrer sobre seus fundamentos teóricos; e, também, elucidar o que é designado na legislação do Estado. Por meio desses apontamentos será possível analisar a prática pedagógica desenvolvida em sala sob uma perspectiva crítica, com vistas a identificar o que, de fato, é possível realizar, o que está além ou aquém das possibilidades docentes, no Programa e na prática pedagógica, em relação ao que traz a referida proposta.

Pensa-se ser de suma importância ponderar tanto o aspecto legislativo quanto o pedagógico e o teórico, pois as deficiências no processo de ensino-aprendizagem durante a alfabetização, principalmente, não decorrem de um único fator isolado. Ao contrário, a educação é permeada por uma teia que abarca inúmeras facetas pedagógicas, sociais e legais, bem como teóricas, ocasionando várias implicações. Portanto, compreender a teoria que embasa as diretrizes do Programa *Ler e Escrever*, quais seus objetivos, suas possibilidades e limites no processo da prática de ensino e aprendizagem da leitura e escrita é imprescindível para a análise que este trabalho se propõe a fazer. Além disso, analisar a coerência legislativa em relação aos fundamentos teóricos, observando se aquela garante as condições necessárias para a efetivação deste, bem como considerar a prática e a formação docente, são pontos relevantes que dão maiores condições de análise do processo de alfabetização do educando.

Para tanto, visando tratar estes assuntos de forma clara e precisa, este capítulo se estrutura em duas partes. A primeira apresenta as características gerais do Programa *Ler e Escrever*, seu cenário histórico, seu público alvo e seu objetivo; já a segunda parte discorre sobre a prática pedagógica desenvolvida pela professora regente da sala de aula observada, denominada, neste trabalho, de professora-colaboradora.

3.1 O Programa *Ler e Escrever*: a atual proposta educacional de alfabetização do estado de São Paulo

O Programa *Ler e Escrever* surgiu visando à concretização das 10 metas do plano para a educação⁷, estabelecidas pelo Governo do Estado de São Paulo, e é previsto em sua legislação sob a forma da *Resolução SE 86, de dezembro de 2007* (SÃO PAULO, 2007), que instituiu 2008 como ano base para a implementação do Programa no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (tanto as escolas da capital quanto das Regiões Metropolitanas). O plano de metas foi lançado pelo governo paulista em agosto de 2007, com o intuito de garantir que, até 2010, todas as crianças de até 8 anos, matriculadas na rede pública estadual de ensino de São Paulo, estivessem plenamente alfabetizada⁸.

Para tanto, o Programa, garantido pelo artigo 1º da *Resolução* supracitada, foi adotado pela Secretaria de Estado da Educação e sua primeira fase teve início em 2007, nas escolas da Capital paulista, visando a solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos do Ciclo I, com relação à leitura e escrita, expressas nos resultados do SARESP 2005; promover a recuperação da aprendizagem desses conteúdos em todas as séries do Ciclo I; e investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade. Já o ano de 2008, conforme exposto acima, foi delimitado como ano base para a ampliação do Programa às escolas da Região Metropolitana da capital paulista, enquanto que, em 2009, fora implementado para o Interior de São Paulo e para o Litoral.

Segundo considerações descritas na página eletrônica do Programa⁹, dados apontam que, muitas vezes, ao final de cada Ciclo de Ensino, ou mesmo ao término de todo o Ciclo escolar, os alunos deixam os bancos escolares sem saber ler e escrever. Neste sentido, o

⁷ As 10 metas do plano para a educação são: 1) Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados; 2) Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série; 3) Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; 4) Programas de recuperação nos ciclos finais (2ª, 4ª e 8ª) do Ensino Fundamental e (3ª) do Ensino Médio; 5) Melhorar 10% as notas em avaliações nacionais e estaduais; 6) Atendimento a 100% dos jovens e adultos do Ensino Médio com currículo profissionalizante; 7) Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos; 8) Utilização da estrutura de tecnologia da informação e da Rede do Saber para programas de formação continuada de professores na própria escola; 9) Descentralização e/ou municipalização do programa alimentação escolar; e, 10) Programa de obras e infra-estruturas das escolas. Disponível em <http://www.usp.br/espacoaberto/arquivo/2007/espaco84out/0capa1.htm>. Acesso em 14 de outubro de 2010

⁸ Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=Q>. Acesso em 27 e 28 de julho de 2010.

⁹ Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjlkjkslka=260&manudjsns=0&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>. Acesso em 27 e 28 de julho de 2010.

principal objetivo dessa proposta é reverter o quadro de fracasso escolar, principalmente em relação às dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita, buscando superar os altos índices (obtidos através das avaliações externas) que denunciam o insucesso dos alunos em relação ao nível de proficiência em leitura e escrita. Assim, o Programa *Ler e Escrever* tem por objetivo

garantir que alunos de ciclo I/EF 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. Deter essas competências significa migrar para as séries subsequentes sem descompassos, mas com desempenho potencialmente satisfatório em outras disciplinas¹⁰.

A proposta prevê uma série de ações no âmbito gestor e também no campo didático-pedagógico, visando à efetiva concretização de seus objetivos. Uma de suas ações é o investimento na capacitação dos professores que ocorre durante as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e também em cursos específicos organizados pelos órgãos competentes, conforme consta na Resolução (SÃO PAULO, 2007, p. 23):

Artigo 3º: Os docentes, regentes de classe de 1ª a 4ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental, envolvidos no Programa, farão jus à atribuição de mais 4 (quatro) horas semanais, destinadas ao trabalho de planejamento e capacitação para os projetos.

A equipe gestora também participa das iniciativas de formação profissional em cursos promovidos pelas Diretorias de Ensino e demais órgãos parceiros e são responsáveis por colaborar com a concretização dos objetivos do Programa, atuando e intervindo no cotidiano escolar junto aos alunos e professores. Além disso, são elaborados e disponibilizados materiais didáticos estruturados para os professores e alunos do 1º ao 5º ano, bem como materiais complementares - tais como acervo literário e paradidático que compõem a biblioteca do espaço de sala de aula, enciclopédias, calculadoras, alfabetos móveis, entre outros.

Outra ação desenvolvida pelo Programa é o *Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização*, promulgado pelo Decreto número 51.627, de 1º de março de 2007¹¹ o qual prevê a inserção de um estudante universitário, dos cursos de Pedagogia e Letras, em salas de alfabetização do segundo ano (antigas primeiras séries). Trabalhando

¹⁰Disponível em: <http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaProgProj.aspx?contextmenu=lerescreve>. Acesso em 7 de agosto de 2010.

¹¹ Disponível em: <http://escolapublica.fde.sp.gov.br/Decreto%20-%20n%2051627%20de%2001-03-07.pdf>. Acesso em 3 de agosto de 2010.

como aluno-pesquisador, esse aluno universitário contribui com os professores regentes no planejamento e desenvolvimento das atividades diárias de alfabetização, realiza pesquisas e relatórios acerca do material do Programa e sobre os aspectos teóricos que o fundamentam, de modo a apoiar as ações em sala de aula, além de colaborar com a organização das aulas e com a assistência aos alunos. Além disso, através dos alunos-pesquisadores, é estabelecido elo mais efetivo entre a teoria e prática, tornando possível o diálogo entre a prática de sala de aula e o que a comunidade acadêmica desenvolve no campo teórico/metodológico, aproximando ambas as realidades.

Com o intuito de aprimorar e expandir esse Projeto, a Secretaria de Estado de Educação dispôs a *Resolução SE 90, de 8 de dezembro de 2008*¹², instituindo sua ampliação às unidades escolares do Interior do Estado, a partir de 2009, visualizando, nesta parceria entre Universidade e Escola Pública, uma oportunidade ímpar que possibilita o conhecimento da realidade do contexto escolar, permitindo, então, o relacionamento entre teoria acadêmica e prática escolar. O mesmo documento prevê, ainda, que a realização das atividades desenvolvidas pelo aluno-pesquisador, na unidade escolar, deve acontecer num total 20 horas semanais, das quais 18 devem ser cumpridas em sala de aula, de segunda a sexta-feira, e 2 horas cumpridas em HTPC.

Embora o foco maior seja justamente as salas de alfabetização, o Programa prevê iniciativas para as demais séries, visando a suplantando a realidade apresentada pelos dados oficiais em relação às habilidades de leitura e escrita apresentadas pelos alunos ao término dos Ciclos de ensino. Neste sentido, junto às turmas de segunda série (atual terceiro ano), são oferecidos aos educadores cursos de formação continuada específica para esse nível de ensino, bem como o encaminhamento de materiais didático-pedagógicos às escolas que participam do programa, adequados às expectativas de ensino previstas para essa etapa educativa.

Já para as turmas de terceira série (atual quarto ano), foi elaborado o *Programa Intensivo no Ciclo I*, conhecido como *PIC de 3ª série*, que visa a garantir que as crianças com alguma dificuldade nas competências leitora e escritora não prossigam nas séries seguintes sem o adequado desenvolvimento de tais competências. Para a última etapa do Ciclo I do Ensino Fundamental, a quarta série, há o *PIC de 4ª série*, que propõe algumas estratégias para que os alunos, que ainda não dominam a leitura e a escrita, possam avançar na aprendizagem

¹² Disponível em: <http://escolapublica.fde.sp.gov.br/10-12-08-ResolucaoSE90.pdf>. Acesso em 4 de agosto de 2010

de tais competências e desenvolver o nível de proficiência esperado para esta série. Esse Projeto substitui a recuperação do Ciclo I e dentre suas iniciativas estão, também, a formação de professores, a organização administrativa e curricular diferenciadas e a aplicação de materiais elaborados especificamente para a regência das aulas nessas turmas.

Tanto o PIC de 3ª série quanto o PIC de 4ª série são programas de caráter emergencial, cuja duração deve ser temporária. Além da formação dos educadores destinada a sua atuação nessas salas especiais, ambos os programas prevêem organização administrativa e curricular diferenciadas, adequando o currículo conforme as necessidades de aprendizagem daqueles que não alcançaram o nível necessário nos dois primeiros anos de escolarização. Materiais didáticos específicos também são elaborados e disponibilizados a essas turmas para uso em sala de aula, como: livros contendo atividades de alfabetização; livros de textos, contendo distintos gêneros textuais, para uso do aluno, tanto em sala quanto em casa; acervo enciclopédico que tem suas partes enviadas uma por vez, mês a mês, além de livros de histórias infantis, gibis e revistas.

Esta parte do capítulo, referente à primeira seção descritiva dos aspectos gerais e legais do Programa, que se julgam relevantes para a análise do objetivo de estudo desta pesquisa, subsume-se em quatro subseções. A primeira discorre sobre a justificativa do Programa; na segunda subseção, encontra-se a concepção teórica que embasa a proposta estadual; a terceira apresenta alguns materiais que compõem o acervo do *Ler e Escrever*, o conteúdo que aborda e a quem são destinados; e, encerrando, a última subseção apresenta as expectativas de aprendizagem previstas para as turmas de segundo ano do Ensino Fundamental, Ciclo I, quais as orientações gerais para sua concretização e os procedimentos e parâmetros para sua avaliação.

3.1.1 Justificativa para a implantação do Programa *Ler e Escrever* nas escolas estaduais paulistas

Na página eletrônica do Programa¹³, é possível encontrar dados estatísticos obtidos através de sistemas de avaliações oficiais externas, como o SARESP, que revelam que cerca de 20% dos alunos concluem o Ciclo I do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever adequadamente. Baseando-se, ainda, em dados estatísticos de avaliações internacionais como

¹³ <http://lereescrever.fde.sp.gov.br>. Acesso em 27 de julho de 2010.

PISA e INAF, o *site* aponta que, do total de alunos que conseguem concluir o Ciclo II do Ensino Fundamental, grande parte apresenta dificuldades para ler e compreender textos. Fundamentando-se nessas estatísticas, a equipe do Programa justifica sua implantação em escolas do Ciclo I do Ensino Fundamental, apontando que a perspectiva do Programa é atuar diretamente no cotidiano das escolas e das salas de aula, oferecendo à equipe escolar os instrumentos necessários para a mudança de tal cenário e, assim, tornar concreto seu objetivo.

Para garantir o adequado desenvolvimento dessa proposta, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo estabeleceu parcerias com quatro órgãos responsáveis pela estruturação geral do *Ler e Escrever*, quais sejam: a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) – responsável por acompanhar e apoiar a equipe de formadores pedagógicos e de capacitação dos profissionais envolvidos no *Ler e Escrever* -; a Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP) e Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) – responsáveis pela organização e divulgação de dados oficiais da Secretaria de Estado da Educação, as quais acompanham, também, o Programa junto às Diretorias de Ensino -; e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) – que cuida do desenvolvimento, organização e concepção educacional e didático-metodológica do *Ler e Escrever*. Essa instituição (FDE) responsabiliza-se, ainda, pelas práticas de formação dos profissionais da rede envolvidos no Programa, acompanhando e avaliando esse processo; administra e formaliza o relacionamento com as instituições de ensino superior conveniadas ao *Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização*, além de organizar, publicar e distribuir os materiais de apoio ao Programa.

Estruturado desta forma, o Programa *Ler e Escrever* está em seu quarto ano de atividades desenvolvidas em escolas do Estado de São Paulo, incluindo o Interior. No que concerne à evolução na proficiência na disciplina de língua portuguesa, em alunos da quarta série do Ensino Fundamental, apresenta os seguintes resultados:

TABELA 1: Proficiência em Língua Portuguesa segundo dados do site oficial do Programa
Distribuição dos alunos através dos níveis de proficiência de Língua Portuguesa

Níveis de Desempenho	4ª Série E.F.		
	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
-----------------	------	------	-------

Fonte: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jksdkasdk=184&OT=O>

Observando os números apresentados na tabela acima, compreende-se que, na verdade, em relação aos avanços nos níveis de proficiência em leitura e escrita, os resultados não são tão satisfatórios e os avanços ainda são ínfimos.

3.1.2 A base epistemológica do Programa *Ler e Escrever*

A concepção de aprendizagem abordada pelo Programa fundamenta-se na corrente teórica construtivista, a qual considera o sujeito como construtor de seu conhecimento e de sua própria aprendizagem. Essa concepção teórica concebe a criança como sujeito de seu conhecimento, capaz de aprender sobre o objeto de estudo de maneira autônoma por meio da valorização de suas experiências e concepções embrionárias, elaborando, assim, estruturas de compreensão. Segundo essa teoria, o educando desenvolve suas concepções sobre o objeto do conhecimento (neste caso, a escrita) conforme estabelece relação direta com ele, ao mesmo tempo em que, em suas experiências, é chamado a resolver problemas significativos que lhe demandem elaboração de idéias e hipóteses próprias, para, num momento seguinte, elaborar hipóteses e estabelecer a compreensão sobre a escrita alfabética.

Nessa perspectiva teórica, a problematização do objetivo de aprendizagem deve partir do campo de conhecimento prévio do educando, contextualizando sua aprendizagem, mas a resolução de problema não deve ser limitada ao arcabouço cognitivo inicial do aluno. Assim, a *Resolução SE 90, de 8 de dezembro de 2008*, que promulga a expansão do *Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização*, do Programa *Ler e Escrever* no Estado de São Paulo¹⁴, parafraseia Douady¹⁵ (1986) e Inhelder¹⁶ (1992), quando salienta que

uma situação problemática tem de permitir que os alunos ponham em prática os esquemas de assimilação que já construíram e interpretam, a partir dos mesmos, porém estes conhecimentos prévios não devem ser suficientes para

¹⁴ Disponível em: <http://escolapublica.fde.sp.gov.br/10-12-08-ResolucaoSE90.pdf>. Acesso em 4 de agosto de 2010.

¹⁵ Matemático francês, desenvolveu importantes estudos e deu importantes contribuições na matemática no campo da dinâmica complexa.

¹⁶ Psicóloga e pedagoga suíça, foi aluna de Jean Piaget e desenvolveu experiências sobre o desenvolvimento intelectual das crianças.

resolvê-la: a situação deve exigir a construção de novos conhecimentos ou de novas relações entre os já elaborados. Também é conveniente que o problema seja rico e aberto, que coloque os alunos diante da necessidade de tomar decisões que lhes permitam escolher procedimentos ou caminhos diferentes.

Além disso, a própria criança se coloca problemas ao construir, a partir de sua experiência, sistemas interpretativos, pensando, raciocinando e inventando possibilidades e soluções para as questões que lhe são postas. E, no caso da aquisição da linguagem, conforme explica Ferreiro (2001, p. 7), ela busca “compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade”. Segundo a concepção abordada nessa Resolução, a linguagem configura-se enquanto objeto de conhecimento que se organiza, se reproduz e se recria no devir das práticas sociais de leitura e escrita. Assim, emerge entre as próprias instâncias governamentais um novo conceito sobre o processo alfabetizador e sua efetiva prática em meio social. Nos documentos oficiais relacionados ao Programa, delineia-se uma nova ideia da condição ou estado de alfabetizado. Atualmente, a condição de sujeito alfabetizado significa mais do que saber decodificar textos simples; estar alfabetizado, atualmente, é, dentre outras facetas, ser competente no uso autônomo dos recursos da sua própria língua, por meio da leitura e da escrita, compreendendo e produzindo os diferentes gêneros textuais.

O mesmo documento faz uma crítica aos métodos de alfabetização e cartilhas utilizados até então, apontando que a estrutura rígida, pré-fabricada e pronta desses materiais não possibilita aos educandos a efetiva apropriação das práticas de leitura e escrita. Os métodos e cartilhas, considerados como tradicionais e vistos de maneira negativa nos espaços escolares, segundo a Resolução supracitada, não consideram o modo próprio com o qual o aluno concebe os processos de leitura e escrita, não garantem que os alunos transcendam a simples decodificação de palavras isoladas e frases simples. Além disso, a estrutura inflexível das cartilhas e a prática limitada decorrente dos paradigmas acerca do trabalho com os métodos de alfabetização, não garantem uma ação alfabetizadora que valorize o sentido que as crianças atribuem à escrita e os esquemas de interpretação que elaboram.

O marco conceitual dessa proposta estadual, conforme a concepção construtivista, na qual se fundamenta, parte da compreensão de que a criança não aprende somente quando submetida a um ensino sistematizado. De acordo com a teoria do construtivismo, a criança pode aprender e saber algo ainda que esta aquisição não tenha ocorrido de maneira sistemática. Afinal, saber algo a respeito de determinado objeto não significa que esse saber deva ser, necessariamente, aquele aceito socialmente, ao contrário, dizer que se sabe algo

significa que construiu alguma concepção que explica um conjunto de fenômenos ou de objetos de sua realidade (FERREIRO, 2001, p. 17).

A concepção de aprendizagem concebida pelo construtivismo e adotada pelo Programa do Governo Estadual, no que concerne à aquisição da leitura e da escrita, ou seja, em relação à alfabetização, defende que o sujeito – no caso, a criança -, pode conhecer o nome ou o valor fonético das letras e não dominar com propriedade e sistematicamente o código lingüístico. Ferreiro (2001) aponta que as primeiras escritas infantis, aparentemente aleatórias, são chamadas garatujas e resultam das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita. Segundo a autora,

As primeiras escritas infantis aparecem, do ponto de vista gráfico, como linhas onduladas ou quebradas (zig-zague), contínuas ou fragmentadas, ou então como uma série de elementos discretos repetidos (séries de linhas verticais, ou de bolinhas). A aparência gráfica não é garantia de escrita, a menos que se conheçam as condições de produção (FERREIRO, 2001, p. 18).

Esse é um aspecto fundamental no processo alfabetizador: considerar as condições de produção significa interpretar a produção da criança, considerando aquilo que está além das representações gráficas. Significa compreender os aspectos construtivos, buscando entender o que se quis dizer, representar e os meios utilizados para diferir as representações. Uma garatuja não terá sentido algum, não poderá ser considerada como escrita, se não significar algo para o sujeito que a fez. Afinal, toda escrita, para ser considerada como tal, deve ser permeada de função social e significado (ainda que este, no caso da escrita infantil, seja carregado de afetividade, emoção, apenas).

Esse estágio inicial de escrita de garatujas está presente nos traços a distinção entre os modos de representação icônico e o não-icônico. Essa diferenciação entre as marcas figurativas e não-figurativas, que consiste, na verdade, na diferença entre desenhar e escrever, vai fundamentar as próximas construções da criança. Porém, isso não significa que utilizará, necessariamente, as formas e sinais convencionais, embora estes possam ser utilizados. Esse estágio de hipótese de escrita que a criança elabora elucida o que Ferreiro denominou de primeiro período da evolução psicogenética da escrita, que explica os esforços empreendidos pela criança para compreender o sistema da escrita.

No estágio superior a esse exposto, as crianças buscam construir, em seu intelecto, diferenciações entre as escritas que produz ou que se depara, dando significação lógica a essas diferenças tendo como base os critérios intrafigurais e interfigurais. Os primeiros:

consistem no estabelecimento das propriedades que um texto escrito deve possuir para poder ser interpretável (ou seja, para que seja possível atribuir-lhe uma significação). Esses critérios intrafigurais se expressam, sobre o eixo quantitativo, como a quantidade mínima de letras – geralmente três – que uma escrita deve ter para que “diga algo” e, sobre o eixo qualitativo, como a variação interna necessária para que uma série de grafias possa ser interpretada [se o escrito tem “o tempo todo a mesma letra”, não se pode ler, ou seja, não é interpretável] (FERREIRO, 2001, p. 20).

Já os critérios interfigurais procuram manter “as condições de legibilidade intrafigurais, mas agora é necessário criar modos mais sistemáticos entre uma escrita e a seguinte, precisamente para garantir a diferença de interpretação que será atribuída” (FERREIRO, 2001, p. 24).

Assim, uma criança nessa fase não concebe a possibilidade de uma palavra ser escrita com menos de três letras (o que gera conflitos na escrita de monossílabos) ou que estas se repitam com muita frequência. Esse controle progressivo de alterações sobre os eixos quantitativo e qualitativo elucidam o segundo período da evolução psicogenética da escrita, de acordo com Ferreiro. As elaborações das hipóteses conceituais da escrita, tendo por base esses dois períodos, foram classificadas por Ferreiro de hipótese pré-silábica, pois, nesses períodos “o escrito não está regulado por diferenças ou semelhanças entre os significados sonoros (FERREIRO, 2001, p. 24).

O terceiro período da evolução psicogenética da escrita inicia-se com a atenção voltada para as propriedades sonoras do significante e, assim, passa a perceber que partes da escrita (no caso, suas letras) podem corresponder a outras partes da palavra (ou seja, suas sílabas). Esse período é chamado de hipótese silábica, na qual, a criança relaciona, em termos quantitativos, a quantidade de letras com sua emissão oral, ou seja, ela passa a determinar uma letra para cada sílaba. Em sua evolução rigorosa, a criança, ainda nessa etapa, alcança o plano qualitativo quando passa a não admitir omissões de sílabas e não repete letras.

Segundo Ferreiro (2001), essa hipótese é de extrema importância, pois permite, primeiro, que o educando obtenha um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser utilizadas e direciona a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras. Ainda na fase silábica, as letras passam a adquirir valores sonoros silábicos, correspondentes ao eixo qualitativo. Assim, a fase conhecida como silábica com valor sonoro, designa, para cada sílaba, uma letra que represente sua oralidade. Por exemplo, no caso da palavra **cavalo**, esta poderá ser escrita **avo**.

A criança passa de um nível a outro a medida em que suas hipóteses iniciais (como, por exemplo, a primeira exigência para o eixo quantitativo – 3 letras –, e o eixo qualitativo –

letras que não se repetem) passam a conflitar com o que tem observado nas ocorrências de escrita, principalmente quando passa a observar a escrita adulta. No período seguinte da evolução, a criança, por consequência de seus conflitos, avança para a hipótese silábico-alfabética, na qual constrói o entendimento de que, para cada sílaba, não basta apenas uma letra. Contudo estas não podem ser duplicadas, já que há sílabas com uma, duas e três letras. Nessa fase, é possível encontrar palavras que tenham sílabas completas e outras representativas, apenas. No caso do exemplo supracitado, poder-se-ia escrever a palavra **cavalo** da seguinte forma: **cavlo**. Esse momento direcionará a aprendizagem da criança de modo que siga para a fase alfabética.

Nesse processo alfabetizador, no qual a criança se defronta com problemas relacionados à estrutura do código e elaboram soluções que consideram aceitáveis para tais problemas, é essencial que haja uma prática pedagógica que a introduza na língua escrita de maneira coerente e adequada. Na perspectiva construtivista, são essas práticas, mais do que os métodos utilizados, que terão efeitos mais duráveis no processo de domínio da língua escrita, pois elas apóiam o educando a refletir no processo de aprendizagem, enquanto os métodos oferecem apenas passos ordenados para chegar a um fim, são práticas ritualizadas que dogmatizam o processo de ensino/aprendizagem.

Neste sentido, as hipóteses formadas pelas crianças são construções próprias que resultam de suas elaborações internas e não dependem, necessariamente, do ensino sistematizado provido pelo adulto. Mas, a intervenção do adulto é fundamental para que a criança reestruture suas hipóteses iniciais por meio da problematização da estrutura lingüística do código ensinado (problematização esta que será possibilitada através das próprias concepções e critérios estabelecidos pela criança).

3.1.3 Notas sobre alguns materiais do programa

Pensando sobre a relevância dos materiais disponibilizados pelo Programa *Ler e Escrever*, nesta seção são feitas considerações acerca de alguns deles (aqueles mais pertinentes ao objeto de estudo do trabalho). Os três materiais são: o *Guia de Planejamento e Orientações didáticas* - a partir do qual, neste trabalho, são feitas apenas ponderações acerca do Guia para o professor da 1ª série -; o *livro de textos do aluno*; e, o *Livro de Atividades do aluno*.

O *Guia de Planejamento e Orientações didáticas*, destinado aos professores que lecionam em turmas dos anos iniciais, apresenta os pressupostos teóricos sobre alfabetização nos quais está fundamentado o Programa *Ler e Escrever*; os objetivos e expectativas em relação à aprendizagem, bem como orientações didático/pedagógicas para auxiliar o professor em seus planejamentos, no desenvolvimento de suas aulas e em suas avaliações (tanto sobre sua práxis quanto sobre o desempenho dos alunos).

O *Guia*, em consonância com os documentos oficiais promulgados pela Secretaria de Educação, entende a escrita como algo que está além da simples codificação simbólica, considerando-a como linguagem e meio de comunicação, cabendo à escola significar as suas atividades de modo que façam sentido para a aprendizagem da criança. Partindo desse pressuposto, entende-se que a escola

precisa criar o ambiente e propor situações de práticas sociais de uso da escrita às quais os alunos não têm acesso para que possam interagir intensamente com textos dos mais variados gêneros, identificar e refletir sobre seus diferentes usos sociais, produzir textos e, assim, construir as capacidades que lhes permitam participar das situações sociais pautadas pela cultura escrita. (SÃO PAULO, 2010, p. 15).

Compreendendo que o processo de leitura e escrita não se restringe à junção de fonemas e grafemas, o *Guia* (SÃO PAULO, 2010) define a língua como um complexo sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso, representando uma identidade cultural. E, para interagir com essa cultura com autonomia, agindo sobre ela, inclusive, é necessário saber ler e escrever com competência, adequando o uso da linguagem às mais distintas esferas sociais.

Desse modo, a concepção que fundamenta o material, parte do pressuposto de que a alfabetização é a aprendizagem do sistema convencional de leitura e escrita em convergência com seus usos sociais. Entendendo que não é possível formar o aluno, de modo que faça uso competente da língua, negligenciando o ensino de suas estruturas sistemáticas específicas (como o conhecimento do alfabeto, a sua codificação gráfica e fonética, percebendo como a palavra é construída), esse material considera que não basta colocar os alunos diante do seu objeto de conhecimento para que conheçam seu sistema, seu funcionamento ou para que o aprendam. Na verdade, “é preciso planejar uma diversidade de situações em que possam, em diferentes momentos, centrar seus esforços ora na aprendizagem do sistema, ora na aprendizagem da linguagem que se usa para escrever” (SÃO PAULO, 2010, p. 16).

Entretanto, não basta a codificação e decodificação sistemáticas e convencionais para a formação do sujeito leitor e produtor de textos, é necessário que a essa prática estejam aliados, conforme já explicitado, os usos sociais de leitura e escrita. E, já que cabe à escola possibilitar à criança ampliar seu repertório cognitivo e contextualizar sua aprendizagem, tornando-a significativa, é necessário que seja incorporado no cotidiano escolar, as práticas sociais concernentes à leitura e à escrita. Segundo o *Guia*, essa ação não é tarefa fácil, pois “implica redefinir os conteúdos de leitura e de escrita. Trata-se não mais de ensinar a língua, suas regras e suas partes isoladamente, mas de incorporar as ações que se fazem com textos no cotidiano” (SÃO PAULO, 2010, p. 19).

O *Guia* propõe a inserção da leitura e escrita social no mundo escolar, buscando aquelas que acontecem fora de seu contexto, incorporando, em sua rotina diária, a leitura realizada com diferentes propósitos e a escrita produzida com diferentes fins comunicativos para leitores reais: “trata-se de propor que a versão de leitura e de escrita presente na escola seja a mais próxima possível da versão social e que, assim, nossos alunos sejam verdadeiros leitores e escritores” (SÃO PAULO, 2010, p. 19).

Para garantir tal aprendizagem, o Programa propõe o planejamento de atividades que envolvam o trabalho com os mais diversos gêneros textuais e traz orientações para o desenvolvimento de leituras diárias em sala de aula, realizadas tanto pelo professor regente, no início de cada aula, quanto pelos alunos, no transcorrer das atividades, nas mais variadas formas (individual, coletivamente, em pequenos grupos etc.). Visando ao resultado satisfatório dessa proposta, a Secretaria de Estado da Educação, juntamente com os demais órgãos parceiros do Programa, disponibilizaram acervos de livros de literatura infantil, revistas voltadas ao público infantil e livros de atividade e de texto do aluno.

O *livro de texto do aluno* é um material que contém textos dos mais variados gêneros e é disponibilizado a cada aluno da turma. Seu objetivo é garantir que todas as crianças tenham permanente acesso à leitura, mesmo fora da instituição escolar (pensando que muitas crianças têm contato com a cultura escrita formal e diversificada apenas na instituição de ensino). Visa, também, a instigar os alunos a ler com maior autonomia, mesmo que seja uma leitura associativa, de maneira não convencional.

Esse livro é dividido em três partes condizentes com os gêneros e tipos textuais que traz. A primeira parte é classificada como *textos para ler em voz alta, se emocionar ou se divertir* e traz gêneros como parlendas, trava-línguas, adivinhas, cantigas de roda, canções, poemas e quadrinhas. Na segunda parte, os alunos encontram *histórias para rir, chorar, se divertir e se assombrar*, as quais constam de fábulas, contos, lendas e mitos. A terceira parte

traz textos para estudar, conhecer a vida de pessoas interessantes, saber como jogar e cozinhar e contempla gêneros textuais de divulgação científica, instrucionais (os quais englobam jogos e brincadeiras e receitas) e biografias (SÃO PAULO, 2010).

Acredita-se que um processo alfabetizador de qualidade, deva abranger, conforme já exposto, não apenas os aspectos estruturais e sistemáticos do código lingüístico, mas também capacitar o educando para o seu uso social adequado. Nesse sentido, entende-se que o trabalho com os diversos gêneros textuais e com a literatura infantil permite desenvolver, no aluno, estas faculdades, pois os gêneros emergem dos mais variados contextos e esferas sociais, adquirindo significado pertinente conforme seu veículo e função comunicativos, seu meio de produção; enquanto que a literatura infantil engloba temas da vida real, os quais podem ser associados à realidade imediata dos alunos.

Há também o *Livro de Atividades do Aluno*, disponibilizado um exemplar a cada estudante no início do ano letivo, e é utilizado em maior número em sala de aula. Este material é consumível e apresenta atividades visando à concretização das metas e objetivos do *Ler e Escrever*, de forma congruente ao embasamento teórico que norteia o Programa. As atividades de alfabetização são baseadas nas práticas dos gêneros textuais diversos e exigem maior ou menor nível cognitivo do aluno gradativamente, de maneira processual, respeitando e prevendo cada etapa das hipóteses elaboradas por eles. O livro de atividades é um material utilizado tanto em sala de aula como no ambiente familiar do educando e apresenta atividades que contemplam todos os níveis e expectativas de aprendizagem previstas para esta série. Algumas delas são elaboradas para serem desenvolvidas em grupos, outras individualmente. Parte das atividades sugere a intervenção do professor direta ou indiretamente e há, ainda, aquelas que direcionam o educando para uma realização mais autônoma e livre.

Desse modo, viabilizando o desenvolvimento de práticas pedagógicas utilizando esses materiais, o Programa visa a garantir que os alunos atinjam as expectativas de aprendizagem concernentes à comunicação oral, às práticas de leitura, à análise e reflexão sobre a língua e às práticas de produção de texto. O nível de desenvolvimento de cada uma delas é mensurado, desenvolvido e trabalhado a cada bimestre. O presente trabalho atenta-se para as expectativas dos dois primeiros bimestres, apenas, pois foi esse o período da coleta de dados.

3.1.4 Expectativas de aprendizagem para o primeiro e o segundo bimestres para as turmas de segundo ano do Ensino Fundamental, Ciclo I

Segundo o *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (São Paulo, 2010), as expectativas de aprendizagem para o primeiro bimestre são um desdobramento das metas estabelecidas para a 1ª série. Um de seus objetivos é a adaptação e integração dos alunos à nova turma de forma que comecem a adquirir certa autonomia perante as atividades propostas e à organização do espaço escolar como um todo. Outro objetivo relevante previsto para o primeiro bimestre é criar, nos alunos, o sentimento de contínuo desenvolvimento e ampliação de suas faculdades leitora e produtora de textos, esperando que “eles avancem com relação ao domínio do sistema de escrita e à construção de alguns procedimentos relacionados ao ato de ler” (SÃO PAULO, 2010, p. 22). Ao final do bimestre, avalia-se o que foi desenvolvido, quais aspectos das expectativas de aprendizagem foram alcançados pelos alunos e faz-se novo planejamento, estabelecem-se ou adéquam-se as metas para, assim, iniciar o trabalho de desenvolvimento das expectativas previstas para o segundo bimestre.

No segundo bimestre, há uma continuidade do que já fora realizado até então, estabelecendo novas situações que promovam avanços em níveis mais elevados em relação à alfabetização. Conforme consta no *Guia*, no segundo bimestre,

é hora de dar continuidade ao que já está sendo feito e colocar novas situações que, agregadas às já existentes, promovam mais avanços em relação à conquista do sistema de escrita, à construção de procedimentos relacionados ao ato de ler e à apropriação da linguagem que se escreve (SÃO PAULO, 2010, p. 36).

O material prevê, ainda, que, neste período letivo, as hipóteses elaboradas pelos alunos se diferirão conforme o ritmo de desenvolvimento no processo de aprendizagem de cada um. Sendo assim, no segundo bimestre, o professor regente terá que elaborar um planejamento que atenda às necessidades dos alunos com hipóteses mais avançadas e daqueles com hipóteses mais iniciais sobre a leitura e a escrita. Neste sentido, o *Guia* (São Paulo, 2010, p. 36) apresenta

novas expectativas para este bimestre sem abandonar algumas já colocadas anteriormente. Trata-se de organizar um planejamento que não seja fragmentado nem tampouco linear, que contemple as mesmas situações didáticas, mas com graus de complexidade diversos, favorecendo assim que esses alunos, com diferentes ritmos de aprendizagem, consolidem, ampliem e aprofundem seus conhecimentos.

Assim, as expectativas de aprendizagem para o segundo bimestre consideram alguns aspectos daquilo que foi estabelecido para o primeiro, sendo um desdobramento deste e propõe novas situações envolvendo competências ainda não demandadas até o momento. O quadro 1 demonstra as expectativas previstas no *Guia* para essa etapa da aprendizagem.

Expectativas relacionadas à comunicação oral	Expectativas relacionadas às práticas de leitura	Expectativas relacionadas à análise e reflexão sobre a língua e às práticas de produção de texto
• Participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção e formulando perguntas sobre o tema tratado. • Planejar sua fala, adequando-a a diferentes interlocutores em situações comunicativas do cotidiano.	• Apreciar textos literários. • Recontar histórias conhecidas, recuperando algumas características da linguagem do texto lido pelo(a) professor(a). • Ler, com a ajuda do(a) professor(a), diferentes gêneros (textos narrativos literários, textos instrucionais, textos de divulgação científica e notícias), apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto e sobre as características de seu portador, sobre o gênero e sobre o sistema de escrita. • Ler, por si mesmo, textos conhecidos, tais como parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, além de placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, quadrinhos e rótulos.	• Compreender o funcionamento alfabético do sistema de escrita, ainda que escreva com erros ortográficos (ausência de marcas de nasalização, hipo e hipersegmentação, entre outros). • Escrever alfabeticamente* textos que conhece de memória (o texto falado e não a sua forma escrita), tais como: parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, entre outros. • Reescrever – ditando para você ou para os colegas e, quando possível, de próprio punho – histórias conhecidas, considerando as ideias principais do texto-fonte e algumas características da linguagem escrita. • Produzir textos de autoria (bilhetes, cartas, instrucionais), ditando para você ou para os colegas e, quando possível, de próprio punho. • Revisar textos coletivamente com sua ajuda.

Quadro 1: Expectativas de aprendizagem para o segundo bimestre das turmas de segundo ano.

Fonte: Guia de Orientação e Planejamento Didáticas (SÃO PAULO, 2010).

3.2 A prática pedagógica de alfabetização sugerida pelo Programa *Ler e Escrever*

A proposta sugere o uso dos gêneros textuais, na realização de todas as atividades de ensino da leitura e escrita, ora por meio de leituras realizadas pelo professor, ora por leituras individuais dos alunos, em outros momentos de atividades coletivas.

A proposta designada pelo Programa, para o desenvolvimento do trabalho de alfabetização com os diversos gêneros textuais, intenta desenvolver um ambiente escolar que proponha situações de práticas sociais de uso da leitura e escrita para que o aluno passe a “interagir intensamente com textos dos mais variados gêneros, identificar e refletir sobre seus diferentes usos sociais, produzir textos e, assim, construir as capacidades que lhes permitam participar das situações sociais pautadas pela cultura escrita” (SÃO PAULO, 2010, p. 15). Nesse sentido, a prática direcionada pela diretriz do Programa deve considerar os aspectos sociais da leitura e escrita, a forma de seus usos, bem como considerar, ao eleger o quê e como ensinar, que a leitura e escrita já não se configuram como ações mecânicas e memorizadas de uso do código. São, antes, “um complexo sistema que representa uma identidade cultural (SÃO PAULO, 2010, p. 16). Por isso, considerando esses aspectos, ao utilizar os gêneros textuais nas práticas de alfabetização, o professor, baseado nas concepções e propostas do *Ler e Escrever*, não deve mecanizar o processo de ensino e aprendizagem, mas promover situações nesse processo que possibilitem ao aluno a aquisição do código sistematizado ao mesmo tempo em que reflete e compreende seus aspectos de uso social. O *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* aponta que a prática da alfabetização deve partir do pressuposto de que “a alfabetização é a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais, porque consideramos imprescindível para a aprendizagem simultânea dessas duas dimensões” (SÃO PAULO, 2010, p. 16).

O Programa considera, também, que a prática de alfabetização deve ocorrer de maneira sistematizada por meio do planejamento de uma série de situações de aprendizagem em que os alunos possam, durante esse processo, desenvolver atividades que contemplem tanto a aprendizagem do sistema alfabético quanto a da linguagem que usa para escrever e se comunicar nas esferas sociais. Assim, no desenvolvimento de sua prática, o professor deve redefinir os conteúdos de leitura e escrita, buscando incorporar, ao ensino da sistematização convencional do código lingüístico, ações que permitam que o aluno compreenda e faça uso das funções sociais de leitura e escrita. Conforme é apresentado no *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas*,

Trata-se então de trazer para dentro da escola a escrita e a leitura que acontecem fora dela. trata-se de incorporar, na rotina, a leitura feita com diferentes propósitos e a escrita produzida com diferentes fins comunicativos para leitores reais. Enfim, trata-se de propor que a versão de leitura e de escrita presente na escola seja a mais próxima possível da versão social e que, assim, nossos alunos sejam verdadeiros leitores e escritores (SÃO PAULO, 2010, p. 19).

Outra prática pedagógica apresentada nos documentos do Programa, e que deve ser estabelecida em sala de aula, é a rotina de leitura e escrita, que necessita, segundo diretrizes do Programa, ser organizada conforme o tempo, o espaço, os materiais, as propostas e intervenções educativas do professor. Visando contemplar as situações de ensino e aprendizagem que promovam a reflexão sobre o sistema de escrita alfabético e de apropriação da linguagem escrita. Assim, são sugeridas pelo Programa algumas situações de leitura e escrita que devem ser contempladas na rotina da prática do professor, como, por exemplo, leitura diária em voz alta pelo professor; leitura realizada pelos alunos (convencionalmente ou não); produção de escrita pelo professor e/ou pelos alunos e trabalhos que envolvam a oralidade.

O Programa prevê, ainda, práticas pedagógicas voltadas aos alunos que, no decorrer dos bimestres, não acompanham o restante da turma e não avançam segundo as expectativas estabelecidas. Assim, a orientação à prática do professor consiste em avaliar o nível de desenvolvimento em que se encontra o aluno e planejar as intervenções específicas de que necessita. Desse modo, atividades diferenciadas durante a aula; o trabalho conjunto com os alunos já em estágios mais avançados, e intervenções pontuais são algumas práticas que devem ser desenvolvidas pelo docente, de modo a garantir o desenvolvimento e avanço de todos os alunos com alguma dificuldade.

As orientações e práticas pedagógicas direcionadas pelo Programa são organizadas de acordo com o bimestre letivo, ou seja, para cada bimestre, o professor deve rever e replanejar as atividades desenvolvidas segundo as avaliações processuais que realiza. Assim, a rotina de leitura e escrita, por exemplo, deve ser repensada a cada momento, conforme o desenvolvimento dos alunos, suas necessidades, possibilidades e limites.

Enquanto sugestão de situações, no *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas*, essas situações são apresentadas num quadro orientador. A exemplo, alguns aspectos apontados no quadro são citados no quadro 2.

SITUAÇÃO DIDÁTICA	OBJETIVOS (O QUE OS ALUNOS COMPREENDEM E COMO)	EXEMPLOS DE ALGUMAS ATIVIDADES	FREQUÊNCIA
Leitura realizada pelo professor	Compreender a função social da escrita.	Leitura em voz alta de textos literários, jornalísticos e sobre curiosidades.	Diária - texto literário; Semanal – textos jornalísticos e curiosidades.
Análise e reflexão sobre o sistema de escrita	Refletir sobre o sistema de escrita alfabético, buscando fazer a correspondência entre os segmentos da fala e os da escrita. Conhecer as letras do alfabeto e sua ordem. Observar e analisar o valor e a posição das letras nas palavras visando à compreensão da natureza do sistema alfabético. Compreender as regras de funcionamento do sistema de escrita.	Leitura e escrita dos nomes dos alunos da sala. Leitura do abecedário exposto na sala. Leitura e escrita de textos conhecidos de memória. Leitura e escrita de títulos de livros, de listas diversas (nomes dos ajudantes da semana, brincadeiras preferidas, professores e funcionários), ingredientes de uma receita, leitura de rótulos etc.	Diária (quando há na classe crianças não-alfabéticas).
Comunicação oral	Participar de diferentes situações comunicativas, considerando e respeitando as opiniões alheias e as diferentes formas de expressão. Utilizar a linguagem oral, sabendo adequá-la às situações em que queiram expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas etc. Desenvolver atitudes de escuta e planejamento das falas.	Reconto de histórias conhecidas ou pessoais, de filmes etc. Exposição de objetos, materiais de pesquisa etc. Situações que permitam emitir opiniões sobre acontecimentos, curiosidades etc.	Duas vezes por semana.
Produção de texto escrito	Produzir textos buscando aproximação com as características discursivas do gênero. Produzir textos considerando o leitor e o sentido do que quer dizer. Aprender comportamentos escritores.	Produção coletiva, em dupla e individual – de um bilhete, de um texto instrucional etc. Reescrita de textos conhecidos – coletiva, em dupla, individual.	Uma vez por semana
Leitura realizada pelo aluno	Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura. Explorar as finalidades e funções da leitura.	Roda de biblioteca com diversas finalidades ampliar a compreensão leitora: leitura de textos que os alunos ainda não lêem com autonomia mas que pode ser mediada pelo (a) professor (a) (leitura de textos informativos, instrucionais, entre outros). Ler sem saber ler Convencionalmente utilizando índices fornecidos pelos textos.	Uma vez por semana.

Quadro 2: Organização da rotina de leitura e escrita em sala de aula

Fonte: Guia de Orientação e Planejamento Didáticas (SÃO PAULO, 2010).

Além disso, o professor deve conhecer as hipóteses de escrita de seus alunos. Por isso, em sua prática, deve realizar a avaliação diagnóstica e processual. A avaliação desenvolve-se por meio de uma sondagem, feita a partir de uma atividade de escrita que envolve, inicialmente, a produção espontânea dos alunos de uma lista de palavras, sem apoio de outras fontes escritas. Nessa atividade, o professor deve solicitar ao aluno que leia o que escreveu, observando se ele estabeleceu relações entre o que escreveu e o que leu em voz alta. A atividade de sondagem pode constituir-se em instrumento de apoio para nortear o planejamento do professor, já que possibilita que ele avalie e acompanhe os avanços de cada aluno em relação à aquisição do código e, assim, reorganizar as atividades diversas a serem desenvolvidas.

Assim, baseado nessas diretrizes, o professor deve planejar, replanejar e desenvolver sua prática de alfabetização em sala de aula.

Capítulo IV

Referencial metodológico: a trajetória da pesquisa

Este capítulo objetiva apresentar o referencial metodológico da pesquisa e sua trajetória, bem como apresentar as motivações que instigaram o desenvolvimento de uma pesquisa na área da alfabetização e, mais precisamente, sobre a alfabetização de crianças do segundo ano, que se dá por meio do Programa Estadual *Ler e Escrever*, convergida com a proposta educacional do *Método Paulo Freire*.

O capítulo está estruturado em três partes. A primeira, sobre a metodologia estrita, exporá os aspectos puramente metodológicos do trabalho, como o tipo de pesquisa, os métodos e instrumentos utilizados em cada etapa, os critérios e tipos de análises. Já a segunda parte, constitui-se pela descrição dos sujeitos da pesquisa, quem são e suas características; o *locus* de sua realização, a trajetória e construção do trabalho, seu desenvolvimento, desde as primeiras reflexões e estudos acerca do assunto até seu encerramento, num estágio de maior amadurecimento.

Por fim, encerrando o capítulo, a terceira parte apresenta os procedimentos adotados para a análise e interpretação dos dados da pesquisa, bem como a estrutura estabelecida para apresentação destes.

4.1 – O referencial metodológico

De acordo com o ponto de vista dos objetivos, a abordagem dessa pesquisa é de caráter qualitativo, pois se configura num trabalho de âmbito social, com variáveis sócio-histórico-culturais. Além disso, conforme apontam Lüdke e André (1986, p. 12), é uma pesquisa que “[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. A abordagem qualitativa delineia-se como a mais adequada para o trabalho, pois, segundo as autoras supracitadas, a pesquisa “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através de trabalho intensivo de campo” (p. 12).

A pesquisa de campo é a mais adequada aos objetivos do trabalho, pois o estudo foi desenvolvido com um único grupo de sujeitos, com vista ao conhecimento diretamente da realidade. Dessa forma, buscou-se obter dados acerca de concepções teóricas, práticas metodológicas, desenvolvimento e formação escolar dos sujeitos em relação ao tema objeto da pesquisa. Com esse procedimento, evidenciou-se o efeito de objetividade da utilização dos instrumentos para coleta e análise de dados.

O método utilizado para o desenvolvimento do estudo foi o observacional (GIL, 1999), já que o propósito foi observar o desenvolvimento das aulas de alfabetização de um grupo de crianças, sem a realização de experimentos ou intervenções efetivas e diretas da pesquisadora no universo pesquisado. Assim, tal como expõe Gil, “nos experimentos o cientista toma providências para que alguma coisa ocorra, a fim de observar o que se segue, ao passo que no estudo por observação apenas observa algo que acontece ou já aconteceu” (GIL, 1999, p. 34).

4. 2 A abordagem exploratório-descritiva

Esta pesquisa foi classificada como exploratório-descritiva, de acordo com o problema e os objetivos específicos. Exploratória, por ter “como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL 1999, p.45) e também por possuir um planejamento flexível de maneira a possibilitar variados aspectos relativos ao fato estudado.

Assim, buscando atender aos objetivos e responder ao problema do trabalho, o caráter exploratório da pesquisa focou-se nas práticas de alfabetização de uma professora-colaboradora, fundamentadas nas diretrizes do Programa *Ler e Escrever* como forma de obter uma visão geral da práxis alfabetizadora decorrente desse Programa, no que concerne aos processos de formação da leitura e escrita, do letramento e da conscientização nos alunos.

A pesquisa é descritiva porque almejou caracterizar uma realidade por meio da observação direta. Nesse estudo, especificamente, foram descritas as características do grupo observado, bem como realizada a descrição do processo pelo qual se desenvolveu a práxis alfabetizadora da professora colaboradora e como se deu o processo de ensino e aprendizagem dos alunos alfabetizando. Além de descrever episódios de ensino para análise dos dados sob a perspectiva das instâncias alfabetização, letramento e conscientização, bem como a

descrição da confluência possível entre o *Programa Ler e Escrever* e a concepção educacional de Paulo Freire.

Portanto, acredita-se que esse tipo de pesquisa fora o mais adequado ao desenvolvimento desse estudo, pois, segundo Gil, as pesquisas “exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”, enquanto que as pesquisas descritivas “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 1999, p. 43-44). Além disso, ambas são realizadas por “pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (GIL, 1999, p. 44), que é justamente, o caso desse estudo. Assim, esta pesquisa, ao mesmo tempo em que explorou a práxis de alfabetização desenvolvida com alunos do segundo ano, proporcionou, com a descrição dos aspectos que constituíram todo o processo observado, uma resposta coerente à questão de seu problema, delineado uma perspectiva, senão nova deste, no mínimo, motivadora a novas questões, a partir do problema inicial.

4.3 Os instrumentos da pesquisa

Para o desenvolvimento do estudo, foram utilizados quatro instrumentos de pesquisa, quais sejam:

- observação *in locu*
- questionário aberto para uma professora-colaboradora (apêndice B)
- protocolo de entrevista semi-estruturada, realizada com 18 alunos (apêndice C)

O primeiro instrumento, a observação *in locu*, desenvolveu-se em uma sala de aula de segundo ano do Ensino Fundamental, cujo registro foi realizado em diário de campo pela pesquisadora. O objetivo da observação foi coletar dados sobre a práxis docente e sobre o desenvolvimento dos alunos nos processos de formação das três instâncias da pesquisa: alfabetização sistemática, letramento e conscientização crítica. A princípio, todos os 27 alunos matriculados, na época, participaram do processo de observação.

A observação ocorria três vezes por semana, durante três horas a cada dia, em média, e foi realizada durante dois meses (do final de abril ao final de junho). Acompanhei, de forma sistematizada, somente as aulas de alfabetização, mas, por diversas vezes, permaneci maior

tempo em sala ou na escola para observar, de forma não sistematizada, a rotina dos alunos em outros momentos e outras atividades escolares.

O segundo instrumento para coleta de dados foi a aplicação do questionário aberto, respondido pela professora-colaboradora da turma pesquisada na ausência da pesquisadora. O questionário aberto, aplicado com a professora colaboradora, foi elaborado com o objetivo de verificar as concepções teóricas da professora colaboradora, em relação aos aspectos que norteiam a pesquisa e, considerados fundantes no processo de alfabetização. Assim, analisar se suas concepções teóricas são coerentes com sua prática, bem como analisar a coerência de seu planejamento escolar com o que desenvolve em sala, além de obter dados acerca de sua compreensão sobre os materiais disponibilizados pelo Programa *Ler e Escrever*, a avaliação e uso que faz deles. Além disso, o questionário buscou investigar as características da docente no âmbito de sua formação acadêmica e atuação profissional.

Desse modo, o questionário também foi estruturado em 4 blocos de questões organizadas alfabeticamente. No primeiro, são levantados os dados pessoais da professora colaboradora; o segundo bloco de perguntas tratou especificamente sobre as concepções acerca de conceitos-chave para a pesquisa, composto por 8 perguntas. O terceiro bloco buscou obter informações sobre o planejamento das aulas, o que a professora colaboradora considerava em sua dissertação e o que desenvolvia em sala de aula; este bloco de questões foi estruturado em 7 questões. Encerrando o questionário, o último bloco investigou as considerações da professora sobre a prática em sala de aula e sobre alguns aspectos de sua formação acadêmica.

O último instrumento, a realização da entrevista semi-estruturada com os alunos pesquisados, ocorreu durante o mês de agosto, realizado individualmente com cada aluno, no pátio da escola, sem intervenções da professora-colaboradora. A pesquisadora fazia as perguntas oralmente aos alunos que respondiam, também, oralmente; sempre que necessário, a pesquisadora adequava a maneira de direcionar a pergunta conforme a necessidade e compreensão do educando; as respostas eram anotadas na folha do roteiro da entrevista, pela pesquisadora, conforme a fala do educando. Para o desenvolvimento da entrevista, foi entregue, para cada aluno, o termo de consentimento livre e esclarecido, objetivando ter a autorização dos responsáveis dos alunos para esta coleta de dados, bem como esclarecer sobre a pesquisa, seus objetivos e procedimentos. O modelo do termo consta em apêndice. Foram entregues 25 termos aos alunos, tendo a devolutiva de 20; no entanto, 2 dos alunos que entregaram o termo, autorizando a participação na entrevista, saíram da escola. Portanto, a entrevista foi realizada com 18 alunos, durante 5 dias, não consecutivos, visando a obter

dados pessoais dos alunos; dados acerca dos arranjos familiares nos quais os alunos estavam inseridos; informações sobre as condições sócio-econômicas e de sua formação sócio-cultural, bem como obter dados sobre os níveis de consciência social dos educandos e dos níveis de alfabetização e letramento que apresentavam. A entrevista objetivou, ainda, complementar o levantamento do universo vocabular dos sujeitos, selecionando, desta forma, as palavras e os temas geradores, os quais foram designados, também, na prática de observação das aulas.

4.4 O locus da pesquisa: considerações sobre a instituição de ensino

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual, jurisdicionada à Diretoria de Ensino da cidade de Bauru, estado de São Paulo. A escola atende ao nível do Ensino Fundamental Ciclo I, em dois períodos escolares: manhã – das 07h10min às 11h40min -; e tarde – das 12h40min às 17h, atendendo um total de 559 alunos, dos quais 14 são incluídos da educação especial.

Embora antiga, a escola possui boa estrutura física e recursos materiais. Salas de aula amplas, com armários, boa iluminação e acesso aos corredores para pessoas com deficiências físicas. Há um pátio de área ampla, bem iluminado e uma quadra de esportes coberta. Banheiros e pias adequados à característica física dos alunos; cantina; refeitório; sala de recursos e de informática. Esta última não é utilizada pelos alunos.

A instituição, situada em um bairro de classe média alta da cidade de Bauru, atende a um público variado. Em suas adjacências, encontra-se uma Universidade, Centro de Reabilitação Facial de renome, um aeroclube, shopping, redes bancárias, entre outros serviços de qualidade.

Nesse sentido, a situação socioeconômica dos alunos atendidos pela escola é muito diversificada. Filhos de profissionais liberais de diversos segmentos da sociedade. Alguns alunos residem em localidades próximas à escola, outros residem em bairros periféricos.

4.4.1 O locus da pesquisa: considerações sobre a turma da sala de aula pesquisada

A pesquisa foi realizada em uma sala de aula do segundo ano do Ensino Fundamental, Ciclo I, da unidade escolar supracitada.

A turma é regida por uma professora do Ensino Fundamental que leciona todas as disciplinas, exceto Artes e Educação Física. No início, a classe era formada por 26 alunos matriculados, dos quais uma aluna era especial, possuindo uma síndrome não diagnosticada. Essa aluna não apresentava oralidade, mas compreendia tudo o que lhe era comunicado e expressava-se por gestos (não sistematizados por Libras). Devido à ausência de sua oralidade, essa aluna não participou da entrevista semi-estruturada.

De modo geral, a frequência dos alunos às aulas é satisfatória, não há grande número de faltas diárias, havendo, apenas, 3 alunos que tinham menor frequência.

No decorrer do semestre, 2 alunos da turma foram transferidos de escola, ficando, assim, o total de 24 alunos na turma.

4.5 A escolha da instituição e da sala de aula pesquisada

Inicialmente, visava-se à seleção de uma instituição de ensino da região periférica da cidade de Bauru, que atendesse a uma população de classe sócio-econômica menos favorecida. Porém, as dificuldades de aceitação para o desenvolvimento da pesquisa em unidades de ensino com essas características, impossibilitaram a realização do estudo com um público específico que atendesse à demanda da pesquisa.

Devido à dificuldade em encontrar uma unidade de ensino, com essas características que aceitasse o desenvolvimento do estudo em suas dependências, o critério de seleção da instituição escolar não pôde ser específico ao objeto de estudo, ou seja, não foi possível selecionar uma escola periférica, que atendesse à alunos mais carentes. Portanto, a unidade de ensino na qual se desenvolveu a pesquisa fora selecionada segundo a postura positiva da equipe de gestão escolar (diretores e professor coordenador) em relação ao desenvolvimento do estudo.

O primeiro contato com a instituição foi através da diretora e vice-diretora, às quais foram apresentados o projeto da pesquisa e seus objetivos. As diretoras não se opuseram, mas não autorizaram de imediato, a realização da pesquisa, afirmando ser necessário a autorização da coordenação. Assim, na sequência, a pesquisadora conversou com a professora coordenadora da instituição que, inicialmente, mostrou-se um pouco resistente ao desenvolvimento do estudo, devido às características e referencial teórico. Porém, autorizou

que a pesquisa fosse realizada na instituição e disse quealaria, ela própria, com as professoras das turmas de segundo ano, verificando qual seria melhor para o estudo.

Dessa forma, a seleção da turma pesquisada foi designada pela professora coordenadora da instituição, que, conversando com a docente da turma em questão, considerou a classe mais propícia a atender às demandas do trabalho. Para tanto, contou-se com a participação de uma professora alfabetizadora (professora-colaboradora), que atuava nesta sala de aula, e com os alunos matriculados nessa turma.

4.6 Os alunos da pesquisa

Dos 18 alunos que participaram diretamente da pesquisa, respondendo à entrevista semi-estruturada, 16 têm sete e 2 têm oito anos de idade. São crianças que estabelecem vínculos afetivos com seus pares, expressam afetividade para com a professora-colaboradora e apresentam características específicas e comuns às crianças dessa faixa etária, como, por exemplo, o apreço por brincadeiras infantis, a atração pelo lúdico, curiosidade, intensa atividade motora, muita criatividade e fértil imaginação. São alunos bem comunicativos, conversam muito entre si e interagem a todo momento com a professora-colaboradora. São alunos comunicativos, de maneira geral interessados na aprendizagem, apesar de não pertencerem à classe social abastada, todos dispunham de material escolar adequado

A configuração familiar desses alunos não parece ser homogênea, ou seja, a composição de suas famílias não parece ser igual à de todos os seus outros pares. Alguns alunos moram com mãe, pai e irmãos; outros têm famílias compostas por uma estrutura menos tradicional, constituída por um de seus progenitores, o companheiro ou companheira destes e filhos (podendo ou não ser irmãos). Há, ainda, alunos que integram famílias com configurações ainda mais diversificadas, que são aquelas em que o aluno mora com apenas um dos progenitores e, em alguns casos, com irmãos, ou, ainda, moram com outros membros da família, que não os pais. Essas características familiares, embora relevantes no processo de ensino e aprendizagem, não demonstraram interferir sobremaneira no desempenho escolar desses alunos, ou na relação interpessoal, que estabelecem com seus pares.

Segundo as afirmações dos alunos, seus responsáveis legais são de origem sócio-econômica média, com escolarização concluída até, pelo menos, o segundo ciclo do Ensino

Fundamental. De acordo com dados da entrevista, a maior parte atua, profissionalmente, na prestação e, em geral, mais de um deles é responsável pelo provimento familiar.

Embora a escola esteja situada em uma região mais central da cidade, nem todos os alunos residem próximos às dependências escolares. Alguns deles, inclusive, moram em bairros periféricos e de estrutura mais carente e utilizam algum tipo de transporte para a locomoção até a instituição.

A maior parte desses alunos iniciou o ano letivo apresentando hipóteses de escrita entre os níveis pré-silábico e silábico sem valor sonoro; poucos apresentavam, no início do primeiro semestre letivo, hipóteses mais avançadas do que estes níveis (cerca de 4 alunos do total pesquisado). A maior parte tem acesso a livros ou outros suportes de leitura e escrita fora do âmbito escolar.

4.7 A professora colaboradora

A professora-colaboradora tem idade entre 31 a 40 anos, formou-se no Magistério pela instituição CEFAM, no ano de 1992 e, posteriormente, concluiu, em 2009, a licenciatura em Pedagogia na instituição de ensino superior FACINTER. A docente não apontou o tempo de atuação docente na educação básica e também não especificou o tempo de atuação na área da alfabetização. Ministra 27 aulas semanais, duas das quais é de reforço escolar.

Embora não tenha outra graduação, a professora-colaboradora valoriza a formação continuada e afirmou sempre ter feito cursos de capacitação. Não atuou em outros cargos ou funções escolares. Já atuou em instituições de ensino privado, mas, atualmente, leciona apenas em uma escola da rede pública estadual.

O contato da pesquisadora com a professora-colaboradora foi intermediado pela professora coordenadora da instituição que, antes da chegada da pesquisadora à sala de aula, conversou individualmente com a docente, apresentando a pesquisa, os objetivos e instrumentos de coleta de dados que seriam utilizados.

Embora não tenha aceitado que suas aulas fossem gravadas, a professora-colaboradora foi bem receptiva a minha permanência e atuação como pesquisadora em sala de aula. Inicialmente, colocou-se à disposição para responder as questões advindas da pesquisa e deixou-me a vontade para estabelecer o contato necessário com os alunos. Aos poucos, foi, espontaneamente, dialogando comigo, integrando-me em suas discussões com os alunos,

durante as aulas, e compartilhando, autonomamente, sem minhas solicitações, os acontecimentos ocorridos com os alunos em sala, sobre as características de cada um deles, suas dificuldades, potencialidades e desenvolvimento.

Na primeira aula em que participei, a professora-colaboradora apresentou-me aos alunos, dizendo meu nome, o que eu fazia e o porquê estava ali. Deu-me espaço para que eu fizesse as minhas considerações acerca da minha apresentação e do meu trabalho. Os alunos receberam muito bem minha chegada à sala, mostraram-se curiosos, fizeram perguntas sobre o trabalho, sobre o que eu fazia, sobre o porquê de ter que realizar aquelas “tarefas” (não apenas nos primeiros dias, mas durante todo o processo de pesquisa), mas, no começo da pesquisa, demonstraram certa timidez.

Todos os alunos conversavam comigo, respondiam às minhas perguntas aleatórias – feitas com intenção interacional –, animavam-se em ajudar com alguma informação, aproximavam-se espontaneamente e compartilhavam comigo suas atividades, suas conquistas, seu desenvolvimento. Sempre se aproximavam da mesa na qual eu ficava sentada, no fundo da sala, e mostravam-me suas tarefas, contavam-me sobre algum acontecimento particular ou ocorrido na escola com a turma. O comportamento dos educandos, em relação ao processo de ensino e aprendizagem, não se alterou com a minha chegada.

A professora-colaboradora elaborava o planejamento de suas aulas com base nas diretrizes do *Ler e Escrever*, orientada, também, pela Professora Coordenadora da unidade escolar, adequando o conteúdo à concepção da prática educacional e alfabetizadora do Programa. Sua prática de alfabetização, desenvolvida em sala de aula, foi baseada, quase que integralmente, nas atividades propostas pelo Programa *Ler e Escrever*, muito embora houvesse práticas próprias e fizesse, em alguns momentos, adequações conforme a necessidade em questão.

As aulas de alfabetização ocupavam a maior parte do planejamento e eram programadas acontecerem, três vezes por semana durante as três primeiras aulas e dois dias na semana para acontecerem nas duas últimas aulas. As aulas de matemática aconteciam três vezes por semana durante as duas últimas aulas e duas vezes por semana durante as três primeiras aulas.

Toda segunda-feira, a professora-colaboradora iniciava a aula realizando a *roda positiva* com os alunos. Essa atividade era desenvolvida com todos os alunos em pé, formando uma roda, onde cada um dizia uma palavra que considerasse positiva e importante de ser colocada em prática durante a semana que tinha início.

Diariamente, a docente realizava a leitura do professor, em voz alta para os alunos. Procurava realizá-la sempre no início de cada aula, antes de qualquer outra atividade. Porém, algumas vezes, devido a qualquer alteração na rotina escolar, ocorria de realizar a leitura momentos depois do início das atividades escolares. As leituras envolviam diversos gêneros textuais, como, por exemplo, poema, contos, textos instrucionais, informativos, curiosidades, adivinhas, textos científicos, contos, fábulas, etc., veiculados pelos mais diversos portadores.

Todos os dias os alunos copiavam no caderno de classe a rotina escrita na lousa pela professora. Na rotina constavam todas as atividades que realizaram durante o dia. A professora-colaboradora não escrevia toda a rotina de uma vez; ela a escrevia na lousa por partes, conforme a realização das atividades. Por exemplo: no início, logo após a leitura, escrevia na lousa as atividades que seriam realizadas até o horário do intervalo dos alunos; um pouco antes do recreio ou logo após o retorno deste, escrevia o restante do seria ou já havia sido feito. Assim, a cópia não se tornava algo cansativo e longo para os alunos. apenas às segundas-feiras passava na lousa o cabeçalho inteiro, com o nome da escola, cidade, data, nome completo e o restante da rotina diária.

As atividades de alfabetização, que ocupavam a maior parte das aulas, foram fundamentas nas diretrizes do Programa *Ler e Escrever*, utilizando, na maioria das vezes, o *livro de atividades do aluno*. Algumas vezes, a professora-colaboradora preparava alguma atividade em folha avulsa, separada do programa de atividades elaboradas pelas equipes do Programa. Porém, mesmo as atividades avulsas eram semelhantes ao conteúdo ou forma das atividades encontradas nos materiais do *Ler e Escrever*.

Embora focando sua prática de maneira quase integral nas bases do Programa estadual, a professora-colaboradora desenvolvia, em algumas atividades, práticas de alfabetização voltadas à silabação, focando na memorização de fonemas e grafemas, formando as famílias silábicas e registrando palavras com as sílabas de maneira aleatória. No entanto, essa prática foi sutil e não foi desenvolvida em todas ou na maioria das aulas.

As atividades de alfabetização, que visavam à formação da consciência fonêmica e fonológica da língua, bem como o estabelecimento da relação fonema-grafema e, dessa forma, a aquisição do código lingüístico pelos alunos, eram desenvolvidas por meio dos gêneros que envolviam textos de memória, como parlendas, trava-línguas, poemas e cantigas. A forma de desenvolvimento das atividades era sempre a leitura coletiva, em voz alta, às vezes individual; realizava a ordenação de partes dos textos; a escrita com alfabeto móvel, etc.

Embora não fossem diferenciadas em seu conteúdo e forma, as atividades preparadas pela professora-colaboradora eram realizadas de diferentes formas pelos alunos, de acordo

com a hipótese de escrita de cada um. A docente procurava dar maior atenção aos alunos com hipóteses de escritas iniciais.

Realizava bimestralmente a avaliação diagnóstica para identificar os níveis de escrita de cada aluno e observar o avanço e desenvolvimento obtidos.

Algumas vezes, utilizava atividades do livro didático de português, escolhido pela instituição escolar através do programa federal Programa Nacional do Livro Didático. Desse livro, as atividades que a professora-colaboradora utilizava eram destinadas aos alunos com hipóteses de escrita mais avançadas, pois exigiam maior grau de compreensão e leitura dos alunos.

Assim, a professora-colaboradora desenvolvia as atividades de alfabetização, fundamentando sua prática nas propostas do Programa Ler e Escrever, mas adequando, conforme as possibilidades, o arranjo das aulas, das atividades e o planejamento de suas aulas conforme a demanda apresentada pelos alunos.

4.8 A construção e desenvolvimento da pesquisa

Esclarece-se que, esta seção, especificamente, é mudada a focalização do trabalho: de uma focalização impessoal para a de primeira pessoa do singular. Essa mudança de foco tem por objetivo explicar o modo de enunciação utilizado para projetar a pesquisadora no enunciado, justamente pelo conteúdo da seção.

O desenvolvimento da pesquisa na área da alfabetização de crianças foi motivado por dois principais fatos ocorridos durante minha formação acadêmica. O primeiro deles foi a participação, como bolsista, de um projeto de extensão universitária - “apoio pedagógico colaborativo para alunos com dificuldades de aprendizagem” -, realizado durante o ano 2008. O segundo foi a participação, como aluna pesquisadora, do projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, durante o ano de 2009. Ambas as experiências instigaram a pesquisa ora apresentada.

Assim, a pergunta do problema da pesquisa, que, de maneira sintetizada, busca saber se “há a possibilidade de uma confluência entre as propostas e práticas de alfabetização do Programa *Ler e Escrever* e as concepções práticas alfabetizadoras e educacionais de Paulo Freire, na alfabetização de crianças do segundo ano do Ensino Fundamental?”, gerou

polêmica, debates, novas reflexões e mais estudo acadêmico, os quais contribuíram sobremaneira na construção e desenvolvimento da pesquisa.

O primeiro debate reflexivo acerca da temática e do problema da pesquisa fora suscitado na própria academia, entre pareceristas de projetos de *Iniciação Científica*, bolsa *FAPESP* (a qual a pesquisa foi submetida e aprovada); posteriormente, durante a arguição da pesquisa em uma apresentação de comunicação oral, realizada no *I Seminário Internacional sobre a História da Leitura e Escrita*. Todas as críticas, todos os apontamentos, questionamentos e posições contrárias à pesquisa, seja devido à sua fundamentação teórica, seja por conta da metodologia utilizada, seja por conta da proposta ou objetivo aos quais se destina, possibilitaram reflexões sobre todo o processo teórico, metodológico e de desenvolvimento do trabalho, garantindo seu amadurecimento.

Enquanto estudava e discutia com os membros da academia sobre a relevância e possibilidade do trabalho, apresentei a proposta à coordenação e direção da escola na qual eu atuava como aluna pesquisadora pelo Programa *Ler e Escrever*, porém, por resistência do corpo docente, não fora autorizado o desenvolvimento da pesquisa nessa escola. Logo, o *locus* no qual emergiu a pesquisa não foi o mesmo no qual ela se desenvolveu; os alunos que, por meio de suas dúvidas, suas dificuldades e anseios, despertaram em mim os questionamentos ora apresentados e discutidos nessa pesquisa, não constituíram os sujeitos desse estudo; a professora que me instigou a refletir sobre a prática docente em sala de aula não foi a mesma que participou desse estudo. Ou seja, os sujeitos que motivaram o desenvolvimento da pesquisa não participaram diretamente do estudo devido a aspectos burocráticos da instituição escolar pública e, principalmente, do receio às críticas e à exposição do trabalho realizado, demonstrado por parte dos docentes que, hoje, compõem o quadro de educadores de nossa sociedade.

Devido a isso, no início de 2010, buscou-se outra escola, outra turma, uma outra professora, os quais aceitassem participar do estudo. O critério para seleção estabelecido, inicialmente, foi encontrar uma instituição da rede pública estadual, que trabalhasse com o programa estadual de alfabetização, que estivesse situada em um bairro não central e que atendesse a um público menos favorecido sócio-economicamente. Porém, as mesmas dificuldades encontradas na escola onde atuei como aluna pesquisadora, em 2009, impossibilitaram a seleção de uma instituição que contemplasse esses aspectos. Por isso, a pesquisa não conseguiu êxito nessa caracterização e especificação dos sujeitos envolvidos e o estudo desenvolveu-se em uma escola localizada num bairro central da cidade de Bauru, atendendo a um público mais favorecido sócio-economicamente.

A coordenação dessa escola definiu em qual turma e com qual professora seria realizada a atividade de observação da pesquisa, justificando ser uma professora mais flexível e aberta a projetos desse tipo, bem como por sua ação pedagógica ser considerada uma das melhores dentro de toda a escola. A coordenadora salientou, ainda, que a classe dessa professora se desenvolvia bem, era uma turma envolvida nas atividades e que atendia, em maior parte, às expectativas de aprendizagem. Então, ao final do mês de abril, deste ano, iniciei as atividades de observação nesta sala de segundo ano do Ensino Fundamental.

Fora solicitado à coordenação da escola e à professora-colaboradora a autorização para gravação em vídeo ou áudio das aulas observadas, porém, a professora da turma não permitiu a utilização de tais recursos.

No primeiro dia de observação, fui apresentada aos alunos pela professora-colaboradora, que lhes explicou o que seria realizado e o motivo do trabalho. Os alunos foram muito receptivos e, como é comum em toda criança, demonstraram curiosidade e interesse pelo trabalho que seria desenvolvido; sempre que podiam, aproximavam-se e perguntavam-me algo sobre a pesquisa (a qual não denominavam, necessariamente, desta forma).

A professora, embora flexível em suas ações pedagógicas e aberta ao trabalho, demonstrou, no início, certo receio com minha presença em suas aulas. Justificava todas as suas ações e todas as atividades que desenvolvia, principalmente aquelas em que não obtinha o resultado esperado. Explicava-se sempre que alguma atividade era desenvolvida de forma improvisada ou menos elaborada, apontando suas dificuldades para planejar e preparar de forma mais adequada as aulas e as atividades, justificando a vivência de problemas pessoais, a sobrecarga de compromissos e responsabilidades e a limitação do tempo. Porém, aos poucos, estive mais à vontade com minha presença e entendeu que poderia encontrar em mim uma parceira de trabalho e para as reflexões sobre sua prática e não apenas uma pesquisadora que observaria e criticaria sua metodologia pedagógica. Compartilhava comigo todos os momentos em sala de aula, fazia observações em particular sobre determinados alunos, apresentava atividades que desenvolvera ou desenvolveria em sala e interagiu comigo durante as aulas, envolvendo os alunos nessa interação.

O período de observação coincidiu com a realização dos jogos da Copa do Mundo, época em que, em dias dos jogos do Brasil, a maior parte dos alunos faltava, ou as aulas eram suspensas, o que interferiu no processo observacional. Em seguida, as férias escolares tiveram início e, assim, encerrei o processo de observação.

O segundo momento com os sujeitos da pesquisa foi a aplicação do questionário aberto com a professora-colaboradora e a realização da entrevista semi-estruturada com os

alunos. Para tanto, antes do término das aulas, fora entregue aos responsáveis dos alunos e à professora colaboradora, um termo de consentimento livre e esclarecido, no qual havia explicações sobre a pesquisa, seu objetivo e solicitava-se autorização para o desenvolvimento das entrevistas e para a aplicação do questionário.

A professora-colaboradora não respondeu o questionário em minha presença e o devolveu, juntamente com o termo esclarecido, somente em outubro (três meses após a entrega).

Em agosto, a entrevista semi-estruturada foi realizada com 18 alunos, durante 5 dias, não consecutivos. Eram entrevistados cerca de 4 alunos a cada dia, utilizando todo o período de aula (as 4 horas de aula); a entrevista ocorreu fora da sala de aula, no pátio da escola, individualmente. Porém, em vários momentos, houve interferências de funcionários, alunos e demais membros da equipe escolar que circulavam pelo local, fazendo inferências e questionamentos diversos.

Após o término das entrevistas (no final do mês de agosto), retornei à instituição somente em outubro para receber a resposta do questionário da professora colaboradora e para explicar aos alunos que a pesquisa estava se encerrando e que, portanto, não voltaria mais à instituição.

4.9 Procedimentos da análise dos dados

A análise de dados foi realizada sob a perspectiva das teorias que ancoram o trabalho, relacionadas, mais especificamente, às três instâncias que o norteiam: alfabetização, letramento e conscientização crítica.

Inicialmente, analisou-se, estritamente, as respostas da entrevista semi-estruturada. Nessa análise, foram levantados resultados percentuais das questões realizadas durante a entrevista semi-estruturada. Devido ao fato de ter sido uma entrevista semi-estruturada, obtiveram-se respostas variadas para a mesma questão. Por isso, para a análise percentual de respostas que apresentavam, não apenas afirmações ou negações, mas, também, justificativas, foram agrupadas por aproximação e relação possíveis. Na sequência, foram organizadas tabelas, nas quais descreveram-se os dados das respostas, segundo os dados apresentados. Após esta etapa, realizou-se o cruzamento entre as questões da entrevista, buscando o levantamento de hipóteses que justificassem as respostas apresentadas pelos sujeitos

entrevistados. Buscou-se esgotar todas as possibilidades de intercâmbio entre as questões e o levantamento de hipóteses para as respostas obtidas, porém, nem todas as questões foram incorporadas nessa prática analítica, pois foram consideradas as questões relacionadas de maneira mais direta com o objeto deste estudo. Após, apresentaram-se as palavras e os temas geradores levantados a partir das questões dos blocos 1, 2 e 3 da entrevista e a partir das observações em sala de aula. As palavras geradoras foram ponderadas dentro dos três critérios considerados na teoria de Paulo Freire e expostos por Brandão (1983).

Seguiu-se com o levantamento das grandes categorias e das subcategorias de análise das três instâncias norteadoras deste trabalho: aquisição do código lingüístico, letramento e conscientização crítica e, na sequência, com a análise de cada uma das três instâncias através dos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta de dados. Por fim, desenvolveu-se a síntese dos dados e foram elaboradas as considerações finais, nas quais respondem-se aos objetivos e problema da pesquisa.

4.10 Como os dados foram apresentados e como foi feita a análise

A análise foi realizada a partir dos dados coletados por meio dos instrumentos observação, questionário aberto e entrevista semi-estruturada, conforme as três instâncias contempladas na pesquisa: alfabetização, letramento e conscientização crítica.

Inicialmente, foram analisadas as respostas que os alunos deram na entrevista semi-estruturada através de dados estatísticos. Desse modo, para cada questão da entrevista, levantou-se a frequência e o percentual de respostas dadas pelos alunos. Em seguida, foram criadas as tabelas que representam os números e percentuais de cada resposta. Após, fez-se a descrição de cada tabela, seguida do cruzamento de dados entre as questões e levantamento de hipóteses para justificar as respostas dadas pelos alunos. Optou-se, nessa análise de cruzamento dos dados, em realizá-la, somente, a partir das respostas dos próprios alunos.

Na sequência, foram elaboradas as categorias e subcategorias para a análise das três instâncias da pesquisa (alfabetização, letramento e conscientização crítica).

Após o levantamento das categorias de análise, seguiu-se com o levantamento das palavras e temas geradores emergentes no grupo pesquisado, a partir das observações em sala de aula e por meio dos blocos 1, 2 e 3 de perguntas da entrevista semi-estruturada, realizada

com os alunos. Esses três blocos tratam dos aspectos familiares, sócio-culturais e sócio-econômicos dos educandos.

O processo de análise das três instâncias, realizado através das categorias e suas subcategorias, foi desenvolvido, primeiro, analisando os aspectos das respostas dos alunos na entrevista semi-estruturada, seguido da análise dos eventos de ensino ocorridos em sala de aula, registrados durante a observação e que contemplaram as três instâncias. Esses eventos foram selecionados segundo sua relevância e pertinência para as análises das instâncias do trabalho e foram nomeados de episódios de ensino, numerados segundo a data da observação em sala de aula e separados por trechos alfabéticos que designam a parte a ser analisada em determinada instância. Na sequência, a análise envolveu as respostas do questionário aberto aplicado à professora-colaboradora. Procedeu-se a comparação e cruzamento de dados relevantes, levantando afirmações de acordo com os dados e a fundamentação teórica da pesquisa, bem como com os aspectos previstos no Programa *Ler e Escrever* competentes às instâncias estudadas nesse trabalho.

Especificamente na categoria de análise da alfabetização, inicia-se com uma análise da entrevista semi-estruturada, buscando verificar o que foi ou não contemplado nesse processo na educação dos alunos. Analisaram-se, ainda, quais expectativas de aprendizagem, previstas pelo Programa *Ler e Escrever*, foram concretizadas e quais delas não alcançou êxito. Entremendo ambas as análises, são apresentados e analisados, segundo a categoria em questão, os trechos dos episódios de ensino.

Nas categorias de análise das instâncias *letramento* e *consciência crítica*, seguiu-se, com o mesmo desenvolvimento de análise da categoria *alfabetização*, acrescentando-se a análise realizada do questionário aberto, respondido pela professora-colaboradora.

Após todo o processo de análise, desenvolveu-se a síntese desta, a qual contempla os dados mais relevantes de cada instância. Por fim, desenvolveram-se as considerações finais da pesquisa.

Capítulo V

Instâncias do Ensino de Leitura e Escrita na sala de aula: em busca de novos horizontes

Este capítulo compete à análise, interpretação e síntese dos dados da pesquisa, coletados por meio dos instrumentos observação, protocolo de entrevista semi-estruturada (apêndice C) e questionário (em apêndice B). As análises, interpretações e síntese dos dados visam a responder às questões do problema da pesquisa, bem como concretizar os objetivos aos quais esse estudo se propôs investigar. Para tanto, as análises especificam cada uma das instâncias contempladas no trabalho: alfabetização, letramento e conscientização.

Inicialmente, o capítulo apresenta como foram os primeiros contatos com a sala de aula pesquisada, a aproximação com os alunos, a relação com a professora-colaboradora. Analisa o desenvolvimento da prática pedagógica nas três instâncias, pela professora-colaboradora, bem como sua relação com os alunos e os conhecimentos que demonstrou ter.

Em seguida, são analisados e descritos os dados da entrevista realizada com os alunos, acompanhada da análise do questionário aberto respondido pela professora-colaboradora.

Após, o capítulo segue analisando as categorias sobre a apropriação do sistema de escrita, a partir dos episódios de ensino, elencados a partir das observações em sala de aula, principalmente, confrontando alguns aspectos da prática da professora-colaboradora com o que os alunos apresentaram no cotidiano escolar e, também, nas respostas dadas durante a entrevista, além de buscar subsídios nas respostas do questionário da professora-colaboradora para corroborar, substancialmente, com essa etapa da análise. Na sequência, o mesmo procedimento é utilizado para a análise das categorias sobre a função social da leitura e escrita (letramento), seguida da análise, sob a mesma estrutura, das categorias que contemplam a instância conscientização.

5.1 Análise e interpretação da entrevista semi-estruturada

Esta seção apresenta os dados percentuais da entrevista semi-estruturada realizada com os alunos. Os dados são apresentados em tabelas conforme os blocos de perguntas do

protocolo de entrevista. São quatro blocos no total. Cada tabela é analisada e descrita segundo os dados obtidos e expostos.

5.1.1 Os indicadores da entrevista com alunos

BLOCO 1 - Dados pessoais.

TABELA 2 - Idade dos alunos pesquisados

Idade dos alunos	
7 anos	16 = 88,88%
8 anos	2 = 11,11%

TABELA 3 – Experiência pré-escolar dos alunos pesquisados

Cursou Educação Infantil	
Sim	16 = 88,88%
Não	2 = 11,11%

Conforme apontado nas tabelas 2 e 3, acima apresentadas, os sujeitos da pesquisa têm entre 7 e 8 anos de idade e apenas 2 não cursaram a Educação Infantil.

TABELA 4 – O brincar dos alunos

Gosta de brincar	
Sim	16 = 88,88%
Mais ou menos	2 = 11,11%

TABELA 5 – Brincadeiras preferidas pelos alunos

Brincadeiras mais citadas		
1ª mais citada	Jogos com bola	apontada 10 vezes
2ª mais citada	Esconde-esconde, pega-pega; jogos eletrônicos	apontados 6 vezes
3ª mais citada	Escolinha	apontada 4 vezes

O gosto pela brincadeira e atividades lúdicas, de modo geral, é maioria entre os alunos. As tabelas 4 e 5 apontam que 16 alunos disseram gostar de brincar, enquanto apenas 2 disseram não gostar muito. Dentre as brincadeiras citadas por eles, 3 foram as mais apontadas, de acordo com a preferência dos sujeitos. A primeira mais citada refere-se a brincadeiras que envolvam jogos com bola, como futebol e basquete, sendo apontada 10 vezes; já brincadeiras como esconde-esconde, pega-pega e jogos eletrônicos, foram citados 6 vezes, sendo a 2ª mais apreciada pelos alunos; brincadeiras de representações, como escolinha, apareceu 4 vezes, ficando como a 3ª mais apontada pelos alunos.

TABELA 6 – Os alunos e seus pares nas brincadeiras

Com quem costuma brincar	
Amigos da escola e familiares	10 = 55,55%
Amigos da escola e outros amigos	5 = 27,77%
Sozinho	3 = 16,66%

Já na tabela 6, encontram-se os pares com quem os sujeitos da pesquisa costumam brincar. Sendo que 55,55% dos alunos costumam brincar com os colegas da escola e/ou com familiares; apenas 27,77% dos alunos brincam com colegas da escola e, também, com outros amigos fora da instituição; e somente 16,66% dos alunos costumam brincar sozinho (motivos que variam entre o fato de ser filho único ou os pais não terem tempo para participar das brincadeiras).

TABELA 7 – O acesso dos alunos a jogos

Possui jogos em casa		Entretenimento	Entretenimento/educativos	Entretenimento/educativos/ Eletrônicos
Sim	17 = 94,44%	9 = 50%	6 = 33,33%	2 = 11,11%
Não	1 = 5,55%			

O acesso dos alunos a jogos é apresentado na tabela 7, onde consta que apenas 1 aluno, (5,55%), disse não ter nenhum tipo de jogo em casa. Dos 94,44% de alunos que afirmaram ter algum tipo de jogo em casa, 50% disseram ter apenas jogos de entretenimento; 33,33% têm jogos de entretenimento e jogos educativos e, apenas 11,11% têm jogos de entretenimento, educativos e eletrônicos.

TABELA 8 – Acesso, dos alunos, a portadores de leitura e escrita

Acesso a materiais de leitura/escrita diversos	
Acesso a 1 tipo de material de leitura/escrita	2 = 11,11%
Acesso a 2 tipos de materiais de leitura/escrita	2 = 11,11%
Acesso a 3 tipos de materiais de leitura/escrita	5 = 27,77%
Acesso ao 4 tipos de materiais de leitura/escrita	9 = 50%

A tabela 8 descreve o acesso dos sujeitos entrevistados a materiais de leitura e escrita. Essa tabela demonstra que todos os alunos têm acesso a, pelo menos, um tipo de material de leitura e escrita fora do âmbito escolar. Foram considerados 4 tipos de materiais de leitura e escrita, quais sejam: livros, jornais, revistas e gibis. 50% dos alunos têm acesso a todos os tipos selecionados; 27,77% tem acesso a 3 tipos de materiais; 11,11% dos entrevistados têm acesso a 2 tipos de materiais e outros 11,11% têm acesso a somente 1 dos tipos de materiais elencados.

TABELA 9 – Os tipos de portadores

Qual tipo de material	Acesso a 1 material	Acesso a 2 materiais	Acesso a 3 materiais
Livros		2	4
Revistas		2	5
Jornais	2		4
Gibis			2

Na tabela 9, acima, há uma descrição sobre como se distribuem os alunos conforme o número de materiais de leitura e escrita aos quais têm acesso. Dos alunos que têm acesso a apenas um tipo de material, tem acesso ao portador jornal; daqueles que têm acesso a 2 tipos de materiais, têm contato com livros e revistas; e, dos 27,77% dos que têm acesso a pelo menos 3 tipos de materiais, o acesso distribui-se da seguinte forma: 4 alunos têm acesso a livros e jornais; 2 têm acesso a gibis e todos (5) têm acesso a revistas.

TABELA 10 – Experiência das crianças com leitura de livros fora do ambiente escolar

Qual livro já leu	
Livros da Biblioteca da escola	5 = 27,77%
Outros livros infantis/outros tipos de livros	7 = 38,88%
Livros de contos maravilhosos/fábulas	5 = 27,77%

Nenhum	2 = 11,11%
---------------	------------

Não são todos os alunos que apresentam experiência autônoma e pessoal com a leitura de livros fora do âmbito escolar. Isso é denotado na tabela 10, a qual aponta que 11,11% dos alunos não leram algum livro fora da escola; 27,77% disseram ter lido algum livro sobre contos de fadas ou fábulas; 27,77% disseram ler apenas os livros que retira na biblioteca da escola; e 38,88% disseram ter lido algum livro infantil ou outros tipos (dentre esses livros infantis, nenhum referente à literatura infantil clássica, sendo, alguns, almanaques, livros de curiosidades, religiosos e, ainda, gibis).

TABELA 11 – A rotina de leitura dos alunos fora do âmbito escolar

Quando costuma ler	
Todos os dias/quase todo dia	6 = 33,33%
Aos finais de semana	4 = 22,22%
No dia da biblioteca	2 = 11,11%
Quando dá	3 = 16,66%
Não especificou ou não lê	3 = 16,66%

Sobre a rotina de leitura dos sujeitos, 33,33% disseram ler todos os dias, ou quase todos os dias; 22,22% afirmaram ler apenas aos finais de semana; 16,66% afirmaram ler somente quando têm algum tempo ou quando lembram; 11,11% disseram ler somente no dia em que retiram livros da biblioteca e 16,66% disseram não ler habitualmente ou não especificaram a rotina que têm.

TABELA 12 – Ouvindo histórias fora da escola

Alguém costuma ler histórias para você	
Sim	14 = 77,77%
Não	2 = 11,11%
Às vezes	2 = 11,11%

A grande maioria dos educandos afirmara ouvir histórias, fora da escola, de algum adulto, sendo que, 77,77% disseram que algum familiar costuma ler histórias para eles; apenas 11,11% dos entrevistados disseram que ninguém lê histórias para eles (os motivos apontados foram o fato de já saberem ler e o fato dos responsáveis não disporem de tempo).

E, 11,11% disseram que apenas esporadicamente algum familiar lê histórias para ele, afirmando a indisponibilidade de tempo.

BLOCO 2 - Dados familiares.

TABELA 13 – Os bairros onde os alunos moram

Onde mora	
Sítio	1 = 5,55%
Bairros periféricos	8 = 44,44%
Bairros centrais	6 = 33,33%
Não sabe	3 = 16,66%

Os bairros onde os alunos da turma pesquisada moram não se concentram numa mesma região da cidade. Embora a escola esteja localizada em uma região mais próxima do centro da cidade, a maior parte dos alunos mora em bairros periféricos e necessitam de algum tipo de transporte para ir à escola. A tabela 13 mostra que 33,33% dos alunos moram em bairros centrais ou próximos à escola; 1 sujeito afirmou morar em sítio, o que corresponde a 5,55% do total; 44,44% moram em bairros de periferia e 16,66% disseram não saber onde moram.

TABELA 14 – Com quem os alunos moram

Com quem mora	
Com os pais/ com os pais e irmãos	11 = 61,11
Com apenas um dos progenitores	2 = 11,11%
Com um dos progenitores e outros	5 = 27,77%

Os sujeitos da pesquisa compõem, em maior parte, uma estrutura familiar clássica, composta pelos pais e por irmãos. 61,11% dos alunos moram com os pais e irmãos (ou é filho único, morando com os pais); 27,77% deles, moram com apenas 1 dos progenitores (mãe) e algum outro parente (avós, tios, padrastos); e, 11,11% disse morar apenas com um dos progenitores (mãe).

TABELA 15 – Alunos que não moram com o pai/motivo

Não moram com o pai	7 = 38,88%
Não conhece o pai	1 = 5,55%
Motivo	

Separação brigas, bigamia, violência, agressões	6
Prisão	1

Dos alunos que não moram com os pais (que totaliza 38,88%), os motivos apontados pela ausência de um dos progenitores foram a separação por brigas; bigamia; violência e prisão. Na tabela 15, é possível notar que apenas 1 sujeito sequer conhece seu pai. Um deles, também, disse que o pai está preso por roubo.

BLOCO 3 - Dados sócio-econômicos

TABELA 16 – Os provedores da família dos alunos

Quem trabalha na casa	
Apenas um dos responsáveis	4 = 22,22%
Dois dos responsáveis	6 = 33,33%
O responsável/os responsáveis e outros	6 = 33,33%
Ninguém	2 = 11,11%

TABELA 17 – Tipo de trabalho dos responsáveis pelos alunos

Onde trabalha	
Setor público	4
Comércio/vendas	4
Prestação de serviços	17
Trabalho informal	2
Produção	3
Outros	4

Na tabela 16, pode-se observar que a responsabilidade pelo mantimento da família fica sob os dois responsáveis pelos educandos e/ou sob um deles e outros parentes (33,33% cada um). 22,22% dos alunos disseram que apenas uma das pessoas que responde legal ou moralmente por eles é responsável pelo sustento da família e, somente 11,11% dos sujeitos afirmaram não ter ninguém da família trabalhando. Já na tabela 17, acima, observa-se a área de atuação desses trabalhadores, sendo que a maior parte concentra-se na área de prestação de serviços e as demais áreas variam entre 3 e 4 trabalhadores atuando.

TABELA 18 – O tipo de moradia em que os alunos residem

A casa onde mora	
-------------------------	--

Alvenaria	17 = 94,44%
Madeira	1 = 5,55%

TABELA 19 – A situação da moradia em que os alunos residem

A casa onde mora	
Própria	8 = 44,44%
Alugada	9 = 50%
Outro	1 = 5,55%

As tabelas 18 e 19 apresentam a situação de moradia dos sujeitos entrevistados. Do total, apenas 5,55% dizem morar em casa de madeira, em contraste com os outros 94,44%, que afirmaram morar em casa de alvenaria. Porém, 50% dos alunos não moram em casa própria, mas sim alugada, enquanto que 44,44% afirmaram morar em casa própria. Apenas 5,55% disseram não saber especificar sobre a condição de propriedade da moradia.

TABELA 20 - Bens de consumo dos alunos

Na casa tem	TV, Geladeira, Fogão, Máquina	Computador	Rádio	Microondas	DVD	Carro
Sim	18 = 100%	12 = 66,66%	15 = 83,33%	11 = 61,11%	15 = 83,33%	14 = 77,77%
Não		6 = 33,33%	3 = 16,66%	7 = 38,88%	3 = 16, 66%	4 = 22,22%

Quanto aos bens de consumo básicos, como aparelhos de televisão, fogão, geladeira e máquina de lavar roupa, todos os alunos afirmaram ter em suas residências, tal como descreve a tabela 5. Computador é um bem do qual 66,66% dos alunos desfrutam, enquanto que aparelho de rádio e DVD, 83,33% dos alunos possuem em casa. Aparelho microondas, 61,11% dos alunos possuem, enquanto que carro, uma parcela significativa também possui – 77,77% dos entrevistados.

BLOCO 4 - Dados sócio-culturais

TABELA 21 – Os alunos e o gosto pela leitura

Gosta de ler/ Por quê	Aprendizagem	Prazer	Tedioso	Dificuldade	Outros
Sim	9 = 50%	3 = 16,66%			2 = 11,11%
Não			2 = 11,11%	1 = 5,55%	

Mais ou menos					1 = 5,55%
----------------------	--	--	--	--	-----------

TABELA 22 – Os alunos e o gosto pela escrita

Gosta de escrever/ Por quê	Aprendizagem/técnica	Maior autonomia	Dificuldade	Tedioso	Não sabe	Outros
Sim	8 = 44,44%	1 = 5,55%			3 = 16,66%	3 = 16,66%
Não			1 = 5,55%	2 = 11,11%		

As tabelas 21 e 22 apresentam dados acerca do gosto que os alunos demonstram para com leitura e a escrita, respectivamente. Sobre o gosto pela leitura, 77,77% dos alunos afirmam gostar de ler, sendo que 50% justificam o gosto pelo motivo da aprendizagem e 16,66% destacam gostar de ler pelo prazer que a leitura lhes proporciona. Apenas 16,66% disseram não gostar de ler, afirmando achar tedioso ou ter dificuldades com a técnica. Por fim, apenas 5,55% disseram gostar mais ou menos. Sobre a escrita, 83,33% dos alunos afirmaram gostar de escrever, dos quais 44,44% estão relacionados com o aspecto da aprendizagem ou por dominar a técnica; apenas 5,55% afirmaram gostar de escrever pelo fato de adquirirem maior autonomia em suas atividades e, 16,66% afirmaram não saber explicar o porquê gostam de escrever. Dos 16,66% de alunos que disseram não gostar das práticas que envolvem a escrita, 5,55% afirmaram ter dificuldade com a técnica e 11,11% disseram achar cansativo ou tedioso tal prática.

TABELA 23 – Significados da leitura para os alunos

O que a leitura e a escrita significam para você?	
Não sabe/não significa nada	5 = 27,77%
É importante/é importante para vida adulta	5 = 27,77%
Importante para aprendizagem	2 = 11,11%
É uma técnica	6 = 33,33%

A tabela 23 traz dados que apontam o significado que as práticas de leitura e escrita têm para os educandos. 27,77% dos sujeitos disseram que a leitura e escrita não significam nada ou não sabem explicar o quê significa. Outros 27,77% afirmaram a importância dessas práticas para uso na vida adulta; 11,11% apontaram a importância da leitura e escrita para a aprendizagem de conteúdos escolares; e 33,33% dos alunos (a maioria), atribuíram significado à leitura e à escrita enquanto conjunto de técnicas necessárias para escrever e ler, apenas.

TABELA 24 – A importância da leitura e da escrita para os alunos

Considera leitura/escrita importante/ Por quê	Para a aprendizagem	Para maior autonomia	Para a vida adulta	Não sabe	Para analisar outras pessoas	Outras
Sim	10 = 55,55%	2 = 11,11%	1 = 5,55%	1 = 5,55%	1 = 5,55%	2 = 11,11%
Não				1 = 5,55%		

A tabela 24 apresenta a importância que os alunos atribuem à leitura e à escrita. Apenas 5,55% afirmam não considerar essas práticas importantes. Entre os 94,44% que afirmaram considerar a leitura e a escrita como práticas importantes, 55,55% atribuem tal importância à aprendizagem de conteúdos escolares; 11,11% acreditam ser importantes para ter maior autonomia no desenvolvimento de suas atividades e outros 5,55% para usar, de alguma forma, na vida adulta. 5,55% disseram não saber o motivo que os faz considerar a leitura e a escrita como algo importante, outros 5,55% afirmaram ser importante para saber o que outras pessoas fazem observando se as atitudes que tomam estão corretas ou não.

TABELA 25 – Considerações dos alunos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita

Aprender e escrever/ Por quê	Domina a técnica	Professor/outro adulto ensinou bem	Dificuldade com a técnica	Tempo/idade/imaturidade	Outros
Fácil	5 = 27,77%	2 = 11,11%			2 = 11,11%
Difícil			5 = 27,77%	3 = 16,66%	1 = 5,55%

Sobre o aspecto da aprendizagem da leitura e escrita, em relação aos seus processos de aquisição, as respostas foram exatamente divididas: 50% dos alunos entendem que o processo de aprendizagem da leitura e escrita é algo difícil, apresentando motivos tais como a dificuldade em dominar a técnica (27,77%); a idade na qual se encontra ou sua própria imaturidade (16,66%) e, 5,55% apresentaram outros motivos. Os outros 50% dos entrevistados que consideraram a aprendizagem da leitura e escrita como um processo fácil, justificaram com o fato de já dominarem bem a técnica (27,77%); outros 11,11% afirmaram ter tido um bom ensino dessas práticas com o professor (da atual série ou de séries anteriores) ou algum outro adulto (avós, tios, pais); e, ainda, 11,11% manifestaram outras razões diversas.

TABELA 26 – Os alunos e a escola: o que mais gostam

O que mais gosta na escola	
Brincar	4 = 22,22%
Recreio	6 = 33,33%
Educação Física/Artes	3 = 16,66%
Aulas/aprender/estudar	5 = 27,77%

TABELA 27 – Os alunos e a escola: o que menos gostam

O que menos gosta na escola	
Conflitos/brigas/bagunças	4 = 22,22%
Estudar/ler/escrever/fazer atividades	3 = 16,66%
Ficar em sala de aula/parado/sentado	3 = 16,66%
Não apontaram nada	3 = 16,66%
Outros	5 = 27,77%

Os alunos apontaram, também, suas preferências na escola, dizendo sobre o que mais gostavam e o que menos gostavam na instituição. Assim, 22,22% dos alunos disseram que aquilo que mais gostam na escola é brincar; 33,33% afirmaram gostar do recreio. Para ambas as preferências, justificaram o fato de, nesses momentos, poderem ficar mais livres, correr, pular, comer, conversar, brincar do que quisessem. A preferência pelas aulas de Educação Física e Artes foi apontada por 16,66% dos alunos, enquanto que 27,77%, do total entrevistado, afirmaram gostar mais das aulas, de estudar e aprender. Em relação à pergunta sobre o que menos gostavam na escola, os alunos que apontaram não gostar de estudar, ler, escrever e/ou fazer atividades atingem o mesmo percentual daqueles que afirmaram não gostar de ficar em sala de aula, parado e/sentado (16,66% cada um); 22,22% dos alunos afirmaram não gostar de brigas, conflitos e/ou bagunças dentro da escola; enquanto que 16,66% disseram não ter algo de que não gostassem na escola e 27,77% apontaram outras questões diversas que lhes desagradam. Estes dados, contudo, não demonstram que estes resultados geram influências negativas sobre as concepções que os alunos têm acerca da leitura e da escrita, bem como sobre os estudos.

TABELA 28 – A importância dos estudos para os alunos

Acha importante estudar? Por quê?	
Para a vida adulta/para o trabalho	2 = 11,11%
Para a aprendizagem escolar/ler, escrever, fazer tarefas	15 = 83,33%
Para maior autonomia	1 = 5,55%

A tabela 28 apresenta a importância que os sujeitos pesquisados atribuem ao estudo. Todos os sujeitos afirmaram considerar os estudos como algo importante. Consideraram importante para a vida adulta e/ou para o trabalho futuro (11,11%); apenas 5,55% afirmaram ser importante estudar para ter maior autonomia em suas atividades diversas; e, 83,33% consideram o estudo importante para a aprendizagem escolar, para a leitura e escrita e/ou para fazer as tarefas.

TABELA 29 – Práticas de leitura e escrita dos alunos

Utiliza a leitura e escrita em meio social	
Com função social	7 = 38,88%
Com função escolar	10 = 55,55%
Não apresentaram função para a leitura e escrita	1 = 5,55%

Na tabela 29, acima apresentada, constam as respostas dos alunos pesquisados em relação a suas práticas de leitura e escrita. Foi-lhes perguntado onde e como costumavam usar a leitura e a escrita em seu dia-a-dia e, das respostas obtidas, foi possível analisar o total que apresentou o uso dessas práticas com função social e o total que as apresentou com função escolar. Do total entrevistado, 55,55% dos alunos apontaram usos das práticas de leitura e escrita que se relaciona, apenas, com funções escolares como, por exemplo, o uso para fazer tarefas em casa, para fazer as atividades em sala de aula, para aprender as operações matemáticas, entre outras. 38,88% dos alunos apontaram usos da leitura e escrita com alguma função social, descrevendo praticá-las para elaboração e leitura de listas, receitas, usando-as em supermercados, lojas, etc. E, 5,55% dos alunos disseram não usar a leitura e escrita em nenhum lugar, não apontando seu uso nem na escola nem fora dela, ou seja, não apresentaram função social para a leitura e escrita.

5.2.2 Agrupamento de perguntas e respostas – análise e levantamento de hipóteses dos blocos de perguntas

A maior parte dos alunos cursou a Educação Infantil, como mostram dados da tabela 2: 88,88% dos sujeitos passaram por educação pré-escolar. Ao mesmo tempo, um número considerável de alunos tem acesso a distintos suportes de leitura e escrita, como livros, revistas, jornais e gibis. 77,77% dos sujeitos entrevistados disseram ter acesso a 3 e ou 4 tipos

de materiais de leitura e escrita diferentes, o que pode contribuir para o elevado número de leituras que afirmaram realizar fora do ambiente escolar. Apenas 11,11% dos alunos disseram não ter lido nenhum livro fora do ambiente escolar. Contudo, apesar do desenvolvimento obtido já na pré-escola, do acesso a materiais distintos (principalmente a livros) e das leituras realizadas fora do ambiente escolar, a rotina de leitura cotidiana desses alunos não é freqüente. 33,33% dos alunos afirmaram ler todos os dias ou quase todos os dias, enquanto que o restante lê somente aos finais de semana, no dia da troca de livro na biblioteca ou, apenas, quando há alguma possibilidade. Paralelo a isso, um alto percentual aponta que a maioria dos alunos costuma ouvir histórias lidas por outros adultos da família (77,77%); enquanto que apenas 11,11% disseram não ouvir histórias contadas por outros adultos.

Esses indicadores são relevantes quando comparados com outros dados das tabelas do BLOCO 4. Dos 18 sujeitos entrevistados, 13 já apresentam hipótese de escrita alfabética, o que corresponde a 72,22% do total e, destes, 10 sujeitos afirmaram gostar de ler, enquanto apenas 2 disseram não gostar e 1 disse gostar mais ou menos. Os sujeitos que apresentam hipóteses de escrita silábica sem valor sonoro e silábico-alfabética correspondem a 11,11% do total de alunos que afirmaram gostar de ler; dos alunos que não categorizaram nenhuma hipótese de escrita, 11,11% também afirmaram gostar de ler e, 5,55% afirmaram não gostar.

O fato de, já no início do segundo semestre letivo, 13 alunos apresentarem hipótese de escrita alfabética e, destes, um alto índice também apreciar a leitura (55,55%), pode justificar-se pelo acesso aos suportes de texto, pois, dos alunos que se encontram na hipótese alfabética, que gostam de ler, 7 têm acesso aos 4 tipos de materiais; 2 têm acesso a pelo menos 3 tipos de materiais e; somente 1 aluno tem acesso a apenas 2 tipos de materiais de leitura e escrita. Em relação aos dois sujeitos que estão nessa hipótese que disseram não gostar de ler, um tem acesso a apenas 2 tipos de materiais de leitura e escrita e o segundo, acesso aos 4 tipos de suportes. Sobre o sujeito que manifestou gostar mais ou menos da leitura, tem acesso a pelo menos 3 tipos de suportes de leitura e escrita.

Os dados apontam que o fato de o aluno não estar na hipótese alfabética não interfere significativamente no gosto pela leitura, já que, mesmo os alunos que apresentam hipóteses silábica e silábico-alfabética, afirmaram gostar de ler. Contudo, é possível inferir que o acesso a suportes de leitura e escrita, ainda que não de maneira sistematizada, ou seja, ainda que não manipulado diretamente por estes sujeitos, pode interferir no apreço pela leitura. Afinal, dos 14 alunos que afirmaram gostar de ler – independente da hipótese de escrita apresentada -, 8 têm acesso aos 4 suportes de leitura e escrita elencados na pesquisa (livro, jornal, gibi e

revista); 3 alunos têm acesso a pelo menos 3 desses suportes, e os outros 3 sujeitos restantes têm acesso a 1 ou 2 tipos de materiais.

Além disso, do total de alunos que afirmaram gostar de ler (77,77%), independente da hipótese de escrita que se encontravam, 10, (55,55%), disseram ouvir histórias lidas por outros membros da família; 2, (11,11%), afirmaram ouvir histórias lidas por outros familiares apenas esporadicamente e, outros 2, (11,11%), disseram não participar de eventos de leitura de histórias lidas por outros membros da família. Assim, outro apontamento pode-se tirar desses dados: de que o apreço pela leitura pode ser potencializado quando adultos do meio familiar ou extra-escolar dos sujeitos desenvolvem práticas de leitura direcionadas a estes sujeitos.

Outro aspecto relevante que os dados apresentam sobre as experiências de práticas de leitura e escrita fora do ambiente escolar, vivenciadas por esses sujeitos, refere-se aos tipos de livro que estes já leram durante sua história enquanto leitores. Do total de alunos entrevistados, 27,77% revelaram ler, em ambientes não escolares, apenas os livros que retiram na biblioteca da escola; outros 27,77% disseram já ter lido livros sobre contos maravilhosos e/ou fábulas; 38,88% revelaram ler outros tipos de livros infantis (dentre estes, almanaques, livros sobre curiosidades, religiosos etc.). E há, ainda, entre esses sujeitos, 11,11% que afirmaram não ter lido nenhum outro livro fora do ambiente escolar. Assim, embora apenas 2 (11,11%) dos sujeitos tenham acesso a somente 1 tipo de suporte de leitura e um grande número tenha acesso a 3 ou 4 materiais de leitura e escrita (3 e 8 alunos, ou 16,66% e 44,44%, respectivamente), há um alto índice de alunos que lêem somente livros cujo acesso é estabelecido por meio da instituição escolar; além de um grande percentual de sujeitos que lêem livros não considerados como clássicos da literatura infantil. Além disso, embora um alto índice (77,77%) tenha afirmado gostar de ler, apenas 33,33% do total entrevistado afirmaram ler todos os dias ou quase todos os dias; 22,22% disseram ler apenas aos finais de semana e, o restante, (44,44%), afirmou ler somente no dia da biblioteca, na escola, quando havia possibilidade (“quando dá”) ou não especificaram a rotina de leitura estabelecida fora do ambiente escolar.

O percentual de alunos que afirmaram gostar de ler é aproximado do percentual que revela o gosto dos alunos pela escrita: enquanto 77,77% afirmaram gostar de ler, 83,33% afirmaram gostar, também, de escrever. Isso, em termos de número de alunos, apresenta uma diferença de apenas 1, ou 5,55%. Ou seja, apenas 16,66% dos alunos disseram não gostar de escrever. No entanto, quando questionados sobre o processo de aquisição da leitura e escrita, houve um equilíbrio exato nas respostas: 50% dos alunos afirmaram que aprender a ler e

escrever é fácil e 50% afirmaram ser um processo difícil. Dos que consideraram um processo fácil, 27,77% disseram ser fácil por já dominarem a técnica - tal fato pode justificar-se pela formação pré-escolar que, conforme já exposto, a maioria dos alunos recebeu. Apenas 11,11% afirmaram considerar a aprendizagem da leitura e escrita fácil pelo fato de a professora ensinar bem ou por ter aprendido com outro adulto (11,11% apontaram outras justificativas). Enquanto isso, a outra metade justificou considerar difícil a aquisição da leitura e escrita devido às dificuldades ou falta de habilidade com a técnica (27,77%) – fato este que refuta a hipótese acima levantada de que, a facilidade com a técnica deve-se ao fato da grande maioria ter cursado a Educação Infantil; outros 16,66% consideram ser difícil pela quantidade de coisas que necessitavam copiar da lousa e a dificuldade em administrar o tempo dado pela professora-colaboradora para esta tarefa.

Por meio da análise do registro escrito que os alunos entrevistados realizaram na última questão da entrevista semi-estruturada, observou-se que, do total de sujeitos que apontaram gostar de ler, 10 estão na hipótese alfabética, 1 na silábica sem valor sonoro, 1 na silábico-alfabética; e, 3 não registraram nenhuma produção de escrita durante a entrevista, não sendo, portanto, possível analisar a hipótese de escrita na qual estavam. Neste caso, o fato de não saber ler e escrever alfabeticamente não interfere diretamente no gosto pela escrita, mas os dados apontam que o acesso a suportes de leitura e escrita pode, assim como com a leitura, interferir no gosto pela escrita. Afinal, 8 sujeitos, dos que afirmaram gostar de escrever (independentemente da hipótese de escrita apresentada), têm acesso aos 4 tipos de materiais de leitura e escrita e 5 sujeitos têm acesso a, pelo menos, 3 tipos de materiais de leitura e escrita, enquanto que apenas 2 desses alunos têm acesso a apenas 1 suporte de leitura e escrita. Já dos 3 sujeitos que afirmaram não gostar de ler (independentemente da hipótese de escrita apresentada), 2 têm acesso a somente 2 tipos de suportes de leitura e escrita e apenas 1 tem acesso aos 4 tipos aqui considerados. Esses aspectos refletem na concepção sobre a importância da leitura e escrita que esses sujeitos têm, pois, dos 18 sujeitos entrevistados, 17 afirmaram considerar a aprendizagem da leitura e escrita importante, enquanto apenas 1 sujeito disse não achar importante aprender ler e escrever.

Porém, embora seja quase unânime entre os alunos a importância atribuída à aprendizagem da leitura e escrita, quando questionados sobre o significado da leitura e escrita para eles, as respostas não nortearam para uma prática leitora e escritora com função social. Em relação a esse aspecto, 27,77% dos alunos disseram que a leitura e a escrita não lhes significa nada ou disseram não saber o que significam; 11,11% relacionaram o significado dessas práticas à importância para o processo de aprendizagem escolar; 27,77% entendem o

significado das práticas de leitura e escrita como algo importante para a vida adulta; e, 33,33% dos alunos disseram que a leitura e a escrita significa uma técnica sistematizada. Nesse sentido, a compreensão sobre o significado da leitura e escrita, enquanto uma técnica, pode estar relacionada com a importância da aprendizagem da leitura e da escrita considerada pelos sujeitos entrevistados, pois 55,55% consideraram que essas práticas são importantes para o processo de aprendizagem escolar. Outra relação pode ser estabelecida entre esses dados e a importância que os sujeitos atribuíram aos estudos, pois 83,33% deles disseram considerar o estudo importante para a aprendizagem escolar e/ou fazer tarefas/ler e escrever, enquanto apenas 5,55% disseram que estudar é importante para ter maior autonomia e 11,11% consideraram importante para a vida adulta e/ou para o trabalho.

Outro aspecto divergente refere-se à função que os alunos atribuem às práticas de leitura e escrita. Quando questionados sobre onde e como costumam utilizar a leitura e a escrita, 38,88% dos alunos designaram respostas relacionadas aos usos da leitura e escrita com algum tipo de função social. Ou seja, disseram utilizar em ambientes sociais com funções comunicativas em distintas situações discursivas, como, por exemplo, a escrita e leitura de listas de compras de supermercado, a escrita de uma carta a parentes distantes, para leitura em eventos de letramento urbano (leitura de nomes de lojas, de ônibus). Mas, 55,55% dos alunos ainda compreendem que a função das práticas de leitura e escrita relaciona-se com a aprendizagem escolar, formal e sistematizada. Afinal, esses sujeitos responderam usar a leitura e escrita, na escola ou em casa, para fazer tarefas, ler histórias que a professora recomendava, aprender os conteúdos matemáticos, entre outras atividades escolares. E, apenas 5,55% afirmaram não utilizar a leitura e a escrita em nenhum lugar.

Assim, embora haja um grande percentual de alunos que gostam de ler e escrever, que consideram essas práticas importantes e apesar de terem acesso a variados suportes de leitura e escrita e participarem ou desenvolverem eventos de leitura (ler livros e ouvir histórias, por exemplo), o significado que atribuem a essas práticas e a forma como concebem suas funções, segundo os dados obtidos com a entrevista semi-estruturada, não se consolidam nas esferas sociais, não se concretizam nas práticas de letramento social.

5.2.3 As palavras e os temas geradores

Analisando alguns aspectos referentes aos dados pessoais dos alunos, aspectos dos dados familiares e sócio-econômicos dos sujeitos, é possível distinguir algumas palavras e

alguns temas geradores. A observação em sala de aula também possibilitou verificar quais palavras e temas emergiam entre os sujeitos. Assim, como palavras geradoras, pode-se destacar as seguintes:

- FAMÍLIA
- EMPREGO
- CASA
- BRINCAR
- BRINCADEIRA
- BAIRRO
- AMIGOS
- JOGOS
- LEITURA
- HISTÓRIAS
- BOLA
- COMPORTAMENTO
- APRENDER
- LER
- ESCREVER

A partir dessas palavras, podem-se levantar os temas geradores, alguns dos quais:

- RELAÇÕES FAMILIARES E ESTRUTURAS FAMILIARES
- TIPOS DE TRABALHO/EMPREGO DOS FAMILIARES
- TIPOS DE MORADIA E ACESSO A ELAS
- ESTRUTURA DOS BAIRROS
- INDISCIPLINA

Conforme afirma Brandão (1983), para praticar-se e desenvolver as propostas educacionais de Paulo Freire, os primeiros passos do método (seleção das palavras e dos temas geradores), não são necessárias muitas palavras, nem mesmo muitos temas. O importante, de fato, são as possibilidades de problematização e reflexão de determinada situação que cada um deles permite, bem como a possibilidade de valorizar e explorar, na prática pedagógica, a riqueza fonêmica, silábica e pragmática da palavra, bem como a

dimensão crítica da reflexão dialógica sobre os temas. De acordo com os níveis de desenvolvimento infantil, nessa fase, a criança fará uma leitura daquilo que lhe é comum, por isso, deve-se respeitar seus estágios de desenvolvimento, sem abarrotar-lhe de grandes quantidades de palavras e temas. Contudo, esse zelo deve ter a mesma medida do que se deve ter para não minimizar a capacidade infantil de observar, refletir, discutir e pensar soluções possíveis para as questões que se lhes colocam. Tal como afirma Freire (2005 a), a mecanização e o volume dos conteúdos não garantem a aprendizagem ao aluno, tampouco favorecem, de fato, a formação de uma ação participativa, de modo a promover a instauração da conscientização no sujeito que aprende.

As palavras selecionadas possibilitam contemplar os três critérios significativos no processo de alfabetização, considerados por Paulo Freire (BRANDÃO, 1983). Os três critérios da a riqueza fonêmica e silábica; das dificuldades fonéticas da língua; e da densidade pragmática do conteúdo prático da palavra são verificados, por exemplo, nas palavras *comportamento*, *família* e *brincadeiras*. As três apresentam a riqueza fonêmica e a dificuldade fonética da língua (o som da letra R no meio das palavras; a utilização da letra “N”; a letra “L” com fonema aproximado do dígrafo “LH” e sílabas complexas). Além disso, são palavras significativas para os educandos em seus aspectos pragmáticos, pois permeiam seu universo infantil, seja no âmbito familiar, escolar ou social.

Ambos (palavras e temas geradores) foram levantados e apresentados nesse trabalho visando a confirmar a emergência destes não somente entre adultos, mas também entre crianças alfabetizandas. Portanto, é possível desenvolver uma práxis alfabetizadora por meio de uma educação problematizadora, que se realiza por meio de palavras significativas, que possibilitam a reflexão de situações concretas e que podem ser contextualizadas por meio do trabalho com os gêneros textuais.

5. 3 Análise da categoria alfabetização – episódios de ensino e prática de sala de aula

Para o desenvolvimento da análise da instância alfabetização, foram criadas grandes categorias, das quais elaborou-se, também, subcategorias, quais sejam:

Categoria apropriação do sistema de escrita

Subcategorias:

- dominar as relações fonema-grafema (regularidades e irregularidades ortográficas)

- compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa
- compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase.
- reconhecer unidades fonoaudiológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras etc.
- compreender a categorização gráfica e funcional das letras.
- compreender a natureza alfabética do sistema de escrita.

Categoria leitura

Subcategorias:

- ler e compreender frases curtas
- inferir informações no texto
- formular hipóteses sobre o conteúdo do texto
- ler com maior ou menos fluência

Categoria produção de texto

Subcategorias:

- escrever palavras de cor.
- escrever palavras com grafia desconhecida.
- recontar narrativas lidas pela professora.

5.3.1 Apropriação do sistema de escrita

O processo de apropriação do sistema de escrita foi analisado a partir do registro escrito que os alunos desenvolveram em determinado momento da entrevista e, também, durante o período da observação realizada em sala de aula. Para a análise da categoria *apropriação do sistema de escrita*, foram consideradas as seguintes subcategorias: *o domínio das relações fonema-grafema* (incluindo as regularidades e irregularidades ortográficas); *a compreensão sobre a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa*; *a compreensão sobre a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase*; *o reconhecimento das unidades fonoaudiológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras etc.*; *a compreensão sobre a categorização gráfica e funcional das letras*; e *a compreensão sobre a natureza alfabética do sistema de escrita*.

Por meio da análise das entrevistas, foi possível obter informações que afirmam que os alunos pesquisados compreendem, de modo geral, o funcionamento alfabético do sistema de escrita, ainda que escrevam apresentando alguns problemas ortográficos. O número de alunos que não demonstram essa compreensão corresponde a uma média de 3, o que denota que, em relação à expectativa de aprendizagem, prevista pelo Programa *Ler e Escrever*, correspondente a análise e reflexão da língua escrita, os alunos da turma pesquisada atingem os níveis esperados.

15 dos 18 alunos pesquisados apresentam consciência fonêmica; destes, 13 já apresentam, também, consciência fonológica. Apenas 4 alunos não apresentaram tal consciência durante a entrevista. Estes dados ratificam o alcance das expectativas do Programa *Ler e Escrever*, concernentes à compreensão do funcionamento do sistema alfabético de escrita. Tais aspectos refletem-se na sistematização da escrita realizada pelos alunos, pois 13 alunos, no mês de agosto (data da realização das entrevistas), já apresentavam uma escrita alfabética e demonstraram, na escrita proposta durante a entrevista, habilidade em expressarem-se por meio do código.

No registro escrito que desenvolveram no momento da entrevista, analisou-se que 13 alunos dominam com fluência as relações fonema-grafema, tanto no que se refere às regularidades quanto às irregularidades ortográficas. Embora outros tenham apresentado alguns problemas ortográficos, esses alunos demonstraram compreender a organização da escrita da esquerda para a direita, utilizando o espaço em branco de maneira adequada, apenas na delimitação no nível das palavras, deixando um espaço em branco entre elas. O conhecimento dessa delimitação não foi demonstrado no nível da frase nem no do parágrafo. Além disso, demonstraram compreender o uso das sílabas complexas e simples. Apenas 2 alunos, embora compreendam a relação fonema-grafema na escrita, no que diz respeito a regularidades e irregularidades ortográficas, não demonstraram ter total domínio de tal habilidade, bem como não estruturaram, de maneira ordenada, a segmentação do texto no espaço da folha. Soma-se a isso, o fato de não terem apresentado domínio das estruturas das sílabas, tanto complexas quanto simples. Em relação a estes dois sujeitos, ressalva-se que ambos não apresentaram escrita de nível alfabético, estando, um deles, no estágio silábico sem valor sonoro e, o outro, no nível silábico-alfabético.

Outros três alunos não fizeram registro escrito durante a entrevista; dois afirmaram não saber escrever e, por isso, solicitaram a pesquisadora como escriba de suas falas e o terceiro sujeito afirmou não querer registrar nada, nem mesmo tendo a pesquisadora como escrita.

Dos 15 sujeitos que realizaram o registro escrito durante a entrevista, apenas três utilizaram a pontuação em final de frase, demonstrando que, para a maior parte dos alunos pesquisados (15 sujeitos), a função da pontuação, como delimitação no nível da frase, ainda não se configura como algo claro para os alunos da turma. Se isso não está claro no nível frasal, tanto menos no nível do parágrafo, cuja formação necessita do reconhecimento de um conjunto de frases relacionadas entre si.

Porém, com a entrevista, constatou-se que 16 alunos compreendem a categorização gráfica e funcional das letras. Trata-se do uso de letras de forma maiúscula nos primeiros momentos da alfabetização, porque é mais fácil reconhecer as letras que aparecem em sequência nas diversas palavras, pelo menos até que passem a reconhecer todas as letras e tenham destreza na escrita das palavras. Foi possível constatar, também, que os alunos compreendem a natureza alfabética do sistema de escrita, isto é, compreendem que o princípio básico do sistema alfabético do português é o de que cada “som” (fonema) é representado por uma “letra” (grafema). Inclusive, um dos três sujeitos que desenvolveram nenhuma produção textual durante a entrevista, inferiu significado ao texto escrito pela pesquisadora (sua escriba), no momento em que leu o que havia ditado para ela. Com isso, denotou compreender que a escrita apresenta uma categorização de estrutura gráfica com uma função sistemática. Os outros dois sujeitos, que não realizaram nenhuma produção escrita, durante a entrevista, não desenvolveram, naquele momento, nenhuma ação que denotasse a percepção dos fenômenos de categorização gráfica e funcional das letras e de natureza alfabética do sistema de escrita.

Contudo, durante o desenvolvimento do instrumento de pesquisa de observação, em sala de aula, realizada por dois meses, observou-se que todos os alunos da turma compreendiam todos os aspectos constitutivos do processo de aquisição do sistema de escrita, aqui descritos. Durante as observações, notou-se que, nas atividades desenvolvidas em sala de aula, todos os alunos já reconheciam o sistema alfabético de escrita da língua portuguesa, embora, alguns, ainda, apresentassem dificuldades no domínio de tal sistema, não compreendendo a categorização gráfica e funcional das letras. Além disso, observou-se que todos compreendiam a necessária relação entre fonema-grafema, ainda que não estabelecessem tal relação com domínio e habilidade.

Outro aspecto relevante no processo de aquisição do sistema de escrita, que é o reconhecimento das unidades fonoaudiológicas, como sílabas, rimas e terminações de palavras, também foi observado no transcorrer deste instrumento de coleta de dados. Nesse sentido, notou-se que a maior parte dos alunos da turma já dominava tal habilidade,

desenvolvendo atividades de identificação de rimas em poemas, de apreciação de palavras em textos etc. Abaixo, seguem trechos de alguns episódios de ensino, selecionados (1, 2, 4, 6, 7 e 10), que retratam a ocorrência dos eventos acima descritos

Para transcrever o diálogo instaurado na realização das atividades desenvolvidas nesses episódios de ensino, utilizou-se determinadas letras para indicar as falas dos enunciadores, tais como:

P – professora.

A – aluno (a).

Pesq. – pesquisadora.

(...) – trechos de falas não identificados.

Alunos – falas de mais de um aluno ao mesmo tempo.

Letra “A” seguida de outra letra maiúscula – referência ao nome de algum aluno específico.

As observações da pesquisadora descritas entre parênteses.

Episódio de ensino 1 – aula do dia 3 de maio de 2010 – quarta-feira.

Trecho A – unidades fonoaudiológicas.

(A professora lê, em voz alta, para a turma o texto “Pirata de palavras”, de Jussara Braga.

(Durante a leitura da professora, um aluno disse:)

A – “tudo rima!”

(Professora não fez nenhum comentário sobre a observação do aluno e prosseguiu na leitura.)

Episódio de ensino 2 – aula do dia 5 de maio de 2010 – quarta-feira.

Trecho A – contempla aspectos da subcategoria unidades fonoaudiológicas e aspectos da categoria oralidade

P – Vocês receberam aí (...). mas, o que que é isso? Pela estrutura quero saber: se é um conto, uma poesia...

Alunos – Poesia!

P – Isso! É uma poesia (...). agora, vou pedir pros meninos lerem a primeira estrofe.

(Meninos leram).

P – Calma! Vou pedir pros meninos lerem de novo, porque teve menino que não leu.

A N. – Eu li!

P – Não... A professora ouviu a voz de alguns... Do N... Mas, vamos de novo, porque teve alguns que não leram. Vamos, todo mundo junto.

(Alguns meninos começaram ler antes).

P – Não, R. Não! Todos juntos.

(Todos os meninos leram).

P – Agora, as meninas, o segundo verso.

(As meninas leram).

P – Agora, a professora vai ler tudo, porque teve gente com dificuldade em algumas palavrinhas.

(A professora lê a poesia inteira).

P – E agora, quem quer ler?

Alunos – (...).

P – Não! Ler sozinho.

(A professora escolhe alguns alunos que levantaram a mão e pede para que cada um leia um verso. Repete essa atividade e mais alunos participam. Durante a leitura de um verso, feita por um aluno, o aluno R. interfere de alguma forma. Isso irrita a professora)

P – Não, R.! Dá licença!

(A professora pede para os alunos pintarem cada estrofe do poema de uma cor).

P – Vamos lembrar o que é estrofe?

(Os alunos respondem o que é).

P – É um conjunto de versos? Então, o que é verso?

Alunos – (...).

P – É cada linha? Então, é pra pintar cada linha.

P – Do que fala o poema?

Alunos – (...).

P – De profissões.

(A professora relê os trechos do poema que afirmam a resposta).

P – Tem rimas? Oh:

(A professora lê o poema para destacar as rimas).

A H. – (...) e crescer.

P – (...) e crescer? Todos concordam? Então, vamos circular as palavrinhas que rimam da primeira estrofe.

(A professora lê a segunda estrofe para identificar suas rimas).

A R. – Escolher e merecer.

P – Isso, R! Vamos pintar? A Rafaela acertou?

Alunos – (...), (...), (...).

P – Não gente! Eu pedi pra pintar o que? Cada estrofe de uma cor, não cada linha. O que que é estrofe? A primeira estrofe são as quatro linhazinhas, depois, a segunda estrofe. Olha o espacinho embaixo, separando uma estrofe da outra.

Episódio de ensino 4 – aula do dia 12 de maio de 2010 – quarta-feira.

Trecho B – contempla aspectos da subcategoria unidades fonoaudiológicas

(A professora-colaboradora encerra esta atividade, desenvolvida em uma folha avulsa e inicia atividade 61 do *Ler e Escrever*. A atividade era sobre poema “Chatice”. A professora pede para que os alunos façam a leitura silenciosa individualmente, enquanto ela escreve o poema na lousa).

(Jacaré

Larga do meu pé,

Deixa de ser chato!

Se você tem fome,

Então vê se come

Só o meu sapato,

E larga do meu pé

E volta pro seu mato,

Jacaré!)

(A professora pergunta aos alunos qual texto era aquele, referindo-se a qual gênero textual se enquadrava o texto que escrevera na lousa e que também estava no livro de atividades deles. A professora intervém:)

(A professora-colaboradora faz uma intervenção)

P – É um conto? É uma receita?

(A professora citou vários outros gêneros textuais que já haviam sido trabalhados em sala de aula).

Alunos – É um poema.

P – Poema! Eu já tinha dito, neh, que era um poema. Mas, como dá pra saber? O que que tem num poema que a gente identifica que é um poema? Como vocês sabem que é um poema?

A N. – Tá escrito lá em cima (referindo-se ao que está escrito em seu livro de atividades).

P – Huum... Tá escrito. Mas, será que lendo, a gente descobre outras coisas pra descobrir que é um poema?

(A professora, então, lê o poema para os alunos).

P – Quem sabe me dizer o que tem que é um poema? Como vocês sabem?

(Os alunos vão respondendo aleatoriamente, todos ao mesmo tempo).

P – “Jacaré” e “pé”. O quê que tem de parecido? O que acontece?

Alunos – Rima!

P – Rima! Olha lá: uma primeira característica do poema. Qual mais?

Alunos – Verso!

P – Verso! Muito bem! Qual é o primeiro verso desse poema?

Alunos – “Jacaré”

P – “jacaré”. Muito bem!

(A atividade do livro orientava para que o aluno circulasse, no poema, as palavras que estavam em destaque nas figuras apresentadas na própria atividade. Havia as figuras de um pé, um jacaré e um sapato. A professora foi ditando um por um para que os alunos procurassem e circulassem no poema. Ela perguntava se a palavra destaca e ditada aparecia somente uma vez ou mais vezes no poema. A professora chamou a atenção para a questão de que, na atividade, não era pedido para circular o verso todo, mas, somente a palavra. Ela leu verso por verso, junto com a turma, para auxiliá-los a encontrar as palavras. Ela fez algumas intervenções).

P – Nesse verso, onde está a palavra “pé”?

(A professora selecionava algum aluno para circular a palavra na lousa, enfatizando a escrita e pronúncia das letras e fonemas que formavam a palavra. Em seguida, após encontrarem todas as três palavras, a professora desenvolveu uma atividade com as palavras do poema que rimavam. Ela pronunciava a palavra e perguntava à turma qual outra palavra, no poema, rimava com a primeira).

P – “Jacaré”, rima com o que?

Alunos – “Pé”.

P – “Pé”. Então, vamos circular “jacaré” e “pé” de amarelo. Pronto. Circularam? Por que circulamos de amarelo? Porque “jacaré” e “pé” rimam. E a outra que rima? Fome rima com o que?

Alunos – Com “come”!

P – Isso! Com “come”. Vamos circular de azul.

Episódio de ensino 6 – aula do dia 19 de maio de 2010 – quarta-feira.

Trecho A – contempla aspectos da subcategoria reconhecer unidades fonoaudiológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras

(A professora-colaboradora realizou a leitura diária, em voz alta, para os alunos do conto “O príncipe-Rã ou Henrique de Ferro”, dos Irmãos Grimm. Em seguida, inicia as atividades de português).

P – Vou entregar pra vocês... É uma cantiga que nós vamos trabalhar em português. E vocês podem ir fazendo a leitura silenciosa.

(A professora deu tempo para os alunos realizarem a leitura individual e silenciosa).

P – Oh! Psiu! Não precisa contar, cada um fazendo o seu. Não é pra ler só o título, neh. Tem que ler tudo.

(A professora se aproxima de um grupo de quatro alunos que estavam discutindo algo).

P – O que está acontecendo aqui?

A N. – Ele fica pegando meu lápis.

P – Que lápis?

(O aluno L. mostra o lápis para a professora e diz:)

A L. – Esse aqui é meu.

P – Eu dei um lápis desse pra ele, N.

A N. – Mas, é que ele fica pegando esses daqui (...).

P – Eu não quero mais saber dessas gracinhas, pode parar. L., chega de gracinha, eu não quero mais saber de conversa.

(A professora retomou as atividades com a turma toda).

P – Oh! É uma cantiga, neh, que vocês têm a fonte aí embaixo.

(A professora, então, leu a fonte, no livro de atividades do *Ler e Escrever*, que identifica o gênero textual).

P – Mas, nós vamos cantar, ta. Vocês vão ajudar a professora a fazer a leitura. Qual é o título da cantiga?

(Os alunos respondem em voz alta).

Alunos – “O rei leão”.

P – “O rei leão” é o título, muito bem! O primeiro verso.

(A professora foi passando o dedo em cada verso e lendo junto com a turma. Alguns leram diferente dela, em tempo diferente).

P – Ôh!, Ôh! Junto comigo! Faz favor?

(todos juntos fizeram a leitura coletiva).

P – Agora, cada um vai ler um verso, quê que é um verso?

(Os alunos respondem que é uma linha. A professora retoma a leitura da cantiga. Realiza a atividade de ditado. Inicialmente, a professora deixa que os alunos tentem encontrar sozinhos, na folha de atividades, as palavras que ditava, depois, chamou alguns alunos para circular cada palavra ditada por ela na lousa).

P – “Leão” começa com que letra?

Alunos – Com “L”.

P – Quem aqui, na sala, tem o nome que começa com a letra “L”?

Alunos – Larissa, Lara...

P – (...)

P – Agora, um desafio:

(Os alunos ficam agitados, imitando os sons de um leão).

P – Ah! O desafio não é imitar o leão. O desafio é descobrir o que rima na cantiga.

A A. – Leão – barrigão.

P – Ah! Tem “barrigão” na cantiga, A.? É na cantiga!

Alunos – “Veloz”, “feroz”

P – Isso! “veloz”, “feroz”, muito bem! O quê que significa “feroz”?

Episódio de ensino 7 – aula do dia 21 de maio – sexta-feira

Trecho B – contempla aspectos da subcategoria dominar as relações fonema-grafema (regularidades e irregularidades ortográficas) e da subcategoria escrever palavras com gráfica desconhecida.

(A professora entrega outra atividade para os alunos. Nesta, eles tinham que descobrir qual era a palavra, de acordo com algumas dicas, expressas em desenhos e adivinhas. Eles descobriram a palavra “anel” e tiveram dúvida se era escrita com “L” ou “U” no final).

P – Qual o nome de um colega, aqui da sala, que termina igual “anel”?

A G. G. – Rafael!

P – Isso! Rafael, que inclusive, hoje, faltou.

(A professora escreveu o nome RAFAEL na lousa).

P – Como termina “Rafael”?

Alunos – Com “L”.

P – É igual a “anel”?

Alunos – É!

P – Então, “anel” é com...?

Alunos – “L”

A N. – Professora, se fosse com “U” ia ficar ANEÚ

P – Isso! Ia ficar ANEÚ. Mas, são palavrinhas com o final bem parecido, as letrinhas podem confundir. (...)

Os trechos A e B dos episódios de ensino 6 e 7, respectivamente, além de tratarem das subcategorias referidas em cada um, tratam do mesmo assunto: o ensino da letra “L” no início e no final da palavra.

Episódio de ensino 10 – aula do dia 7 de junho – segunda-feira

Trecho B – contempla aspectos da subcategoria compreender a natureza alfabética do sistema de escrita (sílabas) e da subcategoria dominar as relações fonema-grafema -regularidades e irregularidades ortográficas – (uso de P e B).

(Enquanto os alunos desenvolviam esta atividade, li o livro do qual a professora-colaboradora havia realizado sua leitura em voz alta para os alunos. A história tratava sobre dois patos - o pato penado e o pato pelado - e lembrava um trava-língua, pois era curta, rimava e tinha a repetição da letra “P” em várias palavras).

P – Agora, quem já terminou, vai me dizer as palavrinhas que começam com “P” no trava-língua. N., você vai vir aqui na lousa e vai escrever uma palavrinha com “P”

(A aluna N. escreve a palavra “pia”).

P – O quê que a N. escreveu aqui?

Alunos – Pia!

(Depois de escrever na lousa, a professora-colaboradora disse para os alunos que circularem, no caderno, as palavras com letra “P”).

A G. – Só “P” no começo, prô?

P – Que tem “P”, eu falei palavra que tem “P”. Faz aí que você vai descobrir.

(Após, professora-colaboradora escreveu na lousa 3 palavras, destacando a letra “P” em todas elas).

P – estas 3 palavras começam com a letra? “P”! Que letra a professora deu destaque hoje?

Alunos – “P”!

P – O nome da letra é PE. Vamos lembrar o som?

(A professora-colaboradora pronunciava a letra “P”, junto com os alunos, enfatizando seu som e sua posição labial).

P – E se eu juntar com as vogais? Vamos, então, ó: juntar a letra “P” com o “A”? Quê que eu tenho, quando junto o “P” com o “A”? o quê que fica?

Alunos – P/A.

P – E se eu juntar com o “E”, com o “I”, com o “O”, com o “U”?

(A professora-colaboradora formou na lousa o conjunto silábico PA – PE – PI – PO – PU. Depois, ela realizou a leitura do conjunto de famílias silábicas juntamente com os alunos. Na sequência, a professora escreveu a família silábica na lousa em letra cursiva maiúscula e minúscula).

P – Nós vamos descobrir outras palavrinhas com “P”.

Alunos – Pedro, Paulo, Beatriz...

P – Ó: falem comigo: /B/E/A/T/R/I/Z/. Começa com “P”? Tem o mesmo som?

Alunos – Não! Começa com “B”.

P – A atividade é “descubra as palavras”. Vocês vão descobrir as palavras com os números.

Observando as práticas desenvolvidas pela professora-colaboradora, notou-se que, no que concerne aos aspectos da aquisição do sistema de escrita, suas ações, em grande parte, estão pautadas nas diretrizes e concepções teóricas do Programa *Ler e Escrever*. Assim, nas práticas que desenvolveu focando o aspecto do código lingüístico, a professora-colaboradora valorizava as hipóteses de escrita dos alunos, considerando os níveis de desenvolvimento apontados por Ferreiro (2001). As atividades, em si, não eram, exatamente, diferenciadas, conforme o nível de escrita de cada aluno, pois sempre desenvolvia a mesma atividade com toda a turma (com pontuais alterações). Porém, suas intervenções eram condizentes com o estágio de cada aluno. Assim, para os alunos com maior dificuldade ou que apresentavam hipóteses de escrita ainda iniciais, suas intervenções eram mais diretas e individualizadas, contando com o auxílio da aluna pesquisadora, do Projeto *Bolsa Escola Pública e*

Universidade na Alfabetização. O trecho B do episódio de ensino 5 retrata a forma de desenvolver a mesma atividade com toda a turma, mas focando a necessidade de cada aluno, segundo as hipóteses de escrita e leitura que cada um tivesse.

Episódio de ensino 5 – aula do dia 18 de maio – terça-feira

Trecho B – prática da professora para a organização da mesma atividade direcionada a alunos com diferentes hipóteses de leitura e escrita

P – Agora, gente, precisa organizar bem a carteira pra fazer a atividade.

(A professora-colaboradora colocou, na lousa, o cartaz com a letra da cantiga. Cantou com os alunos a cantiga “Capelinha de Melão”, depois, pediu para que somente as meninas cantassem a primeira estrofe. Na sequência, os meninos cantaram a segunda estrofe. Em seguida, a professora inverteu essa ordem para a realização da leitura conjunta dos alunos).

P – Agora, vocês vão recortar as tiras de vocês e vão montar a cantiga de vocês. Primeiro, na carteira, depois cola.

(A professora dirige-se aos alunos para auxiliar e intervir no que é necessário. Ela explica que, em algumas atividades, as tiras devem ser recortadas por palavras, outras devem ser recortadas por versos, conforme o nível de leitura e escrita de cada aluno. A professora retira o cartaz da lousa).

P – Não, não! Você recebeu as tiras de palavrinhas. Tem que recortar as palavras e montar.

Nesse trecho fica claro que a professora, embora utilize a mesma atividade, com o mesmo tema, inclusive, para desenvolver sua prática de alfabetização, ela diferencia a forma como os alunos deverão realizá-la. Demonstra que a professora-colaboradora tem um conhecimento sobre o desenvolvimento de seus alunos, bem como conhece o nível de hipótese de escrita de cada um. Nesse sentido, na atividade em questão (ora descrita no trecho B do episódio 5), especificamente, orienta para que os alunos em hipóteses de escrita iniciais façam a ordenação da cantiga pelos versos do texto, enquanto que, para os alunos que apresentavam hipóteses mais avançadas, a ordenação deveria ser por palavras da cantiga.

A professora sempre valorizou o aspecto fonético da língua e, em alguns momentos, embora trabalhando com os gêneros textuais, desenvolveu atividades de silabação e fonetização, destacando, para determinada letra, a sua composição silábica com as vogais e seu som durante a pronúncia. Nos trechos, selecionados abaixo, dos episódios de ensino 3, 4, 6 e 10 ficam evidentes tais práticas.

Episódio de ensino 3 – aula do dia 10 de maio – segunda-feira

Trecho A – contempla aspectos das subcategorias *dominar as relações fonema-grafema*, reconhecer unidades fonotipológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras etc., e compreender a categorização gráfica e funcional das letras.

(Enquanto a turma termina de copiar o que está na lousa, a professora-colaboradora auxilia uma aluna, individualmente, a escrever seu sobrenome: RAMOS).

P - /R/A/N – de Ramos.

(A professora repete a palavra várias vezes, dando ênfase aos fonemas, para que a aluna perceba os sons).

P – O que você tá ouvindo, quais letrinhas será que você ouve?

(Dessa forma, a professora repete a palavra continuamente e utiliza estratégias para que a aluna consiga escrever, tais como: enfatizando determinada sílaba ou letra; destacando o movimento labial durante a pronúncia etc.). A professora relaciona cada sílaba com outras palavras conhecidas pela aluna. Esta, depois de certo tempo - mais de 5 minutos - conseguiu escrever seu sobrenome).

Episódio de ensino 4 – aula do dia 12 de maio – quarta-feira

Trecho A – contempla aspectos da subcategoria - dominar as relações fonema-grafema - regularidades e irregularidades ortográficas – (R no início e no meio da palavra)

(A professora iniciou a aula com atividades de matemática e, após o intervalo dos alunos, começa as atividades de português).

P – Qual é mesmo o som da letra “J”?

(Os alunos pronunciam o som da referida letra “J”).

P – Letra “J” representa esse som que a gente produz (faz o som da letra referida).

P – Então, ontem, nós trabalhamos a “Capelinha de melão” e, lá, na música, o que nós destacamos? “João” e?

Alunos – Manjerição!

P – “Manjerição”! E o que nós destacamos em “João” e “manjerição”?

Alunos – O “J”.

P – A letra “J”, muito bem! Então, agora, nas frases, nós vamos trabalhar com palavrinhas que têm “J”. Vocês vão substituir a figura pelo nome.

(Exemplo de uma destas atividades):

“Na (figura) tem suco de (figura).”

“Na jarra tem suco de caju.”

(A professora explicou a utilização do “J”, enfatizando seu fonema /J/. Explicou, também, a regra de utilização da letra “R” no começo e no meio da palavra e a variação com “RR” no meio da palavra – por conta da palavra JARRA, que aparecia em uma atividade, substituindo a figura de uma jarra. Exemplo):

“O (figura) engoliu a (figura).”

“O jacaré engoliu a jibóia”.

P – Vamos lá: o “jacaré”... Como se escreve “jacaré”?

O referido trecho do episódio 4 retrata o aspecto da fonetização quando, em sua prática, a professora-colaboradora pergunta aos alunos qual o som da letra “J” e o explica, reproduzindo-o. Mas, além disso, esse trecho traz aspectos do ensino do domínio das regularidades da língua, quando a professora-colaboradora explica o uso da letra “R” no começo e no meio das palavras.

Episódio de ensino 6 – aula do dia 19 de maio – quarta-feira

Trecho C - reconhecer unidades fonoaudiológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras e compreender a natureza alfabética do sistema de escrita.

P – E com que letra começa mesmo?

Alunos – “L”

(A professora escreveu a palavra “leão” na lousa, destacando a letra “L”).

P – Qual é o sonzinho, mesmo, que o “L” faz?

Alunos – L/I/

(Os alunos, juntos com a professora, prolongam a pronúncia a letra, dando ênfase à posição labial, à posição da língua e ao som).

P – Isso, o “L” faz esse som. E se a gente juntar com as vogais?

(O aluno B. responde rapidamente: LA – LE – LI – LO – LU).

P – Se eu juntar o “L” com o “A”?

Alunos – “LA”

(Assim, a professora-colaboradora desenvolveu, sucessivamente, da mesma forma, para formar as outras vogais da família: LA – LE – LI – LO – LU. Depois, escreveu cada sílaba na lousa e perguntava aos alunos se eles conheciam alguma palavra que começasse com as sílabas formadas. Os alunos disseram algumas palavras, quais sejam:

- Lara
- Larissa
- laranja
- leão
- ler e escrever
- livro
- literatura
- linha
- linda
- loro
- luva
- lua
- luz

A professora não escreveu nenhuma das palavras citadas pelos alunos na lousa. Na sequência, escreveu, na lousa, as sílabas da família formada em letras cursivas maiúsculas e minúsculas. Os alunos copiaram no caderno e reescreveram mais algumas vezes).

O trecho C do episódio de ensino 6, que envolve as práticas de silabação e fonetização, desenvolvidas pela professora-colaboradora, pode ser analisado sob a perspectiva da subcategoria *compreender a natureza alfabética do sistema de escrita*. Além disso, pode remeter, novamente, à primeira subcategoria sobre os aspectos fonoaudiológicos.

Já no episódio de ensino 10, o trecho que descreve tais práticas de ensino é o trecho B, o mesmo já apresentado na análise referente ao conhecimento das relações fonoaudiológicas. Nesse trecho, novamente, além do trabalho com a fonetização da palavra (diferenciação e identificação dos fonemas /P/ e /B/ no nome Beatriz, além da reprodução do som da letra P), há relação, na prática desenvolvida, com a subcategoria referente às regularidades e irregularidades da língua (o próprio uso das letra P e B), bem como a prática da silabação.

A respeito das expectativas de aprendizagem, previstas no programa *Ler e Escrever* e relacionadas à categoria comunicação oral, percebeu-se, por meio da observação, que sua concretização não fora alcançada com o sentido pedagógico almejado nas diretrizes do programa. Em relação a essa categoria, o programa prevê que, para o segundo bimestre, os alunos devam participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção e formulando perguntas sobre o tema em questão. Prevê, também, que os alunos consigam planejar sua fala,

adequando-a a diferentes interlocutores em situações comunicativas do cotidiano. Nas diversas atividades desenvolvidas em sala de aula, observou-se que, grande parte dos alunos, embora participasse das situações de intercâmbio oral por meio de formulações de perguntas, não se atentava para a fala de outros colegas. De maneira geral, a turma não respeitava os momentos de locução e interlocução dos colegas, não ouvia com atenção as falas dos demais e não aguardava seu momento de falar. Da mesma forma, não organizava e planejava suas falas conforme os contextos comunicativos, tampouco adequava-as a diferentes interlocutores. Alguns desses pontos são destacados nos episódios de ensino 2, 3, 5, 6, 10 nos quais há momentos em que a professora-colaboradora necessita interromper a aula por indisciplina dos alunos, durante o desenvolvimento de determinada atividade. Outros, devido a intervenções inadequadas de alguns alunos em atividades dos outros colegas (como no caso do episódio 3, em que uma aluna zomba de um colega que tenta escrever uma palavra na lousa, junto com a professora).

O trecho do episódio de ensino 2 que retrata a situação supracitada é o A – o qual já foi descrito na análise da subcategoria dos conhecimentos das relações fonoaudiológicas. O evento ocorrido nesse trecho, que remete à questão das práticas de comunicação oral em sala de aula, é a interferência do aluno R. na leitura do poema realizada por um aluno. O aluno R. não respeita o momento da leitura do colega e não atenta para a leitura do poema.

Episódio de ensino 3 – aula do dia 10 de maio – segunda-feira

Trecho C – contempla aspectos sobre a categoria oralidade (situações de intercâmbio oral ouvir com atenção, planejar a fala),

(os alunos começaram a conversar muito, em voz alta. A professora interrompe a aula. Alguns alunos pedem para sair da sala para ir ao banheiro e beber água, enquanto a professora estava chamando a atenção da turma).

P – Não! Não vou deixar. Tudo o que vocês vierem me pedir, agora, eu vou dizer NÃO! Sabe por que? Porque eu estou pedindo silêncio e tem aluno que não está me atendendo.

Pesq. obs. – alunos vão fazendo silêncio. A professora vai ao centro da sala:

P – O que vocês ganham com tanta conversa?

Alunos – Nada.

P – Nada mesmo. Aliás, vocês só perdem. É tempo que a professora perde pra chamar a atenção e pedir silêncio. Aí, não dá tempo fazer o que a gente precisa nem as coisas legais que vocês gostam. Eu não me esqueci, por exemplo, da dinâmica do Gavião (...) (...) (...) assim, não dá pra fazer as dinâmicas que vocês gostam.

A N. – O quê que é dinâmica?

P – Nós já fizemos várias dinâmicas aqui. O quê que é dinâmica?

(Os alunos conversam sobre o que a professora estava abordando entre si).

P – pois é... outra coisa que não dá, também, é os alunos que não tão acompanhando a professora. Tão atrasando. Não tem como fazer coisa diferente. E que ta fazendo essa escolha? Quem ta escolhendo isso?

(Os alunos vão falando todos ao mesmo tempo a respeito da reflexão que a professora estava fazendo).

P – vocês só tão perdendo. A gente tá começando a semana e com esse barulho, com tanta conversa, não dá, não tem como.

(A professora retoma atividade do *Ler e Escrever*, que era sobre os ingredientes da macarronada. Ela pergunta para alguns alunos o jeito que eles conhecem de se fazer uma macarronada: quais ingredientes conheciam e/ou gostavam. Ao mesmo tempo, a professora escreve na lousa os ingredientes da macarronada que estavam na lista do livro de atividades dos alunos).

P – (...) Os ingredientes podem variar, neh... Mas, aqui, vocês só vão circular o que a professora falar. Mas, antes, nós vamos ler toda a lista, todos os ingredientes. Então, vamos ler a lista. Será que vai tudo isso mesmo na macarronada?

(A professora interrompe a aula novamente, nervosa, para chamar a atenção dos alunos, devido a indisciplina).

P – Sexta-feira, na reunião, eu fiquei sabendo que uma professora da manhã até hoje, mês de maio, ainda não deixou sentar em duplas, porque não dá, a conversa. E eu tô vendo que eu vou ter que fazer a mesma coisa nessa sala! Eu tô separando, mudando de lugar, dando chance. Mas, não tô sabendo a hora de trabalhar e se comportar. Eu sei que vocês ficaram três dias sem aula, que tem muita coisa pra falar, mas, daqui a pouco, vocês vão pro recreio e, lá, vocês conversam (...).

(A professora retoma a atividade. Leu, em voz alta, a lista inteira, junto com todos os alunos. depois, a leitura foi realizada somente pelos meninos e, em seguida, somente pelas meninas. A professora chama a atenção dos alunos que ainda não terminaram a cópia da lousa).

P – O ditado do rabo do macaco: fica olhando o rabo do outro macaco e esquece de cuidar do seu. Enquanto isso, eu vou tomando a leitura individual.

(A professora-colaboradora chama alguns alunos, individualmente, aponta alguma palavra da lista que está escrita na lousa para o aluno ler).

A AL – Ele não sabe ler! (referindo-se a um aluno que estava com dificuldade em realizar a leitura da lista).

P – Ah! Ah! Ah! AL! Peça desculpas pro seu colega, porque ele leu. Tem que respeitar a vez do amigo.

No trecho C, do episódio 3, a questão do problema nas práticas de comunicação oral, dos alunos, fica evidente em dois momentos. O primeiro, logo no início do trecho, quando a professora interrompe a aula para chamar a atenção dos alunos devido às conversas paralelas em voz alta, sendo interrompida, em sua fala por alguns alunos que pedem para ir ao banheiro. Nesse evento do trecho em questão, é clara a dificuldade que os alunos têm para organizar suas falas e adequá-las ao contexto comunicativo. Além deste, o segundo evento que denota as dificuldades na comunicação oral, ocorre ao final do trecho C, quando a aluna AL. interrompe a leitura de outro colega da sala, zombando e dizendo que o aluno não sabia ler. Nesse momento, a professora-colaboradora enaltece a importância de respeitar o momento da leitura de outra pessoa.

Episódio de ensino 5 – aula do dia 18 de maio – terça-feira

Trecho A – categoria oralidade

(Alguns alunos começam a apagar os escritos de suas mesas com a borracha. A professora inicia a leitura, em voz alta, do poema de Vinicius de Moraes: “Lá vem o pato, pataqui, patacolá...”

Alguns alunos começaram a acompanhar a professora cantando a música que conheciam. Mas, a professora, que estava realizando a leitura, propriamente dita, do poema, faz sinal para que não continuassem a cantar e que ouvissem a leitura do texto. Ela encerrou a leitura do poema).

P – Vocês já devem conhecer esse poema do Vinicius de Moraes, a música, neh. Agora, vocês! Porque o momento da leitura é da professora, neh, mas, depois, abro pra vocês. A gente tem que respeitar.

No trecho A do episódio 5 ocorre um evento parecido com aquele descrito no trecho C do episódio 3. Há interrupção da leitura que era realizada (no caso do trecho A do episódio 5, a leitura da professora-colaboradora) e o destaque da professora para a importância de os alunos saberem ouvir o outro e aguardar sua vez de falar.

Episódio de ensino 6 – aula do dia 19 de maio – quarta-feira

Trecho B – contempla aspectos da categoria oralidade

(Os alunos começam a imitar alto o som do leão. A sala fica muito agitada. A professora faz expressão de brava, aguarda certo silêncio na sala e quando os alunos ficam um pouco mais quietos, diz:)

P – Agora, o G. G., responde o quê que significa “feroz”?

A G. G. – Muito bravo.

P – muito bravo. Muito bem! Foi isso o que eu perguntei, o que significa e não pedi pra imitar um leão aqui dentro da sala. Mas, tem criança que não entende, que não ouve o que a professora fala.

(A professora retoma atividade).

P – Vamos lembrar, um pouco, quantas letras tem leão.

Alunos – Quatro.

Já no trecho B do episódio 6, descreve aspectos próximos aos descritos acima a respeito das expectativas relacionadas às práticas de comunicação oral dos alunos, previstas pelo *Ler e Escrever*.

Episódio de ensino 10 – aula do dia 7 de junho – segunda-feira

Trecho A – contempla aspectos da categoria oralidade

(A professora-colaboradora inicia atividades de português e pede para que os alunos escrevam o alfabeto no caderno. Na sequência, entrega folha de atividades).

P – Quem gosta de trava-língua?

Alunos – Eu!

P – Vocês conhecem algum?

A B. – “O rato roeu a roupa do rei de Rússia”

Alunos – De Roma!

A B. – Ah! Pode ser de Rússia também.

P – Qual é o trava-língua de hoje? Então, vamos juntos, com o dedinho.

(A professora-colaboradora realizou a leitura do trava-língua do livro de atividades e os alunos o repetiram, em voz alta. O trava-língua era:)

“a pia pinga

O pinto pia

Quanto mais a pinga pia

Mais o pinto pia”

(A professora-colaboradora disponibilizou um tempo para que os alunos realizem a atividade da folha entregue. Na sequência, ela chama alguns alunos, aleatoriamente, para tentarem ler o trava-língua. Até mesmo os alunos alfabéticos tiveram dificuldades para ler ou falar rápido o trava-língua. A professora chamou atenção da turma devido à conversa paralela e em voz alta).

P – Vocês não respeitam a vez do colega. Depois, falam aqui a palavra respeito, educação, na roda positiva.

A R. – Sabedoria.

P – É, mas cadê a sabedoria para saber ouvir a leitura do amigo? Sabedoria pra saber que é a hora da atividade e não de brincar? Agora, o L. G. vai ler, e eu não quero ouvir nenhuma voz, a não ser a dele.

Novamente, no trecho acima, o evento em que a professora-colaboradora interrompe as atividades de leitura em voz alta e individual, realizada por alguns alunos, devido às conversas paralelas de outros alunos, destacando que os educandos não respeitavam o momento da leitura do outro colega.

No que se refere às expectativas do Programa *Ler e Escrever*, relacionadas às práticas de leitura, durante os dois meses de observação das aulas, notou-se que os alunos atenderam às expectativas previstas no programa. De modo geral, a turma recontava histórias conhecidas, embora, nem sempre, recuperasse traços da linguagem do texto contado pela professora-colaboradora. Inclusive os alunos com hipóteses de escrita não correspondente à alfabética conseguiam recontar as histórias. Destes, apenas 2 demonstravam maior dificuldade em recontar histórias, sendo que, além de não retomarem aspectos da linguagem do texto, não recuperavam alguns momentos da história, confundiam alguns aspectos gerais do texto e os personagens. Nos episódios de ensino 3, 7, 8 e 11, destacam-se alguns trechos (descritos abaixo) que denotam que tal expectativa fora desenvolvida de forma satisfatória nos alunos.

Episódio de ensino 3 – aula do dia 10 de maio – segunda-feira

Trecho B – contempla aspectos das expectativas previstas pelo Ler e Escrever no que concerne à categoria produção de texto (retomar traços e aspectos da linguagem do texto, recontar narrativas lidas pela professora)

(A professora realiza a leitura diária para os alunos. o texto que leu era um gênero informativo, que tratava sobre lixo orgânico e inorgânico (retirado da revista Superinteressante).

P – o que que eu li pra vocês hoje? Foi um conto? Foi uma fábula? Foi uma palenda?

A N. – Um texto informativo (respondeu com ânsia, corpo semi-levantado, com mão erguida).

P – Isso! Um texto informativo. Do que que era?

A – Lixo orgânico.

P – Isso! Lixo orgânico e inorgânico.

(A professora-colaboradora perguntou à turma o que era lixo orgânico e os alunos responderam conforme o que lembravam do texto. Após, a professora entregou o livro de atividades do *Ler e Escrever*. Enquanto isso, os alunos terminam de copiar o que estava na lousa).

P – Pronto? Terminaram? L. G., terminou? A., copiou tudo?

(A professora inicia a atividade do livro *Ler e Escrever*. Realiza a atividade 47).

P – Semana passada, a gente falou de comida.

Alunos – Feijoadá.

P – Isso! E, além de feijoada, tem uma coisa bem gostosa que as famílias gostam de comer de domingo, que rima com feijoada.

A – Macarrão.

P – Macarrão rima com feijoada? Olha, vou dar uma dica: vai macarrão também.

A M. L. – Macarronada!

P – Macarronada! Muito bem, Malú!

No trecho B do episódio de ensino 3, os alunos não recontam, necessariamente, uma narrativa lida pela professora, mas recuperam momentos da leitura de um texto informativo realizada pela professora-colaboradora. Os alunos respondiam às perguntas da professora conforme o que lembravam acerca do texto que havia sido lido.

Trecho do episódio de ensino 7 - aula do dia 21 de maio de 2010 – sexta-feira

Trecho A – contempla aspectos da subcategoria ler com maior ou menos fluência e aspectos das expectativas do Programa Ler e Escrever sobre leitura (contar e recontar histórias, ler com auxílio da professora, ler com maior ou menos fluência).

(Após sua leitura diária para a turma, em voz alta, a professora-colaboradora chama a aluna V. para ler os textos do gênero adivinhas, do livro de texto do aluno, do material do *Ler e Escrever*. A aluna V. lê para a turma, em voz alta, à frente de todos os alunos. Os alunos tentam responder às adivinhas, fazem várias tentativas, mas não acertam. Só conseguiram acertar com a intervenção da professora, que, em algumas, descrevia algumas dicas. A Aluna V. realiza a leitura com autonomia, sem necessitar do auxílio da professora; leu devagar, observando demoradamente as sílabas de cada palavra. A aluna G. também realiza a leitura em voz alta, para a turma, mas, necessita da intervenção da professora-colaboradora para proferir as adivinhas. Na sequência, a professora-colaboradora encerra esta atividade e entrega, para cada aluno outra folha, contendo exercícios que envolviam o estudo da letra “L”).

No trecho A do episódio 7, dois eventos, relacionados às práticas de leitura, são retratados. O primeiro é a leitura realizada pela primeira aluna, com maior autonomia, sem o auxílio da professora-colaboradora e o segundo é a leitura realizada pela segunda aluna, a qual já necessitou da intervenção da professora-colaboradora para desenvolver esta prática.

Episódio de ensino 8 – aula do dia 24 de maio – segunda-feira

Trecho A – contempla aspectos das expectativas do Ler e Escrever referentes à leitura (recontar histórias conhecidas de memória, recuperar traços da linguagem do texto)

(A professora inicia as atividades de português)

P – Ah! Vocês não sabem o que me aconteceu! Geralmente, é a professora lá do Ler e Escrever que bagunça as tiras das cantigas, neh. Mas, dessa vez, aconteceu comigo. Eu tava escrevendo a parlenda, aí, sem querer, eu misturei tudo. E eu vou precisar da ajuda de vocês. Eu ia pedir pra J. (aluna pesquisadora do Programa Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização) e pra Gabriela (pesquisadora). Mas, aí, eu pensei: ah! Os meus alunos conseguem me ajudar! Então, as tiras tão tudo misturadas e eu vou entregar uma pra cada dupla. A parlenda é meio grande, então, vocês vão me ajudar. Cada dupla vai receber uma tira, vai ler e, depois, vamos montar todos juntos. E, nós vamos ficar em silêncio enquanto uma dupla estiver contando a sua tira.

A L. – Ah! Mas eu não sei ler.

(A professora conversa algo com a aluna L., mas fala baixo e não conclui a fala).

(A professora vai entregando uma tira para cada dupla. Algumas duplas receberam duas tiras. Os alunos com hipótese de escrita alfabética leram o que estava escrito em suas tiras com maior rapidez e facilidade. A professora intervém junto as duplas de alunos silábicos e silábico-alfabéticos. Ela disponibiliza um tempo para que todos tentem ler os trechos da parlenda escritos nas tiras).

P – J. L., me ajuda: como é o começo da parlenda, que você conhece?

A J. L. – “Cadê o bolinho que tava aqui?”

P – Ah! O J. L. ajudou a gente. Alguém, aí, recebeu, aí, alguma tira que ta escrito: “cadê o bolinho que tava aqui?”

(Os alunos olham suas tiras).

P – Olhem aí: alguém recebeu uma tira que tem escrito “bolinho”?

Alunos – Não!

P – Mas, o J. L. já deu a dica: a primeira tira é: “cadê o... alguma coisa... que tava aqui?”. Alguém tem alguma coisa parecida com isso?

As alunas R. e G respondem):

Alunas R. e G. – A gente tem “cadê o toucinho que tava aqui?”

(A professora vai organizando a parlenda junto com os alunos, perguntando-lhes o que eles pensavam que viria na sequência. Os alunos foram respondendo qual era o trecho seguinte da parlenda, de memória, pois a maioria já conhecia uma versão da parlenda. As duplas diziam com quem estava determinado trecho. Como já conheciam a parlenda, depois de organizadas as duas primeiras tiras na ordem, foram descobrindo cada vez mais rápido e fácil. Para tanto, a professora lia as tiras já organizadas e coladas na lousa e perguntava aos alunos o que vinha na sequência, segundo a versão que já conheciam, e eles respondiam.

P – O que aconteceu?

Alunos – J. L. e C. F. (...)

(Ocorreu algum problema entre a dupla de alunos J. L. e C. F. A professora diz para o aluno C. F. sentar-se com outro aluno e diz para o J. L.):

P – O J. L., vai sentar sozinho! Não sabe se comportar, sentar com o amigo, vai ficar sozinho!

(O aluno J. L. é o mesmo que agrediu a aluna L. na mesma semana).

(Em relação à ordenação das tiras da parlenda, quando os alunos entregavam a tira que julgavam ser a sequência seguinte do texto para a professora-colaboradora, ela mostrava a tira para a turma toda:)

P – Dêem uma olhada (mostrando o trecho que escrito na tira). É isso o que ta escrito aqui? Vamos ler?

(A professora-colaboradora lia o trecho da parlenda que já estava montado na lousa e os alunos diziam a sequência seguinte, de memória, devido a conhecerem a parlenda numa outra versão).

P – Agora, quem está com essa parte que cantamos?

(Os alunos ajudavam-se entre si, lendo as tiras uns dos outros para localizarem o trecho seguinte da parlenda. Quando alguns alunos começaram a antecipar a leitura dos trechos seguintes, localizando as tiras sem deixar que os colegas realizassem a leitura da tira para identificar seu trecho, a professora chamou a atenção).

P – Tem que deixar que o amigo descubra. Não pode achar por ele, ajuda, mas deixa ele pensar também.

(Como prática de intervenção, nesta atividade, a professora-colaboradora enfatizava determinada palavra do trecho para auxiliar a identificação do trecho escrito nas tiras. Ora ela perguntava quantas letras havia em determinada palavra; ora, qual a primeira letra; outras vezes, questionava se os alunos sabiam dizer o nome de alguma outra coisa que começasse com a letra em destaque; outras, ainda, dizia para que localizassem, no alfabeto ilustrado da sala de aula, o que começava com determinada letra).

(A nova versão da cantiga ficou da seguinte forma):

Cadê o toucinho que estava aqui?

O gato comeu.

Cadê o gato?

Foi pro mato.

Cadê o mato? O fogo queimou.

Cadê o fogo?
 A água apagou.
 Cadê a água?
 O boi bebeu.
 Cadê o boi?
 Foi amassar trigo.
 Cadê o trigo?
 A galinha espalhou.
 Cadê a galinha?
 Foi botar ovo.
 Cadê o ovo?
 O padre bebeu?
 Cadê o padre.
 Foi rezar a missa.
 Cadê a missa?
 Acabou!

P – e aí, descobriram o mistério do toucinho?

A R. – ta na missa!

Pesq. obs. – professora realizou a leitura coletiva da parlenda completa, montada na lousa. Na sequência, orientou que os alunos realizassem a atividade 22 do livro de atividades do *Ler e Escrever*, na qual eles deveriam acompanhar, com o dedo, a leitura da parlenda realizada pela professora-colaboradora. Em seguida, realizaram a leitura e voz alta juntamente com a docente (a parlenda desta atividade era a mesma trabalhada naquela aula).

P – Vocês vão, agora, abrir o livro *Ler e Escrever* na atividade 22 e o número da página é 43.

(A professora realiza a leitura, em voz alta, do enunciado da atividade para os alunos).

P – Ta. Agora, vocês vão circular as palavrinhas que a professora pedir. A primeira palavrinha é “toucinho”.

No trecho A do episódio de ensino 8 fica claro que os alunos conseguem recontar histórias conhecidas de memória (nesse caso, recontar a parlenda). No início da atividade, os alunos realizam a leitura de ajuste, lendo os versos ou palavras da parlenda escritos nas tiras de cartolina, conforme o que se lembravam de memória.

Episódio de ensino 11 – aula do dia 8 de junho de 2010 – terça-feira.

Trecho A – contempla aspectos das expectativas do Ler e Escrever sobre leitura (recupera traços do texto, reconta histórias conhecidas)

(A professora-colaboradora realizou a leitura diária em voz alta. Antes de iniciar, ela levou alguns minutos até obter silêncio na sala. Explicou aos alunos que ela faria a sua leitura e que, por isso, necessitava de silêncio. A professora explicou que a história que lia era a mesma da semana anterior, mas, numa outra versão, de outro estado brasileiro. A professora iniciou a leitura).

A R. – Ô, tia! Eu já ouvi essa história.

A N. – É outra versão!

(A aluna R. faz a observação durante a leitura da professora, que interrompeu e explicou novamente).

P – Semana passada, eu li “O macaco o e rabo”. Mas, hoje, é uma versão de Pernambuco, um outro estado brasileiro. Semana passada foi de Sergipe.

Embora, no trecho A acima, os alunos não tenham recontado a história lida pela professora-colaboradora, fica evidente que eles reconhecem e relembram aspectos da história

contada na semana anterior. O evento ocorre, no trecho do episódio 11, durante a leitura da narrativa pela professora-colaboradora, quando, o aluno R. ressalta já ter ouvido aquela história.

Ainda sobre a expectativa das práticas de leitura, previstas pelo Programa *Ler e Escrever*, observou-se que, de maneira geral, todos os alunos realizavam, de alguma forma, as atividades de leitura, ora com ajuda da professora-colaboradora, ora com autonomia. Os alunos, com hipótese alfabética, liam com maior autonomia, necessitando, portanto, de menor auxílio da professora-colaboradora; já os alunos com outras hipóteses de escrita também realizavam leituras, mas necessitavam mais da ajuda da professora. A maioria lia, de forma autônoma, textos conhecidos por meio das chamadas leituras de memória. O trecho A, do episódio de ensino 8 – descrito acima – retrata momentos em que os alunos realizam a leitura de memória.

No que se refere à leitura de diferentes gêneros textuais, por meio da observação, percebeu-se que os alunos não apresentavam dificuldades em identificá-los e compreendê-los a partir de seus conhecimentos sobre as características dos portadores, por exemplo. Os gêneros textuais *poema* e *parlenda* foram os que os alunos demonstraram compreender e reconhecer melhor, a partir de suas características, pois eram os gêneros mais trabalhados em sala de aula. Porém, embora a professora-colaboradora desenvolvesse suas práticas de alfabetização utilizando, principalmente, os gêneros *poema* e *parlenda*, possibilitava o contato e o conhecimento, dos alunos, com outros gêneros textuais, através de sua leitura diária, em voz alta, para os alunos. Por isso, de maneira geral, os alunos reconheciam, também, outros gêneros. Alguns trechos dos episódios de ensino 1, 4 e 10, demonstram os aspectos acima descritos.

Logo no primeiro episódio de ensino – já descrito na análise das relações fonoaudiológicas -, no trecho A, ocorre um breve evento em que percebe-se a identificação do gênero textual, por um aluno, durante a leitura realizada pela professora-colaboradora. A professora leu um poema e, durante sua leitura, um aluno comentou que no texto, tudo rimava – fala que retrata bem o reconhecimento do gênero textual poema por meio da leitura da professora-colaboradora.

Já no trecho B do episódio de ensino 4 – apresentado na análise da subcategoria sobre as relações das unidades fonoaudiológicas -, ocorrem dois eventos que denotam que os alunos identificam, na leitura, os diferentes gêneros textuais. O primeiro, ocorre logo após o início do trecho B, quando a professora-colaboradora, após escrever um poema na lousa e disponibilizar tempo para que os alunos realizem a leitura individual, os questiona que texto

era aquele que eles haviam lido. A professora intervém, dizendo o nome de alguns gêneros textuais, como conto e receita, mas, os alunos, logo respondem ser um poema. O segundo evento, logo após este, ocorre quando pergunta aos alunos como é possível identificar que o texto é um poema e os alunos apontam as características que compõem a estrutura textual do gênero.

No trecho A do episódio 10 – apresentado na análise acima realizada sobre as expectativas relacionadas à comunicação oral – retrata não apenas o conhecimento e a leitura de diferentes gêneros textuais, mas a recuperação de traços de um texto conhecido de memória, pelos alunos. Isso fica evidente quando a professora-colaboradora pergunta aos alunos se eles conhecem algum trava-línguas e o aluno B. logo fala um que conhecia de memória. Assim, é possível afirmar que os alunos não só conhecem as características do gênero em questão, trava-línguas, como, também, conseguem realizar a leitura de memória ou de ajuste desse gênero textual.

Outros aspectos constitutivos da prática de leitura, que compõem o processo de aquisição da língua escrita, foram observados durante o período de observação em sala de aula. Esses aspectos referem-se a: leitura e compreensão de frases curtas; inferência de informações no texto; formulação de hipóteses sobre o conteúdo do texto; e a leitura realizada com maior ou menor fluência. No trecho C, do episódio de ensino 11, e no trecho C do episódio de ensino 13, é possível notar alguns desses aspectos.

Episódio de ensino 11 – aula do dia 8 de junho – terça-feira

Trecho C – contempla aspectos das subcategorias - ler e compreender frases curtas, inferir informações no texto, formular hipóteses sobre o conteúdo do texto, ler com maior ou menos fluência.

(A atividade envolvia leitura de legendas das imagens do livro de atividades).

P – Tente, com seu colega, ler as legendas. Mas, antes de ler as legendas, vamos descobrir o que é legenda? Onde vocês vão ler?

Alunos – Na legenda.

P – Mas, onde tá a legenda, aí no livro?

(Os alunos vão localizando no livro e mostrando para a professora, onde estavam as legendas. A professora interveio ajudando as crianças a localizarem as legendas).

P – Então, agora, vocês vão ler sozinhos as legendas, junto com seu colega.

(A professora disponibiliza um tempo para que os alunos realizem a atividade).

P – Alguns alunos foram direto para ler a legenda, outros olharam, primeiro, a foto. Agora, quando a gente virar a página, eu peço pra não ler logo a legenda, peço pra esperar um pouquinho. Vamos observar, primeiro, a foto. Dá pra notar já alguma coisa sem ler?

A N. – Nadadoras!

P – Que são nadadoras. Isso mesmo! Que mais?

Alunos – Sete!

P – Sete o quê?

Alunos – Sete nadadoras.

P – Vamos contar. Isso! Dá pra ver que são 7 nadadoras, que mais dá pra ver?

Alunos – De costas.

P – Dá pra perceber o que então?

Alunos – Que tão nadando de costas.

P – Que é nado de costas, isso!

P – Quem vai ler a primeira legenda pra mim, hoje... o N. que é o ajudante de hoje vai ler só a primeira legenda e a gente vai ver se o que tá na legenda está de acordo com o que vocês falaram só observando a foto.

(O aluno N. realizou a leitura com autonomia, ele já é alfabético).

P – E aí, tem a ver com o que vocês falaram?

Alunos – Tem.

P – Tem, neh. Vocês falaram que era uma competição de natação, com 7 nadadoras, que o nado era de costas... Então, o quê que é a legenda?

Alunos – Mostra as nadadoras, na prova...

P – Quê que a legenda tá fazendo? Tá fazendo o que em relação a foto?

Alunos – Nadando...

P – Tá mostrando o que?

A N. – Mostrando o que tá fazendo.

P – A legenda tá explicando algo sobre a foto. É curta, neh, não é um texto longo, que explica, que tem a ver com a foto. Vamos, agora, observar a próxima foto. O que tá acontecendo?

Alunos – Um homem na bicicleta.

A M. L. – Pedalando a bicicleta.

P – Quê que parece?

Alunos – Que tá correndo.

P – Parece que tá numa competição?

Alunos – Parece!

P – Agora, N., você escolhe um colega pra ler essa legenda.

(O aluno N. escolheu o aluno H. para ler a legenda seguinte).

A H. – “Atletas pedalam muito para alcançar o pódio”.

(O aluno H. também leu com autonomia e fluência e também é alfabético. Na sequência, a professora-colaboradora orientou que os alunos realizassem a atividade 16 do livro *Ler e Escrever*. A atividade era a seguinte:)

“Escreva, junto com seu colega, uma legenda para esta foto.” (A foto era da ginasta Daniele Hipólito, se equilibrando na barra de exercícios).

P – Primeiro, antes de vocês escreverem, vamos observar a foto, olhem a foto. O quê que tá acontecendo?

Alunos – É uma mulher

Alunos – É da ginástica Olímpica.

P – Isso! É uma atleta da ginástica Olímpica, numa competição da Olimpíada.

A N. – É a Daniele Hipólito!

P – Isso! É a Daniele Hipólito! Está bem informado, hein. N.!

Alunos – O irmão dela também faz ginástica Olímpica.

P – Isso! O irmão dela é o Diego Hipólito. E o quê que ela está fazendo?

A M. L. – Tá andando na trava.

P – E o que ela tá tentando?

Alunos – Se equilibrando.

P – Isso! Ela tá tentando se equilibrar na barra de exercícios. Será que ela tá participando de alguma competição? O que vocês acham?

Alunos – Sim

P – Então, agora, vocês vão escrever uma legenda para essa foto.

Trecho C – contempla aspectos das subcategorias ler e compreender frases curtas, inferir informações no texto, formular hipóteses sobre o conteúdo do texto, ler com maior ou menos fluência

P – Vocês vão receber, aí, na folha, uma música junina, e podem ir tentando ler, mas não é pra saírem fazendo tudo, tá? Então, vão lendo em silêncio, porque agora eu não abri pra conversa.

(A professora-colaboradora deu tempo para que os alunos fizessem a leitura silenciosa).

P – E aí, vocês leram?

Alunos – Lemos.

P – E que música é essa? Vocês descobriram?

A N. – “O balão vai subindo, vai caindo a garoa...”

(O aluno N. não cantou a música, apenas leu a letra).

P – Conhecem? O primeiro verso. Ditem pra mim o segundo verso.

(Os alunos vão lendo os versos da cantiga em suas folhas e ditando para a professora-colaboradora, que escreve a letra da cantiga na lousa. Na sequência, a professora cantou a música junto com os alunos e, depois, ditou algumas palavras da cantiga para os alunos circularem).

Observou-se, pois, que a maior parte dos alunos – com exceção de dois deles (um dos quais não participou da entrevista) - realizava a leitura e compreendia frases curtas, ainda que a leitura fosse de ajuste ou de memória. Os alunos com hipóteses de escrita mais avançadas desenvolviam essas atividades com autonomia, habilidade e rapidez, enquanto que os alunos com hipóteses iniciais de escrita também as desenvolviam, porém, necessitavam do auxílio de seus pares. E, em alguns momentos, das intervenções da professora-colaboradora ou da aluna pesquisadora, do Programa *Ler e Escrever*. Esses aspectos ficam evidentes em trechos de episódios de ensino já descrito em análises anteriores, como, por exemplo, no trecho A do episódio 7, em que duas alunas realizam a leitura de adivinhas para a turma, uma com maior autonomia e fluência, a segunda já necessitando da intervenção da professora-colaboradora. Outro evento dessa natureza ocorre no episódio de ensino 8, trecho A, em que os alunos realizam a leitura de frases curtas da parlenda e compreendem por meio da leitura de ajuste ou de memória.

Outro aspecto enaltecido durante as observações foi o desenvolvimento de leituras com maior ou menor fluência. Esta era uma prática desenvolvida, pela maioria dos alunos com hipótese de escrita alfabética, com autonomia, embora não fossem todos os alunos com essa hipótese que realizavam leituras durante as atividades em sala de aula. Contudo, durante todo o período de observação em sala de aula, foi possível notar eventos de leitura fluente, realizados por alunos com hipótese alfabética, mesmo fora do contexto das atividades desenvolvidas pela professora-colaboradora. O trecho B do episódio 8, abaixo, evidencia essa afirmativa.

Episódio de ensino 8 – aula do dia 24 de maio – segunda-feira

Trecho B – contempla aspectos das subcategorias - ler e compreender frases curtas

- formular hipóteses sobre o conteúdo do texto

- ler com maior ou menos fluência

(O aluno G. C., durante a realização desta atividade, aproxima-se da pesquisadora).

A G. C. – Gabriela, olha (e mostra um brinquedo).

Pesq. – O que é isso? Um globo?

A G. C. – Não. É um planeta. Mas, é outro, não é o planeta mundo.

Pesq. – Qual é, então, esse planeta?

A G. C. – é o planeta Guardião.

(Este aluno, que já é alfabético, enquanto a professora passava o ditado das palavras para os alunos localizarem-nas e circularem-nas na parlenda escrita no livro de atividades do aluno, mostrou-me seu brinquedo. Tinha a forma de um globo, mas, o aluno me explicou que aquele era o “Planeta Guardião”, mostrando-me um exemplar da Revista Recreio e apontando os planetas retratados na capa da revista e na matéria principal. A matéria de capa falava sobre os planetas e ele me mostrou um trecho que falava sobre o planeta Júpiter, a qual ele havia lido em algum momento da aula, não observado por mim).

Já os alunos que não apresentavam hipóteses de escrita alfabética, desenvolviam, ainda que com menor fluência que os primeiros, as leituras propostas em sala de aula. Em maior parte, essas práticas de leituras em sala de aula envolviam o trabalho com textos já conhecidos pelos alunos, os quais eram memorizados, como cantigas e parlendas. Assim, quanto maior o conhecimento e memorização do texto, maior era a fluência e autonomia com que os alunos realizavam a leitura. Esses aspectos também ficam evidentes no trecho C, do episódio de ensino 5 (transcrito abaixo); no trecho A do episódio de ensino 7 (leitura das adivinhas); e, no trecho C, do episódio de ensino 13 (leitura individual e mais autônoma da letra da cantiga junina).

Episódio de ensino 5 – aula do dia 18 de maio – terça-feira**Trecho C - ler com maior ou menos fluência**

(A professora-colaboradora auxilia o aluno F. na atividade. Ele deveria escrever as seguintes palavras:

- gato

- baleia

- barata

- foca

- dado

- cadeado

- faca

- bola

Este aluno ainda apresentava hipótese de escrita silábica sem valor sonoro. Ao escrever, por exemplo, a palavra “barata”, ele pensou um pouco e respondeu para a professora-colaboradora:)

A F. – Ali ó:

P – Onde?

A F. – Ali “barata”

(Dizendo isso, o aluno F. mostrou para a professora-colaboradora o cartaz com a cantiga “a barata diz que tem”, que estava exposto na sala, apontando a palavra “barata”. Assim, após localizar a palavra, ele conseguiu escrevê-la na folha de atividades. Para a escrita da palavra “dado”, ele escreveu AO).

P – Leia o que você escreveu.

(O aluno F. realiza a leitura).

P – É assim mesmo? Tem certeza? /D/A/D/O/. Escuta a palavrinha. Será que não tem mais nada? É só isso mesmo?

A F. – Não, não é só 2 letras.

P – Ah! Então, você acha que a palavra “dado” se escreve de outro jeito?

A F. – Sim

P – Por quê?

A F. – Porque só tem duas letrinhas.

P – Então, como você pensa que é?

(O aluno F. ficou em conflito e só conseguiu escrever a palavra “dado” com o auxílio da professora-colaboradora, que, em sua intervenção, lembrou com ele a parlenda “corre cutia”, destacando o verso “na casa da tia”. Assim, observando o cartaz dessa parlenda, exposto na sala, o aluno F. realiza a leitura de memória e localiza o trecho em destaque e do qual necessitava para resolver seu conflito. O aluno, depois disso, corrige a escrita inicial da palavra “dado”).

(Na sequência, a professora-colaboradora encerra esta atividade).

A fluência da leitura também foi analisada, embora em menor grau, durante o evento de produção escrita, quando da realização da entrevista, pois, para os dois sujeitos para os quais a pesquisadora serviu de escriba, fora solicitado que lessem o que havia sido escrito por ela e, apenas um sujeito realizou a leitura de ajuste, sendo que o segundo não aceitou ler. Os demais alunos, na fase alfabética, leram com maior fluência o que eles próprios haviam escrito, demonstrando dificuldade em apenas determinados trechos da produção, ora por não identificarem a letra que haviam reproduzido, ora por entrarem em conflito com a estruturação sistemática do código - quando percebiam que, o que haviam escrito, não correspondia à segmentação da palavra – mas, logo corrigiam a leitura, tornando-a correspondente ao que haviam objetivado escrever e, não exatamente, ao que estava, de fato, transcrito.

Já os dois alunos que apresentaram outras hipóteses de escrita - hipótese silábico-alfabética e silábico sem valor sonoro – demonstraram outro ritmo de leitura de suas produções escritas. O que estava na hipótese silábico-alfabético leu com certa fluência e o que estava na hipótese silábico sem valor leu com menor fluência. O primeiro leu o que havia produzido em sua escrita, porém, no momento da leitura, a sua fluência fora prejudicada pelo conflito ocorrido por conta da sua hipótese de escrita, ou seja, ao ler o que havia escrito, percebeu que não havia registrado exatamente o que estava intentando ler. Já o segundo, além da hipótese silábica sem valor sonoro, não apresentou fluência durante a leitura, pois durante a leitura, alterou o significado do texto que escrevera e dissera ser no início de sua produção.

Pensando, ainda, sobre a categoria referente à apropriação do sistema de escrita, foram consideradas, na análise, as expectativas do *Ler e Escrever* concernentes à análise e reflexão sobre a língua e às práticas de produção de texto, as quais prevêm que o aluno compreenda o

funcionamento alfabético do sistema de escrita; que escreva alfabeticamente textos que conheça de memória; que reescreva textos, ditando para a professora ou para outros colegas ou, ainda, de próprio punho, histórias que conheça; e que faça produções próprias, como a autoria de bilhetes, cartas, instrucionais. Durante o período em que a pesquisadora esteve realizando as observações em sala de aula, a professora-colaboradora não chegou a desenvolver práticas que contemplassem a última expectativa, descrita no programa, relacionada à categoria sobre a apropriação do sistema de escrita – exceto, alguns episódios de produção coletiva, como legendas. Nas demais, verificou-se que seu desenvolvimento alcançou êxito, pois, conforme já apresentado, os alunos compreendiam o funcionamento alfabético do sistema de escrita e reescreviam textos conhecidos de memória ditando-o para a professora-colaboradora. Evento que ressalva tal prática consta no trecho A do episódio de ensino 8, atividade desenvolvida no dia 24 de maio (já descrito anteriormente), no qual os alunos vão realizando a leitura de ajuste, das tiras entregues pela professora, com partes escritas da parlenda, e reescrevendo-a conforme a versão que já conheciam, ditando para a professora o que recordavam e localizando nas tiras escritas as partes correspondentes ao que rememoravam.

Além dessa, a atividade de produção de texto, ainda que sucinta, fica explícita, no trecho C, do episódio de ensino 11, (descrito abaixo), no qual, os alunos desenvolvem, em duplas, a escrita de legendas para as imagens correspondentes, no livro.

Episódio de ensino 11 – aula do dia 8 de junho de 2010 – terça-feira

Trecho C

(A atividade envolvia leitura de legendas das imagens do livro de atividades).

P – Tente, com seu colega, ler as legendas. Mas, antes de ler as legendas, vamos descobrir o que é legenda? Onde vocês vão ler?

Alunos – Na legenda.

P – Mas, onde tá a legenda, aí no livro?

(Os alunos vão localizando no livro e mostrando para a professora, onde estavam as legendas. A professora interveio ajudando as crianças a localizarem as legendas).

P – Então, agora, vocês vão ler sozinhos as legendas, junto com seu colega.

(A professora disponibiliza um tempo para que os alunos realizem a atividade).

P – Alguns alunos foram direto para ler a legenda, outros olharam, primeiro, a foto. Agora, quando a gente virar a página, eu peço pra não ler logo a legenda, peço pra esperar um pouquinho. Vamos observar, primeiro, a foto. Dá pra notar já alguma coisa sem ler?

A N. – Nadadoras!

P – Que são nadadoras. Isso mesmo! Que mais?

Alunos – Sete!

P – Sete o quê?

Alunos – Sete nadadoras.

P – Vamos contar. Isso! Dá pra ver que são 7 nadadoras, que mais dá pra ver?

Alunos – De costas.

P – Dá pra perceber o que então?

Alunos – Que tão nadando de costas.

P – Que é nado de costas, isso!

P – Quem vai ler a primeira legenda pra mim, hoje... o N. que é o ajudante de hoje vai ler só a primeira legenda e a gente vai ver se o que ta na legenda está de acordo com o que vocês falaram só observando a foto.

(O aluno N. realizou a leitura com autonomia, ele já é alfabético).

P – E aí, tem a ver com o que vocês falaram?

Alunos – Tem.

P – Tem, neh. Vocês falaram que era uma competição de natação, com 7 nadadoras, que o nado era de costas... Então, o quê que é a legenda?

Alunos – Mostra as nadadoras, na prova...

P – Quê que a legenda ta fazendo? Ta fazendo o que em relação a foto?

Alunos – Nadando...

P – Ta mostrando o que?

A N. – Mostrando o que ta fazendo.

P – A legenda ta explicando algo sobre a foto. É curta, neh, não é um texto longo, que explica, que tem a ver com a foto. Vamos, agora, observar a próxima foto. O que ta acontecendo?

Alunos – Um homem na bicicleta.

A M. L. – Pedalando a bicicleta.

P – Quê que parece?

Alunos – Que ta correndo.

P – Parece que ta numa competição?

Alunos – Parece!

P – Agora, N., você escolhe um colega pra ler essa legenda.

(O aluno N. escolheu o aluno H. para ler a legenda seguinte).

A H. – “Atletas pedalam muito para alcançar o pódio”.

(O aluno H. também leu com autonomia e fluência e também é alfabético. Na sequência, a professora-colaboradora orientou que os alunos realizassem a atividade 16 do livro *Ler e Escrever*. A atividade era a seguinte:)

“Escreva, junto com seu colega, uma legenda para esta foto.” (A foto era da ginasta Daniele Hipólito, se equilibrando na barra de exercícios).

P – Primeiro, antes de vocês escreverem, vamos observar a foto, olhem a foto. O quê que ta acontecendo?

Alunos – É uma mulher

Alunos – É da ginástica Olímpica.

P – Isso! É uma atleta da ginástica Olímpica, numa competição da Olimpíada.

A N. – É a Daniele Hipólito!

P – Isso! É a Daniele Hipólito! Está bem informado, hein. N.!

Alunos – O irmão dela também faz ginástica Olímpica.

P – Isso! O irmão dela é o Diego Hipólito. E o quê que ela está fazendo?

A M. L. – Ta andando na trava.

P – E o que ela ta tentando?

Alunos – Se equilibrando.

P – Isso! Ela ta tentando se equilibrar na barra de exercícios. Será que ela ta participando de alguma competição? O que vocês acham?

Alunos – Sim

P – Então, agora, vocês vão escrever uma legenda para essa foto.

Porém, no que diz respeito à expectativa que visa a que o aluno escreva alfabeticamente os textos que conheça de memória, obteve resultados conforme a hipótese de escrita na qual o educando estava. Essa expectativa fora alcançada, com autonomia, somente

pelos alunos que já apresentavam escrita alfabética. Já os alunos que apresentavam outras hipóteses de escrita nem sempre desenvolviam essas atividades de maneira autônoma, necessitando, na maioria dos casos, do auxílio da aluna pesquisadora, do Programa *Ler e Escrever* e das intervenções da professora-colaboradora. Especificamente, o sujeito que apresentava escrita silábica sem valor sonoro, não escreveu com autonomia, em nenhuma atividade desse tipo, textos ou parte de texto que conhecesse de memória, necessitando sempre de suportes (como os cartazes expostos na sala de aula com as parlendas e cantigas trabalhadas ou com as listas de nomes) para realizar a atividade. O trecho C do episódio de ensino 5, retrata bem essa situação, quando um aluno só consegue escrever determinadas palavras com a intervenção da professora-colaboradora e utilizando suportes nos quais eram expostos alguns gêneros textuais já trabalhado em sala, como por exemplo cartazes com parlendas, cantigas e listas de nomes.

Avançando nas categorias de análise, deste trabalho, referentes à apropriação do sistema de escrita, estabeleceram-se outros três critérios visando à análise dos aspectos da produção de texto, quais sejam: escrever palavras de cor; escrever palavras com grafia desconhecida; e recontar narrativas lidas pela professora. O primeiro critério já é contemplado nas expectativas do Programa *Ler e Escrever*, relacionadas à produção textual e, portanto, já foram analisadas anteriormente. A segunda ocorrera algumas vezes em sala de aula e desenvolveu-se a partir das ações de intervenção da professora-colaboradora. Nesse sentido, em determinadas atividades, não eram trabalhadas, exatamente, palavras que apresentassem grafias totalmente desconhecidas pelos alunos, mas sim algumas palavras que, em alguma parte de sua estrutura (como sílabas ou vocábulos de unidades menores) causavam conflitos nos alunos – principalmente nos sujeitos que não apresentavam, ainda, a hipótese alfabética.

Assim, para o desenvolvimento de atividades com esse propósito, a professora-colaboradora direcionava a reflexão dos alunos sobre a pronúncia e grafia de determinada sílaba ou vocábulo da palavra em questão. Dessa forma, conforme a relação grafofônica que os alunos demonstrassem estabelecer na situação dada e, de acordo com as dúvidas que eles manifestavam, quando analisavam tal relação, a prática da professora focava na busca de relações com outras palavras já conhecidas pelos alunos. Em situações de produção de texto, é comum o surgimento de diferentes questões dos alunos sobre a forma correta de grafar algumas palavras. Mas, quando essas questões são respondidas prontamente pelo professor, o aluno vai internalizando a forma ortográfica correta, vai memorizando o jeito de escrever corretamente a palavra. Era isso o que a professora-colaboradora buscava promover em suas

práticas de associação de palavras conhecidas pelos alunos com palavras em que apresentavam dúvidas na grafia.

No trecho B do episódio de ensino 7 – apresentado na análise sobre as unidades fonoaudiológicas – fica evidente tal prática quando a professora-colaboradora, para esclarecer a dúvida dos alunos sobre a grafia da palavra “anel”, a associa com o nome de um aluno da sala de aula, cujo nome tinha a mesma terminação da palavra “anel”.

Sobre a habilidade para recontar narrativas lidas pela professora, os sujeitos da turma pesquisada, em sua maioria, realizavam essa atividade com fluência. Apenas poucos alunos não participavam desse tipo de atividade: alguns por dificuldade de aprendizagem; outros, por falta de interesse; alguns, ainda, devido à dispersão, durante a leitura da professora, não recordavam da narrativa. Contudo, embora, em certas histórias, ocorressem breves confusões sobre a cronologia dos fatos, a espacialidade, os personagens e suas características, a turma participava e rememorava, de modo geral, traços significativos das histórias contadas.

Essa atividade era favorecida pela rotina de leituras realizadas pela professora-colaboradora, que era diária, e que ocorriam logo no início da aula. Nem sempre a história ou gênero textual utilizado pela professora-colaboradora, nos eventos de sua leitura diária, estava relacionado com a temática da aula que desenvolveria na sequência. Outro aspecto presente em sua prática, durante a realização de sua leitura diária para os alunos, foi o limite que estabeleceu para as interrupções e intervenções dos alunos, durante sua leitura, justificando que o momento adequado para que eles expusessem suas considerações acerca do texto era ao término da leitura. De fato, ao término de sua leitura, a professora-colaboradora permitia que os alunos expressassem os comentários e questões que, para eles, parecessem mais relevantes no texto.

Assim, o que é possível afirmar acerca de toda a práxis pedagógica da professora-colaboradora, em relação aos aspectos da prática de alfabetização – no que concerne à apropriação do sistema de escrita (SOARES, 2003), é que fora, quase em sua totalidade, fundamentada no Programa *Ler e Escrever*. Sua rotina e prática de alfabetização seguiram, de maneira incisiva, as diretrizes norteadas pelo programa, principalmente no que diz respeito à rotina de desenvolvimento das atividades sugeridas nos materiais do programa (como o *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas*). Dessa forma, focando nas expectativas previstas pelo programa para cada bimestre, seguia o direcionamento contido nos materiais referentes às práticas e reflexões sobre a leitura e a escrita; seu planejamento das atividades e o desenvolvimento de suas práticas de intervenção (o que ler, quando ler, de que forma intervir em cada situação e com cada aluno), também seguiram as diretrizes apresentadas pelo

programa. Do mesmo modo, a periodicidade com que desenvolvia cada atividade também fora norteadas por essas diretrizes.

A própria docente afirma concordar com a maior parte dos fundamentos, conceitos, propostas e atividades contempladas nos materiais do Programa e articular, em sua prática pedagógica e em seu planejamento, os fundamentos do *Ler e Escrever*. Em resposta ao questionário aberto aplicado, a professora-colaboradora afirma que utiliza os Guias do Programa *Ler e Escrever*, bem como fazer uso de outros autores como Emília Ferreiro, Telma Weiz, Ana Teberosky, Piaget, Vygotsky, Jussara Hoffmann, Magda Soares, Cipriano Luckesi, Ana Maria Kaufman, além dos PCN's e Paulo Freire para o planejamento de suas aulas de alfabetização e letramento. Destaca-se, porém, que todos esses autores (com exceção de Paulo Freire) são todos citados e indicados nas bibliografias de estudo e formação do Programa *Ler e Escrever*, ou seja, a professora-colaboradora fundamenta sua prática, totalmente, nas bases do Programa *Ler e Escrever*. A docente afirmou, também, que os materiais do Programa são seu “carro-chefe”, ocupando o maior tempo nas atividades durante a semana, muito embora, segundo resposta do questionário, “na medida do possível”, utilize outros materiais além daqueles disponibilizados pelo Programa. Porém, durante a observação feita para a coleta de dados, observou-se a utilização, somente, dos materiais do *Ler e Escrever* (como o Livro de Texto, o Livro de Atividades, o acervo literário). A docente preparava outras atividades que não eram realizadas diretamente nos materiais do Programa – como o livro de atividades do aluno -, mas havia, sempre, relação com as atividades propostas pelo programa, além de seguir a estrutura das demais atividades sugeridas neste.

Contudo, a professora-colaboradora demonstra discernimento ao avaliar os materiais utilizados em sala, como o Livro de Atividades do Aluno, o Livro de Textos do Aluno, além do material do professor, como o Guia de Planejamento e Orientação Didática. Para o primeiro, a professora-colaboradora afirmou considerá-lo “muito bom”, porém, aponta as lacunas e deficiências que compreende nesse material, dizendo que “tem que tomar algumas providências, pois como os alunos nem sempre estão na mesma hipótese, tem que adequar as atividades para que tenham desafios”. Enquanto que o *Livro de Texto* é considerado por ela como “excelente, um material riquíssimo com textos de qualidade”. Já sobre o Guia do professor, apontou que é necessário estudá-lo, “ao contrário fica falho”. Além disso, quando questionada se o material do Programa atende às necessidades de alfabetização e letramento tanto no plano do docente quanto no do discente, a professora-colaboradora pontuou que, embora considere o material ótimo, “nenhum material pode ser o começo, o meio e o fim de um processo de ensino-aprendizagem”, afirmando que ele pode ser “o carro-chefe”. Portanto,

já por essa afirmação considerada pela professora-colaboradora, é certa a possibilidade e mesmo a necessidade em confluir outras práticas e concepções educacionais no ensino da alfabetização de crianças, visando a atender suas necessidades e garantir o sucesso nas práticas de alfabetização e no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, entende-se que a proposta educacional de Paulo Freire é possível de ser utilizada na alfabetização de crianças, respeitando suas fases de desenvolvimento, mas valorizando e possibilitando o desenvolvimento cada vez maior de suas potencialidades em todas as instâncias do processo de alfabetização: aquisição do código, práticas sociais de letramento e conscientização crítica.

Além disso, outro aspecto que ganha destaque, nas práticas de alfabetização da professora-colaboradora, está relacionado ao trabalho desenvolvido com os gêneros textuais. Conforme a proposta do Programa *Ler e Escrever*, os gêneros textuais devem ser utilizados em todo o processo de alfabetização dos alunos, para a efetivação de uma ação alfabetizadora não apenas mecânica e sistemática, mas, principalmente, formadora de sujeitos leitores e produtores de texto. Com o objetivo de que esses sujeitos utilizem, de maneira adequada, em cada situação comunicativa de seu cotidiano, a linguagem como forma de interação social; que desenvolvam, de forma cada vez mais elaborada, suas práticas de letramento social. Por isso, diariamente, todas as atividades de alfabetização, eram desenvolvidas a partir do uso de algum gênero textual em contextos de letramento (todos previstos e sugeridos nos materiais do próprio programa).

Nesse sentido, todas as práticas pedagógicas voltadas para o ensino sistemático do código lingüístico envolviam atividades com os diversos gêneros textuais. Os principais gêneros utilizados pela professora-colaboradora nessas atividades eram *parlendas*, *cantigas*, *poemas*, *listas de palavras diversificadas* e, em algumas aulas, *adivinhas*. Nessas práticas, ela realizava momentos de leitura coletiva, com seu auxílio; leitura individual ou em duplas, com ou sem seu auxílio; leituras alternadas entre os grupos formados na sala de aula; leituras individuais e leituras de ajuste e de memória.

Outra prática utilizada pela professora-colaboradora, em relação ao trabalho com os gêneros textuais, nas atividades de alfabetização, era ordenação, coletiva, do gênero, já conhecido de memória, pelos alunos, através da escrita de suas partes em tiras de cartolina separada. Em atividades desse tipo, a docente escrevia cada parte do texto de determinado gênero em pedaços de cartolina e os entregava a cada aluno ou dupla de alunos para, na sequência, rememorar, no coletivo com a turma, o gênero em questão e estimulá-los a ler (por ajuste, de memória ou com autonomia) a escrita contida em suas tiras de cartolina, verificando se correspondia à parte ordenada do gênero.

Além dessas atividades, a ordenação do gênero textual individualmente, no próprio material do aluno, também era freqüente. Nesse tipo de atividade, não eram as partes do texto que eram entregues aos alunos, mas o texto completo, escrito em ordem diferente da versão apresentada aos alunos. Assim, inicialmente, a professora-colaboradora apresentava e trabalhava repetidas vezes o novo gênero textual com a turma, no coletivo, por exemplo, a leitura e releitura de uma nova parlenda ou cantiga. Em seguida, entregava o texto do gênero trabalhado escrito desordenadamente na folha, para cada aluno – algumas vezes, para cada dupla – para que recortassem as partes e ordenassem da maneira correta. Nessa atividade, da mesma forma como na anterior, a proposta de desenvolvimento da leitura, pelos alunos, diferenciava-se conforme a hipótese de leitura e escrita de cada um. Ou seja, para aluno com hipóteses de leitura nos níveis silábico-alfabético e alfabético, a proposta era que a leitura fosse realizada de forma autônoma e decodificada. Já para alunos com hipóteses de leitura e escrita no nível mais inicial de fonetização (como silábico com ou sem valor sonoro), a proposta da atividade focava na leitura de ajuste ou de memória. Assim, eram os objetivos de cada atividade que diferiam conforme os níveis dos alunos e, não necessariamente, o tipo de atividade em si.

Por conta dessa postura na prática da professora-colaboradora, observou-se que, com o decorrer da realização dessas atividades, devido a freqüência com que eram desenvolvidas, elas passaram a não estimular todos os alunos, principalmente os que já estavam em níveis de escrita mais avançados. Afinal, o desafio e o nível de dificuldade proposto pela atividade já não correspondiam às possibilidades desses alunos, que correspondessem aos níveis de leitura e escrita em que estavam.

O mesmo observou-se para atividades de alfabetização realizadas com o alfabeto móvel. Para estas, igualmente, a professora-colaboradora partia do trabalho com os gêneros textuais e, destes, para a formação de palavras, com o alfabeto móvel, que correspondessem à temática envolvida no texto trabalhado. Em algumas aulas dinamizadas dessa forma, ela ditava as palavras que os alunos deveriam formar, individual ou coletivamente; em outras, eles, sozinhos ou em dupla, deveriam formar as palavras que conhecessem de memória, utilizando as letras móveis. Mas, os alunos com comportamento leitor mais desenvolvido, realizavam essas atividades muito rapidamente, não oportunizando aos demais, que tinham maior dificuldade ou estavam em níveis de leitura iniciais da fonetização, a realização da atividade de modo que promovesse, nestes últimos, a reflexão sobre a leitura e a escrita da língua.

Outras atividades, como ditados para localização de palavras já dispostas no texto; caça-palavras; complete a frase; elaboração de listas diversas; reorganização de versos ou partes do texto; cruzadinha com banco de palavras, entre outras, eram constantes na rotina dos alunos, independente do gênero trabalhado.

Embora todas as atividades destinadas à aquisição do sistema de leitura e escrita fossem planejadas a partir do trabalho com os gêneros textuais, suas práticas efetivas, desenvolvidas pela professora-colaboradora, focavam, principalmente, a formação da consciência fonêmica e fonológica da língua, bem como a compreensão e o domínio das relações grafema-fonema e do sistema alfabético do código. Ou seja, na prática, a apropriação do sistema de escrita não se formava, nos alunos, juntamente com a formação e desenvolvimento das práticas de letramento.

O trabalho desenvolvido com os gêneros textuais, nessas práticas, permanecia, conforme já descrito nesta análise, no âmbito cognitivo, tão somente, não explorando as possibilidades e funções sociais desses gêneros, conforme o que é proposto nos objetivos do Programa *Ler e Escrever*.

Nas intervenções didáticas realizadas pela professora-colaboradora, observou-se que a preocupação estava, principalmente, em levar o aluno a estabelecer relações entre determinado fonema e o que ele remetia a sua memória fonética para que, dessa forma, ele construísse sua aprendizagem acerca da estrutura da língua. Essa prática não contemplava, portanto, todas as propostas, delimitadas pelo Programa, concernentes ao trabalho com os gêneros textuais, fato esse que ocorreria, provavelmente, devido a questões diversas, as quais podem ser levantadas: aspectos da formação inicial e continuada da professora-colaboradora; a rotina de atividades estabelecida; o excesso de conteúdos a serem trabalhados, entre outros. Contudo, essas hipóteses não são corroboradas pelas respostas do questionário da professora-colaboradora, pois, suas respostas a respeito do trabalho que desenvolve a partir e com os gêneros textuais afirmam que o trabalho com esses gêneros, em sala de aula, visa possibilitar que os alunos se apropriem deles e para que criem repertório para a leitura e a escrita. Nesse sentido, o que justifica a prática de trabalho com os gêneros textuais da professora-colaboradora é sua concepção acerca destes e sobre a função que têm em sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem.

Outro fato que denota o desenvolvimento de um trabalho pouco explorado com os gêneros textuais, no que compete à formação e desenvolvimento das práticas sociais de letramento nos alunos, é a prática de leitura em voz alta, realizada pela professora-colaboradora para os alunos. Essa atividade, prevista nos materiais do programa, era

realizada, diariamente, no início da aula (conforme já exposto). A seleção dos gêneros utilizados para essa prática era alternada conforme as diretrizes estabelecidas pelas diretrizes do *Ler e Escrever*, e não de acordo com o interesse e/ou necessidade demonstrados pelos alunos da turma. Porém, o objetivo dessa prática perdia-se durante o seu desenvolvimento, pois, o trabalho efetivo dessa atividade poderia explorar não apenas os aspectos constitutivos de cada gênero (como o tipo de suporte, as características da estrutura textual, a linguagem utilizada, o conteúdo etc.), mas, principalmente, abordar questões relevantes, como a funcionalidade do gênero, por exemplo, para os alunos em uso cotidiano e social e que pudessem ser dialogadas e refletidas a partir da temática do gênero. Outra possibilidade do trabalho com esse tipo de atividade seria relacionar aspectos contidos no gênero com o cotidiano dos alunos, promovendo situações de ensino e aprendizagem, em sala de aula, em que eles pudessem perceber e analisar os contextos de uso e produção do gênero em questão, conforme as relações de interação social estabelecidas por esses sujeitos. Contudo, esse tipo de trabalho não era contemplado na realização das atividades com esses gêneros.

Nesse sentido, os dados obtidos a partir da entrevista, realizada com os alunos, revelam que, no que se refere à alfabetização – do ponto de vista da aquisição e sistematização do código (SOARES, 2003) – os alunos atenderam às expectativas previstas no Programa *Ler e Escrever*. Além disso, através da observação, foi possível diagnosticar que, no que se refere às práticas de leitura e escrita, os alunos também alcançaram, em maior parte, as referidas expectativas estabelecidas pelo programa. Contudo, embora a produção textual, realizada pelos alunos durante a entrevista, e as observações permitam a análise de que as práticas pedagógicas garantem a apropriação do sistema de escrita, a observação das práticas da professora-colaboradora, em sala de aula, apontam para uma aquisição sistematizada, sem a devida reflexão do código e do texto, principalmente em âmbito social.

Tal aspecto é melhor analisado na seção subsequente, onde os dados da entrevista, da observação *in locu* e do questionário respondido pela docente são analisados sob a perspectiva dos objetivos e funções das práticas de letramento – segundo Soares (2003; 2004).

5.3.2 Usos e funções sociais da leitura e escrita – análise da categoria letramento

Para o desenvolvimento da análise da instância letramento, foram elaboradas as seguintes categorias e subcategorias:

Categoria o uso e função social da leitura e escrita

Subcategorias:

- conhecer os usos e funções sociais da leitura e escrita;
- conhecer os usos da escrita na cultura escolar; conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade;
- compreender e produzir os mais diversos gêneros textuais previstos para esta etapa da alfabetização; e
- identificar as diferenças entre gêneros textuais.

Além disso, foram considerados, também, as expectativas de aprendizagem apontadas nos materiais do Programa Ler e Escrever e já descritas no capítulo III deste trabalho.

O processo de formação do letramento enquanto prática com função social da leitura e escrita foi analisado a partir das respostas dos alunos pesquisados durante a entrevista semi-estruturada e, também, a partir da observação sistemática, realizada em sala de aula, confrontando os resultados, ainda, com as respostas dadas pela professora-colaboradora no questionário aberto aplicado a este último sujeito. Para a análise da categoria *usos e funções sociais da leitura e escrita*, foram consideradas as seguintes subcategorias: *conhecer os usos e funções sociais da leitura e escrita*; *conhecer os usos da escrita na cultura escolar*; *conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade*; *compreender e produzir os mais diversos gêneros textuais previstos para esta etapa da alfabetização*; e, *identificar as diferenças entre gêneros textuais*. Além disso, para sistematização e exemplificação da análise, em alguns momentos são apresentados quadros que retratam as respostas de alguns sujeitos entrevistados. Não são transcritas todas as respostas, de todos os alunos entrevistados. Em cada quadro, apresentam-se, somente, as respostas selecionadas segundo a relevância e o aspecto pertinente à análise em desenvolvimento.

Por meio da entrevista realizada com os alunos, foi possível analisar que, em relação aos usos e funções sociais da leitura e escrita, os alunos da turma pesquisada, em sua maioria, não demonstraram dominar esse conhecimento, já que 55,55% dos alunos entrevistados apontaram o uso e função da leitura e escrita para o desenvolvimento de atividades de caráter eminentemente escolar. Esses alunos afirmaram usar a leitura e a escrita apenas em casa (ou outro ambiente familiar) e na escola, associando, sempre, esse uso às atividades escolares ou a alguma função escolarizada, como a realização de tarefas, leitura de livros disponibilizados pela biblioteca, para acompanhar a rotina da professora em sala de aula, entre outros. O

quadro 3 se refere à pergunta *Onde e como você costuma usar a leitura e a escrita* e apresenta as respostas dos alunos que afirmaram, de alguma forma, utilizar a leitura e a escrita apenas em práticas com função escolar. As respostas são dadas pelos sujeitos e confirmam a análise acima discutida.

Onde e como você costuma usar a leitura e a escrita?	
S4	Uso a leitura na minha casa para ler histórias, o livro da biblioteca, revista.
S5	A leitura eu uso no livro Ler e Escrever de texto, que eu levo pra casa pra ler as histórias, pra ler os gibis e os livros, pra ler charadas e ter alguma dica pra saber o que é. E a escrita eu uso no caderno de classe, no caderno de tarefa. Que eu me lembre, só.
S8	Uso na escola pra acompanhar a professora e em casa pra ler gibi. Não uso em outro lugar.
S9	Pra aprender muita coisa... Não sei mais disso.
S10	Na escola, em casa e só. Uso pra fazer as tarefas.
S12	Aqui na escola, em casa. Pra fazer uma pesquisa sobre um monte de coisas e pra estudar também. E só.
S13	Uso na minha casa pra ler gibi e pra escrever tarefas. E na escola pra fazer tarefa. E só.
S14	Este aluno se confundiu na resposta e repetiu a ideia de aprender as letras pra escrever. Depois, disse que só usa na escola para pensar e aprender. Disse que não usa em outro lugar.
S15	Pra fazer historinhas, quando é pra dormir e pra fazer tarefas. Às vezes na rua, quando leio as coisas. E só.
S18	Não uso pra nada, em nenhum lugar. Na escola, eu acho.

Quadro 3 – O uso e função social da leitura e da escrita

Porém, durante as observações em sala de aula, notou-se o desenvolvimento de práticas de letramento social, entre esses sujeitos, fora do ambiente escolar, demonstrando que eles fazem uso social da leitura e escrita em seu cotidiano, ainda que de maneira não formal. Observou-se, na interação dos alunos com a professora-colaboradora e com seus pares, que esses sujeitos manifestavam curiosidades, apresentavam informações, compartilhavam idéias que não permeavam o ambiente escolar, somente. Sabe-se que é, não só necessária, mas intrínseca, a relação entre a ocorrência dos eventos de letramento social suscitados em sala de aula e a participação e acesso, desses alunos, a práticas de letramento de tipos variados em

suas relações cotidianas. Nos trechos B e D do episódio de ensino 11, que seguem abaixo, é possível notar a ocorrência desses eventos nas falas dos alunos.

Episódio de ensino 11 – aula do dia 8 de junho – terça-feira

Trecho B - letramento

(A professora-colaboradora encerrou a leitura e começou a escrever a rotina na lousa, para os alunos copiarem. Os alunos estavam agitados, conversando alto).

P – Pára! Segundo ano, pára tudo! Olha pro amigo que tá do seu lado, na sua frente. Tão perto, não tão? Então, não precisa falar alto. Quando eu tive uma aluna DA, que é deficiente auditivo, sabe o que eu aprendi?

A N. – Você aprendeu aquilo lá, assim

(O aluno N. fez gestos com a mão, para representar os movimentos da linguagem em Libras).

P – É, eu fiz o curso de Libras, também, pra me comunicar, mas, lá, eu aprendi que até com quem é surdo, usa aparelho, a gente não pode falar alto, porque o aparelho aumenta muito o som. Eu sei que, às vezes, em casa, o pessoal fala alto. Lá em casa, na família do meu marido, o pessoal fala alto, neh, H. a titia, a vó, não falam alto?

(O aluno H. é filho da professora-colaboradora e estuda na sala em que a pesquisa se desenvolveu).

P – Às vezes, na casa de vocês também, mas isso não é legal. A gente não gosta. Vamos fazer um desafio? Hoje, vocês vão tentar falar mais baixo do que a professora e menos, também, porque tem hora que é só a professora que fala. Tá bom? Vamos tentar!

(A professora retomou a rotina e outro aluno perguntou se a história lida era outra parte ou continuação da história que a professora-colaboradora lera na semana anterior).

P – Não é uma outra parte. Eu não dividi a história em duas partes. É uma outra versão, semana passada eu li de Sergipe, hoje eu li a versão de Pernambuco. O quê que é Pernambuco?

A – Um país.

A B. – Um continente.

P – Não! Pernambuco é um estado brasileiro.

Trecho D - letramento

P – Nós vamos, agora, fazer uma atividade rápida que é do nosso projeto da Copa. Nós vamos fazer essas atividades em vários dias. Então, deixa eu apresentar o livro pra vocês: “Livro da Copa 2010” – a capa do nosso livro.

(A professora-colaboradora apresentou cada página do livro e explicou para os alunos sobre cada atividade. Ela perguntou, novamente, aos alunos onde aconteceria a Copa do Mundo).

A R. – Na Fifa.

A G. C. – Na América.

A – No Brasil

P – Não. América é continente. Em que país vai ser a Copa? Onde que vai ser a Copa esse ano?

Alunos – na África.

P – África do Sul! Então, hoje, vocês vão pintar a capa, bem bonito. Só a capa, hoje. E não pode perder porque só tem um pra cada.

A – Pode pintar o mascote?

P – Não! O quê que eu mandei fazer? Somente a capa! É pra fazer cruzadinha, caça-nome? Não, não... bem colorido, só a capa.

(Os alunos concluíram essa atividade e o sinal bateu, encerrando a aula).

Nesses dois trechos do episódio 11, embora curtos, é possível destacar vários eventos que demonstram a presença de letramento social no cotidiano dos educandos. Inicialmente, o

aluno N. interage com a professora-colaboradora enquanto esta os repreendia devido à indisciplina dos alunos, questionando sobre os conhecimentos da professora em relação à linguagem de sinais. Embora o educando não soubesse nomear a ação, demonstrou o conhecimento de que, para a comunicação com pessoas com surdez, é necessário utilizar outra linguagem (Libras). Outro aspecto que denota o uso social das práticas de leitura e escrita fora do âmbito escolar, por esses sujeitos, refere-se à associação do estado brasileiro Pernambuco com um continente. Embora esses conhecimentos componham o currículo escolar, ou seja, integrem aspectos da formação do letramento escolar, não pertencem aos conteúdos pertinentes à etapa de escolarização na qual esses alunos estão. Portanto, nunca lhes foi ensinado, na escola, que em fundamentos geográficos, algumas coisas são classificadas como continentes. Assim, o fato de o aluno B. ter categorizado “Pernambuco” como um continente significa que, em suas práticas sociais, em algum momento, formou-se o conhecimento letrado de que o mundo é dividido geograficamente e que essas divisões recebem nomes específicos. Outro ponto que converge para o diagnóstico de desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita, entre esses alunos, é a resposta sobre o local onde ocorreria a Copa do Mundo, edição de 2010. O aluno G. C. disse que a Copa do Mundo aconteceria na América, denotando o conhecimento letrado de localização geográfica, também. Outro aluno respondeu que ocorreria na FIFA, o que demonstra seu acesso a tipos de letramento que formem esse conhecimento e que abarcam a esfera esportiva nas práticas sociais. Houve, ainda, respostas que afirmaram que seria na África do Sul e o comentário sobre o mascote da Copa. Ambos os eventos denotam tanto o acesso quanto o uso social de veículos de comunicação, os quais não só formam esses conhecimentos e abrangem práticas de letramento nas esferas esportiva, como, também, envolvem a leitura eventual do que veiculam comercialmente.

Além disso, a ocorrência desses eventos permite inferir que esses alunos têm acesso de letramento tais como mídia televisiva e radialista, bem como jornais. Tais eventos apontam, pois, que esses sujeitos fazem uso do gênero textual notícia, com tipologia textual informativa, por vias orais e, talvez, escritas (jornal). Dados que ratificam a veracidade destas hipóteses, são apontados nas tabelas 8 e 20, referentes ao acesso dos alunos entrevistados a portadores de leitura e escrita e a bens de consumo, respectivamente. Nessas questões, 100% dos alunos entrevistados afirmaram ter acesso, em suas residências, à televisão; 66,66% afirmaram ter acesso a computador (o que pode se constituir como suporte de gênero informativo); e 83,33% disseram ter acesso a rádio (que, tal como o computador, pode constituir-se como suporte do gênero informativo). Além disso, 50% dos alunos entrevistados

afirmaram ter acesso, fora do ambiente escolar, a 4 tipos de portadores de leitura e escrita (livro, jornal, revista e gibi); e 27,77% disseram ter acesso a, pelo menos, 3 desses suportes.

Esses dados, obtidos tanto através da entrevista quanto por meio das observações, permitem afirmar que os alunos da turma pesquisada, embora não compreendam as funções sociais da leitura e da escrita – concebendo-a apenas sob uma perspectiva escolar -, fazem uso social dessas práticas de letramento, em seu cotidiano. Todavia, as situações de uso da leitura e da escrita são ensejadas em situações interlocutivas de contexto imediato, haja vista o evento esportivo que ocorrera na época.

Além disso, mesmo entre os sujeitos que, durante a entrevista, apresentaram respostas que afirmassem suas práticas de leitura e escrita com função social, também se verificou que as situações de uso também se concretizaram em meio a contextos imediatos. No quadro 4, são expostas as respostas dos sujeitos que apontaram alguma prática social no uso da leitura e escrita fora do âmbito escolar.

Onde e como você costuma usar a leitura e a escrita?	
S1	no mercado pra fazer compra. É assim: minha mae escreve as coisas no papel e eu leio pra ela pegar. E quando ela vai fazer bolo, a receita eu que leio. Na escola, porque as vezes eu peço pra professora se eu posso ler. E uso a escrita pra quando eu vou fazer cartas. escrevo carta pra minha tia avó, em Sao Paulo e pro meu avô em São Roque. minha tia M. que me ajuda.
S2	costumo usar na minha casa e quando a gente sai, eu leio no carro. Pra ler livros, pra assistir TV, porque no jornal aparece um negócio que eu leio todos os dias. E escrevo pra minha mae o que tem que comprar no mercado e quando meu tio pede pra escrever carta pro amigo dele que ta viajando.
S6	Uso na escola mesmo, pra aprender e na minha casa, quando eu leio uma revista. A escrita uso tambem na casa da minha vó. Quando eu vou no centro com a minha mae eu uso pra ler o nome das lojas e quando vou na farmácia eu acho um remédio.
S7	A leitura eu uso nas horas importantes, pra me deixar calmo. A escrita, também, e pra escrever a senha do computador e ler as coisas na tela, que tá ensinando a jogar.
S11	uso em casa pra ler pro meu irmão, eu escrevo numa página e dou pra ele. Pra ler a bíblia, cada dia eu escrevo uma história e dou pra ele.
S16	Uso na escola pra fazer tarefa e em casa. Uso, também, pra mandar carta e pra pixar muros e fazer grafite.
S17	Pra ler histórias pro meu irmão mais novo. Uso no computador pra entrar nos jogos e pra ler meus recados no orkut. No vídeo-game, pra ler o que aparece. Uso a leitura no mercado pra lembrar minha mãe das coisas que tem que comprar, com a lista que ela fez.

Quadro 4 – O uso e função social da leitura e da escrita em contextos imediatos

Sobre a subcategoria relacionada aos conhecimentos e usos da leitura e escrita na cultura escolar, observou-se que os alunos compreendem de forma clara tal prática, haja vista as respostas dadas quando questionados sobre o uso da leitura e da escrita. Mesmo entre os alunos que disseram fazer uso dessas práticas em meio social, alguns citaram, também, o uso escolar. O que fica claro, com as respostas que os alunos expressaram a esta pergunta, é uma cultura escolar de práticas de leitura e escrita voltadas à aprendizagem, à formalização do saber. Outras questões da entrevista semi-estruturada esclarecem essa análise. Por exemplo, nas perguntas em foram questionados sobre se gostavam ou não de ler e escrever, 77,77% e 83,33% afirmaram gostar de ler e escrever, respectivamente e, quando questionados sobre o porquê gostavam dessas práticas, 50% e 44,44%, respectivamente, relacionaram o gosto pela leitura e escrita a algum fator ligado a aprendizagem escolarizada, o que denota que, na cultura escolar, as práticas de leitura e escrita são valorizadas sob uma perspectiva apenas educacional, mesmo fazendo uso dos gêneros textuais no processo de alfabetização desses alunos. O quadro abaixo apresenta algumas respostas dadas pelos alunos entrevistados sobre estas duas questões.

Você gosta de ler e escrever?	
S5	Gosto. Não sei... Acho que é porque aprende mais. Ensina mais pra gente, neh...
S6	Gosto. Por causa que é bom, porque fica mais inteligente.
S7	Gosto. Poque é legal, pra mim é legal. Eu aprendo a escrever, mostro o que já aprendi, posso mostrar o que eu já aprendi na escola.
S11	Gosto, por que ele (o livro) ensina muitas coisas

Quadro 5 – O gosto pela leitura e escrita

Outras questões como *Você acha importante saber ler e escrever?*; e, *Você acha importante estudar?*, também denotam a compreensão e o conhecimento que os alunos demonstram acerca do uso da leitura e da escrita na cultura escolar. as quais, seguem nos quadros 5 e 6 e ratificam essa análise realizada.

Você acha importante saber ler e escrever? Por quê?	
S1	É. Porque aprende mais
S5	Acho, porque senão, não aprende nada, neh... A ler e escrever. É importante pra aprender as coisas

S6	Sim, porque deixa a criança mais inteligente e ela aprende mais.
S7	Sim, porque a gente aprende mais; aprende a fazer um monte de coisas, como escrever uma fala, uma frase.
S9	Sim. Porque, se não sabe ler, você tem que falar "A - C - I - O - P", tem que falar as letras. E quando você sabe ler, você tem que falar "você é tao legal". Fica mais fácil de dizer as coisas
S12	Acho, porque eu aprendo mais a ler e a escrever.
S14	É. Pra aprender o que a prô falar.

Quadro 6 – A importância da leitura

Você acha importante estudar? Por quê?	
S3	Sim. Por causa que você aprende mais; por causa que deixa mais inteligente.
S4	Acho. Porque pra gente aprender mais coisas, coisas que a gente não sabe.
S5	Acho. Porque senão, se copiar do amigo, depois a prô fala que você fez, aí você não sabe. Pra saber o que ta fazendo e responder pra prô.
S7	Acho. Porque a gente aprende muito, aprende matemática, a ler e a escrever.
S10	Acho. Pra saber as coisas, saber ler e escrever, só isso. Porque eu não sei outras coisas.
S12	Acho. Se não estudar fica burro, não vai saber nada.
S14	Sim. Porque você aprende a ler e a escrever.
S17	Sim. Pra saber ler e escrever as coisas melhor, pra não piorar ainda mais na escola, pra não errar, pra não falar de um jeito e escrever de outro.

Quadro 7 - A importância do estudo

Porém, durante a entrevista, os alunos responderam à questão *O que a leitura e a escrita significam para você?* 27,77% disseram não saber o que a leitura e a escrita significavam para eles ou que não significavam nada; outros 27,77% atribuíram o significado da leitura e da escrita para o uso na vida adulta; ao passo que, apenas 11,11% atribuíram o significado da leitura e da escrita a algum aspecto da aprendizagem escolar. Ou seja, a maior parte dos sujeitos pesquisados não demonstraram ter clareza sobre o significado e a função da leitura e da escrita dentro da cultura escolar, embora demonstrem fazer uso dessas práticas neste âmbito, bem como apresentarem consciência disso, como exposto nos quadros 4 e 3.

Além disso, por meio das análises dos episódios de ensino, é possível concluir que os alunos fazem uso da leitura e escrita, em meio à cultura escolar, através das atividades desenvolvidas com os gêneros textuais, como leitura e ordenação dos textos, a escrita da rotina no caderno de classe, o ditado coordenado pela professora-colaboradora, a escrita do nome, a elaboração de listas. O trecho C, do episódio de ensino 1, transcrito abaixo, apresenta uma atividade em que os alunos escreveram uma lista de nomes de profissões que lembravam com o alfabeto móvel, em duplas. Já o trecho A, do episódio de ensino 9, também transcrito abaixo, traz uma prática de ditado que a professora-colaboradora desenvolveu com os alunos. é possível notar o desenvolvimento das demais atividades em trechos já apresentados nos episódios de ensino analisados na categoria alfabetização. Por exemplo, no trecho A, do episódio de ensino 2, a professora-colaboradora trabalha, com os alunos, a identificação do gênero textual, fazendo-lhes perguntas sobre aspectos que caracterizavam o texto que estavam trabalhando no momento (no caso, um poema). Já no episódio de ensino 8, no trecho A, a professora-colaboradora realiza a prática de ordenação coletivos dos versos de uma parlenda. Já no trecho C do episódio de ensino 13, outra prática de ditado, porém, na atividade, os alunos ditavam, para a professora-colaboradora escrever na lousa, os versos de uma cantiga junina.

Episódio de ensino 1 – aula do dia 3 de maio – segunda-feira

Trecho C

P – Dia 1º é dia do Trabalho. O que vocês sabem sobre o trabalho? Por que o trabalho é importante?

A - Ganha dinheiro.

A – Aprende.

A – Trabalhar faz o pai da gente ficar rico.

A – Trabalhar faz não ter preguiça.

P – An, vão falando, depois a gente vai conversar um pouquinho.

(enquanto os alunos falam, a professora muda alguns alunos de lugar).

P – “G”, eu coloquei o “L. G.” aí pra trabalhar, não pra brincar. Guarda essas cartas.

(Durante a troca das duplas, quando algum aluno reclamava da mudança e do novo agrupamento, a professora intervinha dizendo:

P – Não, não! Você vai conhecer um novo amigo, conhecer melhor.

(A professora sempre agradecia quando o aluno fazia a mudança, mesmo com reclamações).

A – Eu faço o que eu quiser, a vida é minha (um aluno falando para outra criança, contrariado. Pareciam discutir).

A – Professora, a nossa língua não é mais difícil que o inglês?

P – Nossa língua é muito complexa. Quem estuda as duas, diz que o português é mais difícil.

(A professora retoma o tema da aula: “trabalho”. Vai abordando e considerando o que os alunos disseram anteriormente e comentava a respeito).

P – Pode ser que não fique rico, mas a gente trabalha pra ter melhor condição, conquistar as coisas.

(A professora pergunta para cada aluno se seus pais trabalham e em quê).

A – Meu pai trabalha na Renault.

P – Ele é vendedor ou conserta os carros?

A – Conserta, é mecânico.

P – Meu carro é da Renault. Será que já o vi?...

A – Minha mãe é empresária e meu pai vende móveis.

A – Meu pai trabalha no Tauste e minha mãe não trabalha e só me pega no fim de semana.

P – É, eu sei. E sua madrasta, trabalha?

A – Não, só fica em casa.

P – Mas, ó: não é porque não trabalha fora que não faz nada. Quando não tem, trabalha em casa.

(Dois alunos da sala disseram ter, na família, algum parente que é policial. A professora perguntou e comentou com todos os alunos. Depois, entregou um alfabeto móvel para cada dupla).

A – Minha mãe vende livros. Meu pai é porteiro, num lugar que vende moto.

A – Meu pai trabalha de vender remédios e minha mãe é secretária de médico.

P – Vocês vão formar, aí, com as letrinhas, nomes de profissões que vocês conhecem.

A – Que é profissões?

P – O que é profissão? Vocês falaram várias. O que eu sou?

Alunos – Professora!

P – Professora! Qual é minha profissão? Professora! Vocês vão montando os nomes que vocês conhecem. Vamos ver quem lembra mais nomes.

Episódio de ensino 9 – aula do dia 28 de maio – sexta-feira

Trecho A

(A professora-colaboradora realiza a leitura do poema “Receita da vovó”. Na sequência, inicia atividades de português).

P – Vou dar um ditado, só que é um ditado com alfabeto móvel. Nas duplas, cada um vai escrever uma vez, discutindo, depois, com o colega da dupla, pra ver se a palavrinha ta escrita corretamente. Eu vou ditar pra vocês.

(A professora-colaboradora entrega um alfabeto móvel para cada dupla).

P – Hoje não vai ter festa? Então, nós vamos escrever coisas de festa de aniversário.

(Algumas duplas, quando receberam o alfabeto móvel, começaram a escrever palavras aleatoriamente).

P – Eu mandei escrever sozinhos? Gente! É ditado, eu vou dizer o que eu quero que vocês escrevam. Não é uma lista sozinhos. Depois que eu ditar, eu deixo vocês escreverem o que vocês quiserem, ta bom? Combinado?

Alunos – Combinado!

P – Então, nós temos numa festa, que eu acho que todo mundo gosta...

Alunos – Brigadeiro.

P – Ta vendo, brigadeiro! Escrevam brigadeiro.

(A professora disponibiliza um tempo para que os alunos tentassem escrever sozinhos).

P – Agora, eu vou falar pra vocês uma coisa que eu gosto mais que o brigadeiro...

Alunos – Beijinho!

P – Isso, beijinho! Escrevam aí: beijinho.

(Durante o tempo que da para que as duplas escrevam as palavras que ela ditou, a professora-colaboradora dirige-se às duplas de alunos, priorizando os alunos com mais dificuldades e com hipóteses de escrita iniciais, ainda).

P – O que mais, o quê que tem numa festa de aniversário?

Alunos – Bolo!

P – Ta. Bolo. Mas o bolo a gente come por último, não vamos escrever agora. Que mais tem?

Alunos – Bexiga!

P – Ah! Bexiga! Vocês gostam de bexiga? Então escrevam.

(A professora-colaboradora dirige-se a dupla de alunos F. e J. V., alunos que têm hipótese de escrita silábica. A professora iniciava a intervenção perguntando o que os alunos haviam escrito em cada palavra, com o alfabeto móvel, pedindo para que apontassem com o dedo e liam).

P – O que vocês escreveram aqui?

A J. V. – (...)

P – Ta. Brigadeiro. Agora, nós vamos misturar tudo de novo pra escrever.

(A professora repetia a palavra, questionando aos alunos sobre o que eles pensavam a respeito da escrita da palavra. Em determinado momento, os alunos G. e N. perguntaram a ela como escrevia a sílaba NHO da palavra “beijinho”).

P – B/E/I/J/I/N/H/O. Como você acha que é? Ó: B/E/I/J/O, B/E/I/J/I/N/H/O. Pensa um pouco.

(A professora retoma a intervenção com a primeira dupla de alunos. Sempre os questionava como eles pensavam que determinada palavra era escrita. A professora-colaboradora deixava que a dupla, no momento da escrita da palavra com o alfabeto móvel, escrevesse da forma como pensavam, depois, solicitava que eles lessem o que haviam escrito, passando o dedo. E, novamente, perguntava se o que haviam pronunciado na leitura era o mesmo que estava escrito, instigando o estabelecimento da relação fonema-grafema).

Outra atividade característica, desenvolvida diariamente na turma pesquisada, era a leitura em voz alta realizada pela professora-colaboradora. Nessa atividade, a professora-colaboradora lia, para a turma, um gênero textual, logo no início da aula, o que configura outra forma de uso das práticas de leitura dentro da cultura escolar, ou seja, a leitura de textos para os alunos.

A partir da análise dos trechos dos episódios de ensino, é possível analisar que os sujeitos entrevistados conhecem os usos da leitura e da escrita na cultura escolar, concebendo-as enquanto práticas para a aprendizagem escolar. A análise permite, ainda, afirmar que, apesar disso, os sujeitos não compreendem a função da leitura e da escrita, seus significados em meio à cultura escolar, haja vista as respostas apresentadas no quadro 3

Sobre a compreensão e produção dos diversos gêneros textuais, os alunos da turma pesquisada dominam, com muita habilidade, os gêneros já trabalhados, em sala de aula, pela professora-colaboradora. Os gêneros mais utilizados, nos dois meses de observação em sala de aula, foram *listas de nomes* diversas, *parlendas*, *cantigas*, *poemas*, textos informativos, *receitas*, *trava-línguas* e *legendas*. Os A, B e A, dos episódios de ensino 1, 3, e 10, respectivamente – já descritos na análise sobre a categoria alfabetização - demonstram com clareza que os alunos conheciam, com propriedade, estes gêneros. O trecho C do episódio de ensino 1 (descrito acima) e o trecho C do episódio de ensino 11, transcrito na análise da categoria alfabetização, denotam a prática de produção de alguns desses gêneros textuais, como lista de nomes de profissões e legendas, respectivamente.

Não houve eventos, em sala de aula, durante os dois meses da coleta de dados, em que fosse possível observar a produção de outros gêneros textuais com os alunos, bem como, não foi possível notar a compreensão dos alunos da turma acerca de gêneros textuais distintos daqueles desenvolvidos em sala de aula pela professora-colaboradora. Embora os alunos tenham demonstrado, durante as aulas, utilizarem outros gêneros textuais – produzidos, por exemplo, pela mídia televisiva -, não apresentaram a compreensão das características e do uso

que faziam desses gêneros. Além disso, as práticas de produção de texto, envolvendo os gêneros textuais, fora desenvolvida pela professora-colaboradora em função das atividades de alfabetização, como exemplificam os trechos C e C dos episódios de ensino 1 e 11, respectivamente.

Os alunos conseguiam identificar, com perspicácia, as características dos gêneros textuais utilizados nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Ainda que com intervenções da professora-colaboradora (o que, de maneira alguma poderia deixar que ocorrer, pois esta é a função do professor). Quando esta não indicava qual era o gênero do texto que estavam trabalhando em determinada atividade, os alunos identificavam qual era e indicavam características pertinentes àquele gênero. O trecho A do episódio de ensino 2 e o trecho B do episódio 4 – ambos já apresentados quando da análise da categoria alfabetização – retratam eventos em que os alunos identificaram o gênero em questão, durante a atividade.

Contudo, durante as observações, percebeu-se que não foram desenvolvidas atividades em que os educandos tivessem que identificar, em uma mesma atividade, as diferenças entre dois gêneros textuais distintos. Além disso, a prática pedagógica desenvolvida pela professora-colaboradora, utilizando os gêneros textuais, restringiu-se aos aspectos estruturais desses gêneros, como as características que os compõem. Os trechos A e B, do episódio de ensino 4 – nos quais o trabalho com os gêneros cantiga e poema, respectivamente, fora desenvolvido para a formação da relação grafofônica da letra “J” -; o trecho C, do episódio de ensino 6 – no qual, a atividade com o gênero cantiga teve o mesmo direcionamento da atividade desenvolvida nos trechos do episódio 4, com a valorização do aspecto fonético e estrutural da língua (formação de sílabas) – e, nos trechos A e B do episódio 10 – os quais indicam o desenvolvimento de atividades a partir do gênero trava-línguas, seguidas da escrita de palavras e formação de família silábicas com a letra P - retratam esta análise de forma fidedigna. Todos os episódios aqui citados já foram descritos na seção da análise sobre a categoria alfabetização.

Nas atividades descritas nesses episódios, a professora-colaboradora utilizou os gêneros focando na caracterização destes, ou seja, nos aspectos característicos que os compunham, tais como rimas, estrofe, versos (para o gênero *poema*); frases curtas, relacionadas à imagem em questão (para o gênero *legenda*); ou, ainda, a disposição dos dados, a identificação de ingredientes, a indicação de modo de preparo (para o gênero *receita*). Destacou, ainda, o aspecto fonético das palavras. No gênero *poema*, por exemplo, explorou esse aspecto por meio das rimas; no gênero *legenda* e *cantiga*, destacava alguma palavra ou letra para o desenvolvimento de atividades para a formação de famílias silábicas,

compreensão das relações grafofônicas e posicionamento labial durante a pronúncia do vocábulo.

Estas práticas alfabetizadoras, conforme já analisado na seção que trata da categoria *alfabetização*, são importantes para a apropriação do sistema de escrita e garantem a aquisição do código entre os alunos. Porém, práticas de alfabetização encerradas somente nessas ações, nesse tipo de trabalho desenvolvido com os gêneros textuais, podem limitar a formação, nos alunos, da compreensão sobre função desses gêneros em meio social; não garantem que os alunos estabeleçam relações entre o contexto de produção e o suporte no qual o gênero é veiculado; não possibilitam ao educando estabelecer relações entre o contexto de produção do gênero em questão e seu cotidiano; não promovem a formação de leitores e produtores de texto que compreendem o uso que fazem do código, de modo a adequar e utilizar com competência e autonomia o código lingüístico, identificando a função do gênero utilizado em cada situação discursiva.

Nesse sentido, as práticas desenvolvidas pela professora-colaboradora, no que concerne ao trabalho com os gêneros textuais, não estabelecem, em todas as atividades, a promoção de um ambiente em que se destaquem as situações de práticas sociais no uso de tais gêneros, o que dificulta, ao educando, a formação da compreensão e relação sobre a função dos gêneros; dificulta o uso autônomo na produção de textos, bem como a dificuldade em conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade.

No entanto, essa é uma dificuldade reconhecida pela própria professora-colaboradora. Analisando suas respostas ao questionário aberto, observou-se que ela possui concepções acerca da linguagem e da leitura que são condizentes com as fundamentações teóricas nas quais se embasa o *Ler e Escrever*. Ela afirma que linguagem é

“Uma habilidade de comunicação incrível que o ser humano possui, diferente dos demais seres vivos. É tão natural que muitas vezes não recebe seu devido valor [...]”

Com este entendimento, ela afirma que

“Cabe ao professor, então, oferecer à criança a conquista da língua padrão, proporcionar situações que ela pense sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la adequadamente nos variados contextos sociais.”

Enquanto que, em relação à leitura, a professora-colaboradora considera que essa prática

“se faz presente em nossas vidas desde o momento em que começamos a compreender o mundo a nossa volta. A atividade de leitura não corresponde a uma simples decodificação de símbolos, mas significa, de fato, interpretar e compreender o que se lê.”

Nesse sentido, retomando alguns aspectos da análise acima desenvolvida, em suas práticas, a professora-colaboradora envolve o trabalho com os gêneros textuais em todas as atividades de alfabetização que realiza. Além disso, suas práticas, aliadas ao acesso externo dos alunos aos veículos e suportes de letramento, promovem que os educandos os utilizem em suas relações cotidianas, ainda que de maneira não elaborada. Esse sucesso na formação das práticas de letramento nos alunos deve-se ao fato de a professora-colaboradora imprimir as concepções supracitadas às práticas de leitura e linguagem.

A docente também apresenta concepções acerca da alfabetização e do letramento que são convergentes com as teorias do Programa. No questionário aberto, quando perguntada sobre como concebe alfabetização, a professora-colaboradora respondeu que

“Alfabetizar deve ser mais do que ensinar a decifrar o código das letras ou simplesmente traçá-los, deve ser auxiliar a compreender que por trás das letras há significados e que podem usar sua linguagem para melhorar de vida, para crescer. Alfabetizar, sem dúvida, é abrir oportunidades e deve ser uma ação responsável, que exige estudo e atualização constante.”

Ademais, sobre a concepção acerca do letramento, a docente respondeu que

“Uma prática de letramento implica contextualização, em que, por meio de práticas sociais de leitura e escrita na sala de aula, o aluno é alfabetizado e apresentado à língua como instrumento social.”

No entanto, essa *contextualização* considerada na concepção da professora-colaboradora, não fora efetivamente desenvolvida em suas práticas de alfabetização. A dificuldade em desenvolver práticas de fato contextualizadas fora reconhecida pela professora-colaboradora que, quando questionada sobre as dificuldades que encontrava, em sua prática, para desenvolver o ensino de letramento, respondeu que busca

“contextualizar, na medida do possível, mas em algumas situações fica mais voltado para a alfabetização.”

Essa dificuldade, reconhecida pela própria docente, em contextualizar o ensino de maneira a formar alunos letrados, ocorre, possivelmente, pelo fato desta não demonstrar ter uma concepção clara e definida sobre gêneros textuais. Em seu questionário aberto, quando questionada sobre como concebe gêneros textuais, sua resposta foi:

“É importante oferecer diversos gêneros textuais para que o aluno possa se apropriar dos mesmos e criar repertório. “Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita” (PCN).”

Esta segunda resposta denota a importância dada ao trabalho com os gêneros textuais em sala de aula para a boa formação do educando, mas não esclarece a concepção que a professora-colaboradora tem acerca do assunto. Já a resposta à questão anterior exprime que a dificuldade encontrada pela docente, no que concerne ao ensino de práticas letradas, não está, somente, em contextualizar, mas desenvolver práticas contextualizadas que sejam confluentes com a prática sistemática de alfabetização. A resposta permite analisar que, tal como afirma Soares (2003), ainda é forte a ideia de que alfabetização e letramento são práticas dissociadas, que para serem desenvolvidas, necessitam de planejamentos e momentos diferentes na prática de sala de aula.

Naturalmente, alfabetização e letramento, conforme discutido nos capítulos teóricos deste trabalho, possuem suas facetas e aspectos singulares (SOARES, 2003). Contudo, são práticas convergentes, que se complementam e que devem ocorrer de maneira concomitante e mútua. Nesse sentido, a resposta da professora-colaboradora sobre as dificuldades em desenvolver um ensino de letramento, remete à dificuldade que encontra em convergir as práticas de alfabetização e letramento. Denota, ainda, não somente sua dificuldade nessa confluência, mas sua concepção de que alfabetização e letramento não são faces do mesmo processo, que devem ocorrer de maneira isolada um do outro.

A análise sobre as respostas do questionário aberto respondido pela professora-colaboradora e sobre a observação de suas práticas de alfabetização desenvolvidas em sala de aula permite concluir que, há, ainda, uma divergência entre algumas de suas concepções sobre práticas sociais de leitura e escrita – apresentadas em suas respostas – e o que, de fato, consegue realizar em sala de aula. Há, ainda, um distanciamento entre o que ela conhece sobre a teoria e o que desenvolve efetivamente no ensino.

Embora a professora-colaboradora demonstre, em suas respostas, conhecimento sobre as teorias do letramento e da alfabetização, percebe-se que, em sua prática diária, com os alunos, encontra dificuldade em articulá-las com a prática, além da dificuldade em articular as práticas de letramento às práticas de alfabetização. Porém, a busca por essa prática não é negligenciada pela docente, que, conforme já apontado na conclusão da análise sobre a categoria alfabetização, busca apresentar aos alunos os diversos gêneros textuais por meio de sua leitura diária, realizada em voz alta nas aulas, além de esboçar o início de uma prática que visa a contemplar, efetivamente, as práticas sociais de leitura e escrita em sala de aula. A

contextualização das situações, citada pela professora-colaboradora em resposta descrita acima, é buscada justamente nesses eventos de leitura realizada por ela, além de ser ensinada, também, nos momentos de discussão sobre algum comportamento dos educandos, como é possível observar no episódio de ensino 7, trecho C, no qual a professora-colaboradora dialoga sobre o comportamento de um aluno que agride uma colega de classe. A contextualização ocorre por meio de um exemplo do cotidiano dado pela professora-colaboradora, o qual segue abaixo.

Episódio de ensino 7 – aula do dia 21 de maio – sexta-feira

Trecho C

(O aluno J. L. agride a aluna G. A professora, do outro lado da sala, conversa com os dois alunos, buscando esclarecer o que havia acontecido. Dialogando e, buscando fazer o aluno J. L. refletir sobre sua atitude. Embora eu estivesse distante, foi possível notar que a professora problematizou a situação com exemplos).

P – Então, se eu to com o meu carro, dirigindo, aí tem alguém na minha frente (...) e aí eu passo por cima? É assim que resolve as coisas, J. L.?

(O aluno não responde. Depois, parece dizer alguma coisa para se justificar).

P – Isso não é desculpa! Isso não é desculpa, J. L.

(A professora diz a aluna G. que fosse à diretoria para explicar o que o aluno J. L. havia feito. A aluna G. volta e avisa que o J. L. deveria ir à diretoria para conversar com a diretora).

(Enquanto isso, a professora-colaboradora encerrou a atividade com os alunos).

Além disso, quando questionada sobre o que considerava que deveria ser ensinado para alfabetizar e letrar os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental, a professora-colaboradora disse compreender que

“É preciso fazer o levantamento dos conhecimentos que os alunos têm sobre o mundo e, a partir daí, problematizá-los de forma que sejam ponto de partida para as discussões e reflexões.”

No entanto, nas observações em sala de aula, notou-se que, embora a docente buscasse tratar dos assuntos emergentes, essa prática não era constituída de uma problematização efetiva por meio dos gêneros textuais. A discussão ocorria no sentido da reflexão para a formação moral dos alunos, conforme observado no episódio de ensino 1, trecho B. É, sem dúvida, importante o desenvolvimento da formação moral nos educandos, no entanto, o processo de problematização e reflexão acerca de determinada situação não deve ser limitado a isso. A problematização de determinada situação, suscitada em sala de aula, por meio dos gêneros textuais, possibilita explorar outros aspectos da formação do educando.

Episódio de ensino 1 – aula do dia 3 de maio – segunda-feira

Trecho B

A - Dia 9 é dia das mães.

P – Isso! O segundo domingo do mês é dia das mães, por isso trouxemos esses vidros. (A professora recolheu os vidros dos alunos e os trocou de lugar, conforme necessidade da atividade e conversas. Em seguida, a vice-diretora entrou em sala de aula para comunicar à professora que um aluno da turma estava formando “gângues” na escola, durante o recreio. Sai da sala após o aviso. A professora interrompe a aula e diz:)

P – Temos que conversar sobre isso. Tem gente que anda aprontando e acha que nada vai acontecer e não é bem assim. A escola foi procurada pelos pais porque é uma boa escola e a equipe tenta manter isso. Mas, os alunos têm que fazer sua parte. Eu espero que isso não aconteça mais, porque essa turminha tem tudo pra ser 10! Todo mundo aqui tem capacidade de aprender. Vocês tão aqui pra estudar, essa é a atividade de vocês. Não tão aqui pra formar “ganguê”. Ganguê é uma turminha ruim que não faz coisas boas por aí. O que vocês querem colher na vida de vocês? Mas, para colher coisa boa, tem que plantar coisa boa. É tão ruim, triste, não ter amigos.

(A professora retoma a aula)

A - Professora, a gente não terminou o bingo.

P – Ah! Mas, porque a gente não terminou?

A - Porque o (... falou o nome de algum aluno) fez...

(A professora intervém na resposta do aluno:)

P – Oh! Não precisa falar o nome de ninguém. Mas, nós sabemos que não deu certo por causa de alguns amigos. Então, não vou terminar esse bingo e vou pensar se vou dar outro. Deixa eu contar pra Dona Gabriela... (professora pára e ri) “Dona” não! Gabriela! Viu, Gabriela, a gente o fez o bingo de palavras (explicou como fez a montagem do bingo). Aí, Gabriela, na hora do sorteio, alguns alunos, se achando mais espertos do que os outros, começaram a apagar o nome do animal que tava na cartela e escrever o que tinha sido sorteado. Isso, pra mim, é trapça, não é justo. Então, não vou continuar.

(A professora retoma a aula. Escrevendo a rotina na lousa, a professora explicou cada parte da rotina, interagindo com a classe. Um aluno pergunta se é para escrever o nome e o sobrenome. Professora diz que sim e o aluno reclama. A professora diz que é importante escrever o sobrenome, mas não explora, no momento, a situação, o porquê da importância.)

Em consonância com sua resposta, a professora-colaboradora realizava o levantamento dos conhecimentos de seus alunos, porém, somente no aspecto da alfabetização e não sobre seus conhecimentos de mundo, de fato. Os conhecimentos de mundo trazidos pelos alunos eram compartilhados nas aulas de alfabetização de maneira não sistemática, não valorizada, efetivamente, conforme é possível observar no trecho B do episódio de ensino 11 – já descrito nesta análise -, no qual o educando traz uma questão da vida social, expressando seu conhecimento por meio de um questionamento feito à professora, que é, apenas, comentado pela professora-colaboradora, mas não explorado em todas as suas possibilidades, não discutida de fato e não contextualizada por meio dos gêneros textuais.

O desenvolvimento de atividades que utilizassem os gêneros, com os textos disponíveis no *Livro de Textos do Aluno*, disponibilizado pelo Programa *Ler e Escrever*, seria um caminho possível para o desenvolvimento de práticas nesse sentido, pois o livro

contempla vários gêneros textuais distintos e é disponibilizado, individualmente, para cada aluno da turma.

Além disso, complementando a resposta à pergunta descrita acima, a docente afirmou que

“Primeiro, temos que entender como os alunos aprendem, aproximando-se dos conhecimentos que eles têm, para poder ajudá-los a se aproximarem dos objetivos propostos. Aprende-se a ler e escrever lendo e escrevendo, então, é preciso proporcionar situações adequadas.”

Essa resposta relaciona-se, principalmente, aos processos de aquisição do código lingüístico pelos quais a criança perpassa, segundo a teoria construtivista na qual está embasado o Programa *Ler e Escrever*. Porém, não imprime uma ideia do que a docente considera que deva constituir uma prática que concatene os processos de alfabetização e letramento, numa formação confluyente.

As “situações adequadas”, citadas pela professora-colaboradora, efetivaram-se, em sua prática diária em sala de aula, em atividades de alfabetização, em que foram valorizados os aspectos da aquisição do código lingüístico sistematizado, conforme expresso no episódio de ensino 6, em seu trecho C (já apresentado na análise da categoria alfabetização e aqui já comentado). Porém, as práticas de alfabetização não articulavam, de maneira efetiva, situações adequadas de contextualização para a formação do letramento nos alunos. Aspecto este que constitui outra justificativa para a dificuldade demonstrada pelos alunos em compreender e perceber as funções da leitura e escrita em eventos sociais de seu cotidiano e relacioná-las, principalmente, a eventos escolares.

Outro ponto passível de análise na resposta do questionário aberto, são as ações descritas pela professora-colaboradora para o desenvolvimento das práticas de alfabetização e letramento. Em relação ao desenvolvimento de ações educativas de alfabetização, a docente respondeu:

“Acredito que alfabetizar não é apenas copiar, saber os nomes das letras, decifrar palavras. Aprender a ler e a escrever é apropriar-se do código lingüístico-gráfico e tornar-se, de fato, um usuário da leitura e da escrita. Procuro oferecer situações que aproveitem coisas do aluno, como nomes próprios que é de onde começo em fevereiro. Eles precisam pensar sobre a escrita, sobre o que a escrita significa e como representa graficamente a linguagem.”

Já para as ações educativas de letramento, sua resposta foi:

“A leitura e a escrita são instrumentos básicos para o ingresso e a participação na sociedade letrada em que vivemos, procuro articular a alfabetização e letramento.”

Novamente, fica claro, na análise, que a concepção teórica da professora-colaboradora acerca dos aspectos da alfabetização e do letramento, estão em consonância com a fundamentação teórica do Programa *Ler e Escrever*. Todavia, na prática, ainda há dificuldade em vincular ambos os processos na formação do educando e de esclarecer as ações desenvolvidas para essa finalidade. Sua prática é absolutamente esclarecida e bem norteadada quando voltada à alfabetização; o mesmo não ocorre quando a docente reflete sobre suas práticas para a formação do letramento social nos educandos, pois especifica a teoria sem esclarecer suas ações efetivas em sala de aula, haja vista a resposta evasiva que deu ao se reportar ao processo de letramento. A falta de clareza do conceito “letramento” por parte da professora-colaboradora pode ter sido uma das causas de os alunos não saberem se usam ou não a função social da escrita, assunto já discutido nesta análise.

Em suma, em análise acerca dos pressupostos e expectativas teórico-metodológicos, contemplados no Programa *Ler e Escrever*, os alunos da turma pesquisada, embora não denotem uma compreensão perspicaz acerca das funções da leitura e da escrita na cultura escolar e em âmbito social, demonstram fazer uso de tais práticas em seu cotidiano e em âmbito escolar, conforme suas possibilidades de acesso e de uso. Assim, nota-se que desenvolvem-se, ainda que não de forma global, as perspectivas estabelecidas pelo Programa *Ler e Escrever*, relacionadas à concepção de práticas de leitura e escrita abordada em seus materiais e conforme o que imprime a teoria na qual o programa se fundamenta.

As concepções teóricas em que está pautado o *Ler e Escrever* concebem as práticas de leitura e escrita não apenas sob a perspectiva da codificação e decodificação do código lingüístico, mas, principalmente, sob a concepção do uso social dessas práticas, em contextos distintos. Nesse sentido, considerando tais concepções do programa e aquilo que se observou nos episódios de ensino, a análise conclui que os alunos dessa turma já desenvolvem, ainda que de maneira menos elaborada e consciente, práticas sociais de leitura e escrita.

Outro aspecto que é contemplado na abordagem teórica do programa diz respeito à compreensão das funções sociais das práticas de leitura e escrita, para que, assim, o sujeito faça o uso adequado dessas práticas em meio às diversas situações comunicativas, nas distintas esferas sociais. Porém, conforme analisado na primeira subcategoria desta análise, essa habilidade não fora apresentada pelos educandos, pois não compreenderam as funções de uso social que a leitura e a escrita adquirem nas práticas de seu cotidiano. Assim, embora façam uso social da leitura e da escrita, em situações comunicativas em contextos imediatos, os alunos pesquisados não compreendem suas funções conforme o contexto de uso, o que não

os faz refletir sobre a utilização do código de maneira competente, conforme a exigência na situação de uso. Isso limita o uso autônomo dos recursos dessas práticas.

Tal fator está relacionado às práticas desenvolvidas em sala de aula. Conforme a proposta do Programa, para que a criança faça o uso autônomo das práticas de leitura e escrita em âmbito social, é necessário que a escola crie um ambiente em que as situações de uso social dessas práticas sejam contextualizadas em sala de aula. Dessa forma, as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, devem promover o trabalho com os gêneros textuais de modo que a aprendizagem do código sistemático da língua esteja em consonância com os usos que a criança fará dele em seu cotidiano e possibilite a compreensão da função do uso do código em cada situação discursiva. Porém, observando as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora-colaboradora, durante as aulas de alfabetização, notou-se que o trabalho desenvolvido com os gêneros textuais fora restringido à categorização desses gêneros, utilizando-os em atividades que valorizavam a aquisição do código sistemático, apenas.

Assim, a análise da categoria relacionada às práticas de letramento entende que os alunos, de modo geral, demonstram aspectos que competem a sujeitos letrados e que vivem em uma sociedade letrada. Porém, são eventos de práticas sociais ainda pouco elaboradas, de contexto imediato, não atendendo, já nesta etapa da alfabetização, ao que os materiais do Programa *Ler e Escrever* consideram enquanto prática social de leitura e escrita. Fato este justificado pelas concepções, ações e práticas de letramento e de trabalho com os gêneros textuais apresentados pela professora-colaboradora em suas respostas ao questionário aberto e em suas práticas em sala de aula.

5.3.3 Os processos de formação da consciência crítica

O processo de formação da consciência crítica dos alunos, sujeitos da pesquisa, enquanto práxis do sujeito consciente, foi analisado a partir dos dados obtidos com a entrevista semi-estruturada, considerando-se, também, as concepções apresentadas pela professora-colaboradora em suas respostas ao questionário aberto, entrecruzando esses dados, ainda, com os episódios de ensino observados em sala de aula. Na análise dessa instância, no que diz respeito ao protocolo de entrevista, foram consideradas as três últimas questões do bloco 4 de perguntas, quais sejam: *j) O local onde você mora precisa de melhorias? () sim (*

) não. Se sim, quais? Se não, por quê? k) A quem você solicitaria essas melhorias? Como? l) Escreva o que você gostaria de dizer ao seu melhor amigo.

Tal como o procedimento adotado na categoria de análise do letramento, aqui, serão selecionadas algumas respostas dos alunos a estas questões, consideradas as mais pertinentes e relevantes à análise em questão. As análises dos episódios de ensino e das respostas da professora-colaboradora ao questionário aberto são realizadas conforme os procedimentos adotados e já apresentadas no capítulo IV deste trabalho. Para a sistematização da análise da categoria *os processos de formação da consciência crítica*, foram estabelecidas seis grandes categorias com suas respectivas subcategorias, as quais seguem abaixo:

Categoria consciência semi-intransitiva

Subcategorias:

- mentalidade dominada pelas estruturas de poder;
- não consegue se distanciar totalmente de sua realidade;
- quase imersão na realidade;
- não conhece sua realidade de forma crítica.

Categoria manifestações da consciência semi-intransitiva na criança:

Subcategoria relações na escola:

- saber dogmático na construção do conhecimento;
- educação moralizante;
- educação disciplinadora;
- não-reflexão;
- memorização mecânica;

Categoria consciência ingênuo-transitiva

Subcategorias:

- começa a compreender as situações que emergem em cotidiano como algo não natural;
- compreende as questões de sua realidade como aspectos constituídos de história;
- já não entende tudo a partir do senso comum;
- a apreensão da realidade ainda não assume o compromisso de atuar sobre a realidade;
- realidade já não condiciona o pensamento, mas condiciona as ações do indivíduo.

Categoria manifestações da consciência ingênuo-transitiva na criança

Subcategoria relações na escola:

- questionamento das relações entre professor-aluno;
- cumprimento de ordens e regras apesar do dito acima;
- educação bancária: já percebe que o professor não é o único detentor do saber, mas não questiona os processos de sua educação;
- educação monológica.

Categoria consciência crítica**Subcategorias:**

- supera o estado de consciências anteriores;
- sua consciência sobre os fatos é o próprio compromisso histórico;
- reflete sobre o mundo e age de maneira comprometida para promover alguma transformação em sua realidade imediata;
- educação é libertadora (reflexão da situação existencial);
- promove o diálogo crítico, visando a encontrar respostas/soluções reais para tal situação;
- analisa densamente os problemas a partir de princípios autênticos de causalidade (causa-efeito).

Categoria manifestações da consciência crítica na criança**Subcategorias relações na escola:**

- relações dialógicas;
- usa socialmente a escrita em seu cotidiano;
- concebe o mundo diferente nas relações sociais que estabelece entre os indivíduos;
- manifesta e valoriza seus saberes e conhecimentos;
- reflete sobre preconceitos, emoções e violência;
- pensa em soluções possíveis para os aspectos que são objetos de sua reflexão nas situações da vida cotidiana.

Por meio da entrevista realizada com os alunos, em resposta à questão referente às melhorias que consideravam necessárias no local onde moram, 14 alunos (77,77%) disseram que havia algo para ser melhorado na localidade em que residiam, enquanto 4 alunos (22,22%) disseram não haver necessidade de melhorias onde moram. Com esses dados, é possível afirmar que, considerando os estágios de desenvolvimento de uma criança nessa faixa etária, bem como suas interações sociais – as quais se diferem das do adulto – entre os

alunos da sala pesquisada há níveis de conscientização, haja vista que um número significativo identificou necessidades de melhorias em suas realidades de convívio social.

Abaixo, segue o quadro 7, com as repostas dos alunos que afirmaram identificar aspectos que carecem de melhorias em seus bairros.

O local onde você mora precisa de melhorias? Quais?		
S2	Sim	Algumas pessoas joga lixo na rua e aí meu pai tem que ficar varrendo a sujeira e jogar no lixo. Só isso tem que melhorar: tem que tirar o lixo da rua.
S3	Sim	Os cachorro na rua que latem à noite. Tem que tirar.
S4	Sim	A rua, porque ta cheia de buraco. Algumas vezes, eles concertam outras vezes eles não concertam... Os homens que arrumam a rua... Não sei que é que arruma.
S6	Sim	Tem as ruas que precisa concertar. Tem uma casa de madeira, que as pessoas tão precisando muito de comida. E tem que arrumar o pasto que ta queimado e não dá pros animais ficarem lá.
S7	Sim	Tem. Tem ruas que tem muito trânsito e me atrapalha vir pra escola.
S8	Sim	Os buracos na rua e os meninos que ficam jogando bola e empinando pipa na rua e cai na minha casa.
S9	Sim	O lixo na rua.
S11	Sim	O barulho na rua, dos carros.
S12	Sim	Os buracos na rua.
S13	Sim	As calçadas, o lixo que fica nas calçadas. A rua também, porque ta soltando muita tinta.
S15	Sim	O bueiro, ta muito fedorento e as queimadas perto de casa.
S16	Sim	O semáforo que não funciona direito, o meio ambiente e a poeira da construção da Copacabana.
S17	Sim	A limpeza das ruas. O homem que vendo no ferro velho, porque suja a rua.
S18	Sim	As ruas precisa ser asfaltadas e tirar os buracos da rua.

Quadro 8 – As melhorias no local onde mora

Além disso, alguns episódios de ensino corroboram a conclusão acima. Por exemplo, o episódio de ensino 14 retrata alguns aspectos de consciência demonstrados pelos alunos. Abaixo, segue a transcrição, na íntegra, do episódio.

Episódio de ensino 14 – aula do dia 23 de junho – quarta-feira

(A professora-colaboradora continuou desenvolvendo a atividade da ficha técnica do país da Copa do Mundo, África do Sul, no livro de atividades do *Ler e Escrever*).

P – Gente, ao pesquisar, achei coisas que, assim, até pra professora eram novidade. Acharam? Atividade 17. Pêra, vamos desenhar aqui a bandeira. Pronto! Página 34. Ó! Vamos relembrar as cores, então. Azul embaixo, branco aqui, neh. Verde aqui, amarelo é só uma faixinha, ó. Vermelho em cima, aqui é preto, é isso?

Alunos – É!

(A professora foi desenhando e pintando com giz a bandeira da África do Sul e os alunos foram ajudando, conforme iam lembrando das cores da bandeira).

P – País?

Alunos – África.

P – África do Sul. E depois? Leiam pra mim o que vem depois?

Alunos – Capital.

P – Aí é que tá, gente. Vocês sabem quantas capitais tem na África do Sul? Aqui, no Brasil, quantas capitais tem?

A N. – Uma.

A H. – Brasília.

P – Isso, H., é Brasília. Da Itália? Olhem aí?

Alunos – Roma.

P – E da Inglaterra?

A N. – Londres.

(A professora perguntava a capital de determinado país que constava em uma lista de países e capitais do Livro de Atividades do Aluno do Ler e Escrever. Ela desenvolveu essa prática para explicar, na sequência, aos alunos, sobre as capitais da África do Sul).

P – Brasília é uma cidade, neh, onde ficam nossos representantes. Que representantes? O presidente Lula, os senadores, os deputados. Mas, a capital do nosso país é uma cidade só. Lá na Itália é em Roma; na Inglaterra é em Londres, mas, na África do Sul, tem três capitais, não é uma só. Então, vai ter que apertar pra escrever aí na ficha técnica.

(A professora escreveu o nome das três capitais da África do Sul na lousa):

- Cidade do Cabo – Legislativo;

- Petrória – Executivo;

- Bloemfontein – Judiciário.

(Depois, a professora explicou porque, na África do Sul, tem três capitais, dizendo que cada cidade é responsável por cuidar de um dos poderes – conforme descrito acima. Ela explicou o que é cada um dos três poderes e o que faz cada um deles, de maneira simples e rápida. Em seguida, continuou realizando a ficha técnica junto com os alunos).

P – A África do Sul é formada, também, sua população, por pessoas que vieram de outros lugares. Aí, tem lá os negros, os brancos. Só que, no início, eles não aceitaram isso muito bem.

A G. G. – Separaram branco de um lado e negro do outro.

P – Isso. Chegaram até a esse absurdo de separação: negros de um lado e brancos de outro. Mas, lá, na África, tinha associações de negros muito fortes. Só que, depois, foram criadas associações de brancos, que chegaram no poder da África, que governaram a África. E aí, eles não aceitaram os negros e criaram essa separação que gerou muita confusão, muitas tristezas. E aí, o Nelson Mandela, depois de muitos anos de luta pra acabar com essa separação, foi o primeiro presidente negro a assumir a presidência. Ele foi muito importante nessa luta pra acabar com a discriminação e estabelecer a união. Ainda não tá tudo 100%, mas já mudou muito. E não é muito melhor nós podermos viver junto, sem separação, igual aqui no Brasil?

A N. – Ô professora! E não tem nenhum problema branco ficar junto com negro!

P – É. E foi, então, o Nelson Mandela o primeiro presidente negro que buscou unir brancos e negros, que lutou por maior igualdade e justiça. Por que, no final, gente, nós somos todos iguais. Como nós já conversamos: não é a cor que nos faz melhor ou pior, não é mesmo?

A G. G. – Ô professora, daí acontece outra injustiça, que é os negros serem escravos.

P – Não... Então, isso é um outro momento da história, da história do Brasil, que nós vimos, neh... Mas, da África nós temos que estudar um pouquinho mais, porque não teve essa escravidão que teve, aqui, no Brasil. Ta bom?

(Depois desse diálogo entre a professora-colaboradora e os alunos e das explicações sobre a ficha técnica, a professora concluiu essa atividade e, em seguida, os alunos foram ensaiar a quadrilha).

Nesse episódio, no qual foi suscitada a discussão levantada sobre a segregação racial, ocorrida na África do Sul, os alunos demonstram consciência quando afirmam que não há problema algum, pessoas brancas e negras conviverem juntas, bem como quando consideram como injusto o fato de os negros terem sido escravizados – muito embora, tenham confundido a ocorrência desses fatos.

No episódio de ensino 3, trecho C – já descrito em análises da *categoria alfabetização*, à página 152 -, também é possível notar uma manifestação de certo grau de consciência entre os alunos, no momento em a professora-colaboradora interrompe a aula devido às conversas paralelas em voz alta. A docente os questiona sobre o que ganhavam com aquele comportamento e os alunos reconheceram que não teriam nenhum benefício agindo com indisciplina.

Embora os alunos tenham apresentado consciência sobre as situações de sua realidade, o estágio dessa consciência não é, ainda, o nível mais crítico da conscientização, segundo as concepções de Freire (2005 b). Essa afirmação é ratificada com a resposta que os alunos deram à pergunta da entrevista *A quem você solicitaria essas melhorias? Como?* O quadro 8, abaixo, apresenta as respostas que os 14 alunos que apresentaram certa conscientização deram a esta questão.

A quem você solicitaria essas melhorias? Como?	
S2	Eu ia pedir pro meu tio, pro meu pai e pra minha mãe. Eu ia falar com eles. SI
S3	Pedir pros donos deles. Pra não deixarem eles escapar na rua, mas não sei como eu ia dizer isso pra eles. SI
S4	Não sei... Eu acho que pedia pros homens que arrumam, mas não conheço eles. Eu faria o pedido ligando, porque é mais fácil, ir lá onde que eles trabalham dá muito trabalho e eu não sei onde é. Não sei qual o número de telefone deles e não sei onde posso achar esse número. IT
S6	Eu pediria pro Rodrigo Agostinho, não sei muito bem o que ele é, mas ele ajuda a cidade e o último voto eu votei nele. Fui junto com a minha mãe. Pra pedir, eu ia aonde ele trabalha e ia falar: tem gente que precisa de comida, de uma casa e cuidar do pasto pros animais não ficar lá onde vai construir o prédio. E eu ia perguntar se ele podia ajudar. CC
S7	Pro presidente do Brasil, o Lula. Eu falava assim: Sr. Lula, você pode melhorar o trânsito de Bauru? Eu ia pedir mandando uma carta, porque eu não vou até lá, na cidade dele, dá preguiça e eu nem sei qual é a cidade dele, eu vou me perder.

	CC
S8	Não sei. SI
S9	Pra polícia, porque ia resolver com a arma. Não sei como eu ia pedir isso. IT
S11	O DAE. É um homem que mexe no esgoto e às vezes, fala pra mexer na construção. Eu ia ligar pra ele, porque minha mãe tem o telefone dele. IT
S12	Pra Deus. Eu pediria orando. SI
S13	Pediria ajuda pra quem limpa as calçadas e pra quem arruma a rua. Quem limpa a rua é o lixeiro, mas o outro, da calçada, eu não sei. Não sei como eu pediria a ajuda. IT
S15	Pras queimadas, eu pediria pro bombeiro e pro bueiro pro homem que desentope. Pediria pro meu pai chamar por telefone. IT
S16	Pro presidente Obama, ou pro Lula. Eu ligaria pro Lula e falaria assim: ôh Lula, vem aqui que tô precisando da sua ajuda. CC
S17	O prefeito, acho que o prefeito é o Lula, porque é o prefeito que cuida da cidade. Eu ia lá no lugar onde ele fica e pedir ajuda pra ele. E depois, eu também ia ajudando a natureza, as pessoas e eu mesmo. Eu faria isso. Não deixando o lixo fora e falar pras pessoas não fazer coisa ruim. Faria de pequeno até grande. Eu já faço, eu fali com algumas pessoas, mas não muitas. às vezes eu falo com a molecada. eles não gosta, mas é pro bem da natureza. CC
S18	Pro presidente Lula, porque ele é presidente daqui de Bauru. Eu faria esse pedido votando nele, mas eu não posso votar, então quando eu crescesse eu votava nele. CC

Quadro 9 – Solicitando as melhorias

As respostas dos alunos sobre a quem e como solicitar as melhorias do local onde residem nem sempre são coerentes com o problema que apresentaram existir. Além disso, alguns não identificam os órgãos competentes que, de fato, são responsáveis pelos aspectos apontados. No entanto, considerando, conforme já ponderado, os níveis de consciência desenvolvidos de crianças dessa idade, pode-se afirmar que os sujeitos entrevistados, embora tenham idades entre 7 e 8 anos, já apresentam manifestações dos estágios de consciência apresentados por Freire (2005 b; 1981). Considerando o ambiente em que vivem, os tipos de relação que estabelecem nessa idade e as ações, de fato possíveis a crianças nessa faixa etária, pode-se considerar que os alunos da turma pesquisada apresentam seguintes níveis de conscientização:

Sujeitos	Nível de consciência manifestado
S2, S3, S8, S12	Consciência semi-intransitiva
S4, S9, S11, S13, S15	Consciência ingênuo-transitiva
S6, S7, S16, S17, S18	Consciência crítica

Quadro 10 – Os níveis de consciência

Os sujeitos S2, S3, S8 e S12, apresentaram níveis de consciência que, segundo as teorias de Freire (2005 b; 1981), se caracterizam enquanto consciência semi-intransitiva. Essa consciência é o primeiro nível dos estágios estabelecidos na teoria freiriana e se caracteriza por aspectos de uma consciência dominada pelas estruturas de poder, de modo que o sujeito não se distancia totalmente de sua realidade estabelecendo uma quase-imersão nas situações emergentes. Essa quase-imersão na realidade emergente impossibilita o indivíduo de conhecer a realidade criticamente. Esses aspectos da consciência semi-intransitiva ficam evidentes nas respostas destes quatro sujeitos (S2, S3, S8 e S12), pois eles demonstram começar perceber a realidade a sua volta. Afinal, apontaram aspectos como o que o local onde moram é carente e necessita melhorias, porém, não compreendem os processos das estruturas dominantes, bem como não se distanciam de sua realidade.

Os sujeitos S2 e S3 representam bem os aspectos do não distanciamento da realidade e da submissão às estruturas de poder (no caso, os adultos). Ambos disseram que as soluções deveriam partir de pessoas adultas, que são próximos a eles (tio, mãe, pai e vizinhos). Além disso, manifestam, claramente, duas outras características da consciência semi-intransitiva, que é a quase-imersão na realidade e não conhecê-la de forma crítica. Em resposta à pergunta sobre quais são as melhorias necessárias em seu bairro, o sujeito S2, por exemplo, aponta um problema urbano-social: o lixo nas ruas, o que ratifica sua quase-imersão na realidade. Porém, em resposta à questão seguinte, demonstra não conhecer sua realidade de forma crítica, afinal, não compreendeu a dimensão do problema, considerando que seus familiares resolveriam a questão. Já o sujeito S3, apresenta o estágio da quase-imersão ponderando enquanto problema, no local onde mora, o barulho à noite decorrente dos latidos dos cachorros, sem compreender criticamente sua realidade mantendo-se dominado pelas estruturas de poder representadas na imagem do adulto (no caso, seus vizinhos, os donos dos cachorros).

Já o sujeito S8 sequer reflete sobre como e a quem recorrer para solucionar as questões manifestadas. Enquanto que o sujeito S12 apresenta, além dos aspectos já analisados nos sujeitos S2 e S3, a concepção dogmática e totalmente mitologizada (FREIRE, 2005 b) dos

fatos e de suas possíveis soluções, pois atribui a Deus a responsabilidade de solucionar as questões de sua realidade.

Aspectos da consciência semi-intransitiva foram percebidos, também, em eventos de ensino, em sala de aula. No trecho C, do episódio de ensino 2 – o qual segue abaixo –, é possível notar alguma manifestação desse estado de consciência.

Trecho C

(Professora-colaboradora auxilia os alunos com maior dificuldade de aprendizagem e, após, encerra a atividade e inicia a aula de matemática, dando um “desafio”, no qual os alunos deveriam formar um quadrado usando 2 palitinhos, um em cada lado, numa imagem, do livro de matemática, toda quadriculada).

P – N., C., no lugar! ... Assim não vale! O legal é descobrir sozinho.

(A professora separou o aluno R de seu colega, com o qual formava a dupla do dia, e o colocou para sentar sozinho. R tentou aproximar sua mesa da mesa de um trio de alunos).

P – R, eu mandei você sentar aí? Eu mandei você ficar aí, R?

(O aluno R não respondeu nada).

P – R, eu deixei você sentar com o F., não deu certo e ele tá dando certo nesse grupo. Eu deixei você sentar com o G., não deu certo com ele. Então, você vai sentar aqui, sozinho, pra pensar um pouquinho como é sentar com o amigo, como tem que se comportar quando tá com o amigo.

(A professora colocou a mesa do aluno R. longe do trio. O aluno R. sentou-se sem falar nada e ficou quieto. Esse aluno R. é o mesmo aluno da aula do dia 3 de maio, o qual não mora com a mãe, só a vê de final de semana e mora com o pai e a madrasta. A Professora encerrou as atividades de matemática).

O estado da consciência semi-intransitiva manifesta-se na ação repreensiva da professora-colaboradora que, em momento de certo nervosismo com o mau comportamento do aluno R., coloca-se de maneira autoritária, ditando ao aluno onde ele deveria se sentar, demonstrando as relações de poder que dominam esse estado da consciência. Além disso, sua prática, nessa situação, embora visasse ao bom desenvolvimento das atividades propostas – sendo necessário, para tanto, o comportamento mais disciplinado e atento da turma – não possibilitou ao educando ponderar sobre sua atitude indisciplinada e de mau comportamento enquanto estava desenvolvendo as atividades em dupla, com seus pares. A professora-colaboradora diz ao aluno que ele sentaria sozinho para pensar sobre como é sentar com o amigo e sobre como deveria se comportar. Porém, nesse evento, a professora não problematizou a situação para que o educando pudesse, de fato, refletir sobre seu comportamento; a professora não oportunizou, de forma mediada por ela, nenhuma reflexão, não deu exemplos nem citou o que julgava como comportamento adequado. Nesse trecho do episódio de ensino – que é o segundo das observações realizadas – não é possível identificar se, em algum outro momento, houve alguma discussão da professora-colaboradora com os alunos que tratasse sobre a questão da indisciplina durante as aulas. Porém, ainda que em

aulas anteriores às observadas a professora-colaboradora tenha levantado essa discussão, seria importante que, com a ocorrência do evento acima descrito, ao invés de apenas designar onde o aluno se sentaria e o que deveria fazer (refletir sobre seu comportamento), rememorasse a possível discussão anterior, para suscitar no educando a problematização para uma reflexão naquele momento.

Nesse sentido, as concepções e práticas educacionais de Paulo Freire poderiam nortear essa prática da professora-colaboradora. Partindo da reflexão de palavras e temas geradores, por meio da problematização de situações concretas para o educando, a professora-colaboradora poderia refletir sobre a questão da indisciplina (tema gerador) apresentando aos alunos situações referentes ao tema. Discutir com os educandos sobre os resultados oriundos de comportamentos, possibilitando que percebessem os benefícios e/ou malefícios de tal postura, utilizando imagens concretas, textos que tratassem da questão e, por meio disso, dar continuidade aos trabalhos de alfabetização.

Já as consciências ingênuo-transitiva e crítica, entre os alunos que manifestaram níveis de consciência, essa manifestação ocorreu de maneira equilibrada: 5 alunos apresentaram níveis do estágio de consciência ingênuo-transitiva e 5 outros alunos apresentaram níveis do estágio de consciência crítica.

Sobre os aspectos da consciência ingênuo-transitiva, nesse estado de consciência, o sujeito começa a compreender que as situações que emergem em seu cotidiano não são algo natural e percebe que as questões de seu cotidiano já não são mágicas, e sim sociais e históricas. Assim, o sujeito já não admite uma ideia mitologizada das questões a sua volta. No entanto, sua apreensão da realidade ainda não assume um compromisso histórico com a realidade; esta já não domina, totalmente, seu pensamento, mas condiciona suas ações, que ainda são impregnadas de aspectos dogmáticos, direcionadas pelas relações de poder.

Os sujeitos S4, S9, S11, S13 e S15, apresentaram aspectos da consciência ingênuo-transitiva em suas respostas às questões da entrevista, ficando claro que, assim como ocorre nesse estado de consciência, começam a compreender os fatos de sua realidade imediata não mais como algo natural ou ainda, tampouco consideram esses aspectos sob a perspectiva mitologizada. Mas, já concebem tais questões como fatos sociais, que merecem atenção e soluções sérias. Todos esses alunos, além de identificarem os problemas existentes no local onde moram, identificaram meios coerentes com a situação que apontaram (perceberam, por exemplo, que nem sempre, em todas as situações, são os adultos próximos a eles os responsáveis por solucionar todo o problema.

Porém, três desses sujeitos – S4, S11, e S15 – demonstraram, ainda, um não compromisso com tal realidade, pois julgaram ser competência de outros adultos, apenas, a ação para a busca de tais melhorias junto aos órgãos que julgaram responsáveis e excluíram-se absolutamente do acesso à busca de tais soluções. Já o sujeito S13 não identificou o meio pelo qual agir para chegar aos órgãos que julgou competentes para solucionar as questões de sua realidade. Enquanto que o sujeito S9 julgou que a polícia solucionaria os problemas que identificou, denotando que sua ação ainda é condicionada pelas estruturas de poder.

Em sala de aula, os aspectos da consciência ingênuo-transitiva são passíveis de análise no trecho C do episódio de ensino 1. Esse episódio já foi exposto na análise da categoria alfabetização. Porém, aqui será transcrito novamente, para possibilitar melhor e mais próxima visualização dos aspectos que serão analisados. Abaixo, segue o trecho do episódio em referência.

Episódio de ensino 1 – aula do dia 3 de maio – segunda-feira

Trecho C

P – Dia 1º é dia do Trabalho. O que vocês sabem sobre o trabalho? Por que o trabalho é importante?

A - Ganha dinheiro.

A – Aprende.

A – Trabalhar faz o pai da gente ficar rico.

A – Trabalhar faz não ter preguiça.

P – An, vão falando, depois a gente vai conversar um pouquinho.

(Enquanto os alunos falam, a professora muda alguns alunos de lugar).

P – “G”, eu coloquei o “L. G.” aí pra trabalhar, não pra brincar. Guarda essas cartas.

(Durante a troca das duplas, quando algum aluno reclamava da mudança e do novo agrupamento, a professora intervinha dizendo:

P – Não, não! Você vai conhecer um novo amigo, conhecer melhor.

(A professora sempre agradecia quando o aluno fazia a mudança, mesmo com reclamações).

A – Eu faço o que eu quiser, a vida é minha (um aluno falando para outra criança, contrariado. Pareciam discutir).

A – Professora, a nossa língua não é mais difícil que o inglês?

P – Nossa língua é muito complexa. Quem estuda as duas, diz que o português é mais difícil.

(A professora retoma o tema da aula: “trabalho”. Vai abordando e considerando o que os alunos disseram anteriormente e comentava a respeito).

P – Pode ser que não fique rico, mas a gente trabalha pra ter melhor condição, conquistar as coisas.

(A professora pergunta para cada aluno se seus pais trabalham e em quê).

A – Meu pai trabalha na Renault.

P – Ele é vendedor ou conserta os carros?

A – Conserta, é mecânico.

P – Meu carro é da Renault. Será que já o vi?...

A – Minha mãe é empresária e meu pai vende móveis.

A – Meu pai trabalha no Tauste e minha mãe não trabalha e só me pega no fim de semana.

P – É, eu sei. E sua madrasta, trabalha?

A – Não, só fica em casa.

P – Mas, ó: não é porque não trabalha fora que não faz nada. Quando não tem, trabalha em casa.

(Dois alunos da sala disseram ter, na família, algum parente que é policial. A professora perguntou e comentou com todos os alunos. Depois, entregou um alfabeto móvel para cada dupla).

A – Minha mãe vende livros. Meu pai é porteiro, num lugar que vende moto.

A – Meu pai trabalha de vender remédios e minha mãe é secretária de médico.

P – Vocês vão formar, aí, com as letrinhas, nomes de profissões que vocês conhecem.

A – Que é profissões?

P – O que é profissão? Vocês falaram várias. O que eu sou?

Alunos – Professora!

P – Professora! Qual é minha profissão? Professora! Vocês vão montando os nomes que vocês conhecem. Vamos ver quem lembra mais nomes.

É notável que a intenção da professora-colaboradora, ao perguntar aos alunos sobre a profissão de seus familiares, é contextualizar, de alguma forma, o desenvolvimento da escrita da lista de profissões com o alfabeto móvel. No entanto, a contextualização permanece numa esfera superficial. Os alunos expressam suas concepções sobre a importância do trabalho – concepções essas que são, ainda, imediatistas e, de certo modo, mistificadas: o trabalho serve para não dar preguiça, para o pai ficar rico, etc. (o que denota traços do primeiro estado de consciência: semi-intransitivo). Contudo, as ideias expressas pelos educandos correspondem, naturalmente, ao nível de relação que estabelecem com essa prática humana: o trabalho, o que é algo natural para a faixa etária em que estão.

Todavia, a professora-colaboradora planejou discutir com os alunos a importância do trabalho e saber sobre as profissões de seus familiares, portanto, poderia promover um processo de discussão que possibilitasse aos alunos perceber outros aspectos que envolvem as práticas do trabalho humano. A docente poderia, também nessa situação, utilizar algumas práticas educacionais freirianas, como as fichas de cultura e rodas de discussão para reflexão sobre o tema em questão. Discutir, por exemplo, por que o trabalho não gera preguiça no indivíduo e se isso é, de fato, verdadeiro; ou, ainda, discutir por que talvez os pais dos alunos não fiquem ricos, mesmo trabalhando. Porém, sua prática permaneceu no plano de introdução ao assunto e não, de fato, contextualização dos fatos. É óbvio que, prática visando a transcendência desse nível de consciência dos alunos em relação ao tema “trabalho” deve respeitar, por um lado, os estados de desenvolvimento infantil – conforme já considerado neste trabalho –, porém, por outro, não deve subestimar a capacidade de compreender complexamente a realidade, limitando a discussão à simples apresentação do tema.

Afinal, em episódios de ensino seguintes, os alunos demonstraram ter condições de refletir sobre questões históricas e sociais, como ocorreu no episódio de ensino 14, descrito no início da análise desta categoria. Nesse episódio, a professora-colaboradora apresenta aos alunos algumas informações sobre a África do Sul, pois, na época, estava acontecendo o campeonato da Copa do Mundo, edição 2010. Em certo ponto da aula, chegaram ao tema da

segregação racial, ocorrida nesse país e alguns alunos expuseram suas opiniões a respeito da questão, apresentando, inclusive, aspectos históricos que as justificassem, como por exemplo, quando o aluno G. G. diz ser injusto tal segregação, apontando a escravidão dos negros.

Embora as discussões tenham sido breves e os comentários também permanecessem no nível de compreensão competente à idade dos educandos, eles demonstraram ter condições de refletir sobre os aspectos sociais, nos meandros de seu desenvolvimento cognitivo. No episódio de ensino 14, especificamente, reconhece-se a necessidade de abordar e estudar fatos históricos para promover uma reflexão contextualizada e não cair numa discussão moralista. Nesse sentido, verifica-se a importância e necessidade de estudar, desde os anos iniciais de ensino, as disciplinas de história e geografia – hoje retiradas do currículo dos primeiros e segundo anos do primeiro ciclo Fundamental.

Considerando, agora, os aspectos da consciência crítica, esta se manifestou de forma tênue nos sujeitos S6, S7, S16, S17 e S18. A afirmação de que esse estado de consciência fora manifestado de maneira tênue embasa-se na própria teoria e concepção freiriana sobre esse estágio de consciência. Esse nível de consciência, segundo Freire (2005 b; 2005 c) é sempre passível de um novo processo conscientizador (perpassando, novamente, os estados anteriores de consciência) quando o sujeito depara-se em outra situação problematizadora. Os sujeitos pesquisados demonstraram nível de consciência crítica em relação às questões apontadas, mas não foi possível, nesse estudo, verificar a ocorrência de superação de outra situação problematizadora nesses educandos, perpassando todos os estados de consciência. Além disso, esses alunos demonstraram aspectos de consciência crítica nas situações que expuseram, no entanto, em outras situações de sua realidade, podem não apresentar consciência dos fatos emergentes. Ademais, novamente, as considerações que apontaram para as questões de sua realidade foram analisadas considerando o estágio de desenvolvimento desses sujeitos e as possibilidades e limites de suas relações e ações sociais.

A consciência crítica, segundo Freire (2005, b), é o estado em que o sujeito, superando os estados de consciência anteriores, não apenas identifica os problemas de sua realidade imediata e pensa em soluções possíveis para eles, mas que, principalmente, se entende e coloca-se como sujeito do processo social que pode agir, de alguma forma, para promover as transformações necessárias. Além disso, o sujeito reflete sobre o mundo de maneira comprometida com sua realidade.

É possível verificar esses aspectos dessa consciência nas respostas dos sujeitos S6, S7 e S16, que, refletindo sobre as questões de sua realidade imediata, localizaram o problema, pensaram em soluções possíveis e se colocaram como agentes do processo de transformação

da situação. Todos esses alunos disseram que, para a solução dos problemas emergentes de sua realidade, era necessário recorrer aos representantes do poder público, como prefeitos e presidentes, o que denota a compreensão desses alunos sobre os sentidos políticos presentes na sociedade, logo os aspectos históricos estão presentes, também. Além disso, refletiram sobre os meios pelos quais eles próprios poderiam ter acesso a esses representantes e solicitar tais mudanças. Ainda que esses acessos não sejam os mais elaborados, são meios possíveis na concepção infantil: o contato estabelecido pessoalmente, num diálogo ou o envio de carta.

Já os sujeitos S17 e S18 apresentaram, além dos aspectos presentes nos outros três alunos, uma ação comprometida com os aspectos de sua realidade de forma mais política e efetiva, compreendendo que, embora não possam votar, podem agir por meio do diálogo crítico (conforme colocado pelo S17) ou ponderando sobre a responsabilidade do direito do voto. Na fala do S18, ele demonstra saber que sua ação política, ainda que futura, determinará as melhorias de sua realidade, pois, considerando a figura política presidencialista como o responsável pelas melhorias de sua realidade, sua ação para contribuir com as transformações de sua realidade é o voto. Assim, é possível afirmar que, ainda de maneira tênue, esse sujeito compreende que os governantes políticos são representantes dos cidadãos da sociedade e, portanto, sua ação enquanto cidadão, que age para transformar sua realidade, deve ser votar em um representante político que, de fato, atuará em benefício da população.

A análise apontou, em diversos momentos, que a manifestação dos estados de consciência nos alunos pesquisados fora tênue. Tal análise ponderou, primeiro, o nível de desenvolvimento infantil em que se encontram esses alunos e, segundo, a impossibilidade em verificar o desenvolvimento dos estados de consciência mediante a emergência de outras situações problematizadoras entre os sujeitos. Porém, outro fator é passível de análise para compreender o desenvolvimento tênue dos estados de consciência nesses sujeitos: a prática da professora-colaboradora, bem como suas concepções acerca dos processos de consciência crítica.

Conforme já exposto no trecho C, do episódio de ensino 1, à página 181, a docente desenvolve discussões superficiais acerca de assuntos sociais e que permeiam, de alguma forma, a esfera cotidiana dos alunos; não adentra na questão em foco, explorando as possibilidades de reflexão apresentadas pelos próprios alunos, tampouco explora as reflexões realizadas pelos alunos de maneira mais elaborada e sistematizada. Além desse episódio, os trechos A e B do episódio de ensino 13, retratam que a professora-colaboradora busca desenvolver uma ação reflexiva e possibilitar esse processo aos seus alunos, no entanto, encerra em discussões moralizantes e disciplinadoras (como é possível notar na discussão que

desenvolveu sobre o comentário de um aluno a respeito da dança junina, no trecho A do episódio). Ou em conversas nas quais ela transmite as informações, dá explicações e apresenta um aspecto de uma realidade mais ampla (como no caso da discussão sobre a bebida alcoólica). Ressalta-se que este trabalho não desconsidera a importância de cultivar, já na infância, aspectos morais e disciplinados – necessários à vida em sociedade e mesmo para o processo de ensino e aprendizagem -, porém, a prática não deve ser esgotada nessa esfera. Abaixo, seguem os trechos referidos.

Episódio de ensino 13 - Aula do dia 22 de junho de 2010 – terça-feira

Trecho A - conscientização

(A primeira aula foi de Artes e, na segunda aula, a professora-colaboradora estava ensaiando a quadrilha com os alunos no pátio da escola. Depois, voltaram para a sala de aula).

P – O que vocês acharam dessa dança?

A – Eu não achei nada.

A G. C. – Eu achei cara de bunda.

P – Pára só um pouquinho. A professora dá liberdade pra se expressar, pra falar o que pensa, mas tem alguns alunos que confundem a liberdade e vai falando certas palavras que não usamos aqui. Que tão acostumados em casa, na rua e sai repetindo por aí. Eu respeito vocês e quero respeito! Eu nunca falei com vocês certas palavras feias. Por exemplo, o que vocês falaram aí: “cara de bunda”. Quando a professora pede pra vocês sentarem, eu falo “vamos sentar com o bumbum na cadeira”. Mas, eu não falo “Ô seu cara de bunda, vai sentar!”. Cada um vem de uma família diferente, cada família tem um costume, mas a gente tem que respeitar as outras pessoas. Eu nunca falei coisas feias com vocês, falei?

A G. C. – É palavrão isso.

A N. – Mas não! Isso que a professora disse não é palavrão. É palavra revoltante.

P – É palavra inadequada. Tenho certeza que tem muito aluno falando palavra que nem sabe o significado. Vocês sabem? Uma vez, quando eu era criança, eu ouvi uma palavra na rua, na escola, não lembro direito, e repeti essa palavra quando cheguei em casa. E minha mãe veio me perguntar se eu sabia o que significava aquela palavra.

A R. – Que palavra você disse?

P – Não precisa saber que palavra. E aí eu não sabia o significado da palavra. Aí, eu fiquei pensando: “Pôxa, não posso sair falando tudo o que eu ouço sem nem saber o que significa”. E a mesma coisa é vocês. Não é porque vocês ouvem na rua ou o irmão às vezes falando, que têm que repetir. Vocês, talvez, nem saibam o significado. Vocês são crianças bem educadas, não tem porque ficar falando essas coisas. Se fossem crianças de rua, lá da rua, que ficam no semáforo, tudo bem, até teria uma justificativa. Mas vocês, não. São bem educados e não é pra ser educadinho só na frente do papai e da mamãe, mas, principalmente, longe deles. Vocês sabem o que significa essas coisas que vocês disseram?

A N. – Que a cara ta na bunda. É... Aqui ninguém tem cara de bunda!

P – Alguém, aqui, tem as nádegas no rosto?

A N. – Não! Aqui, ninguém faz cocô pela cara.

P – Então, vamos pensar um pouquinho antes de falar.

(A professora-colaboradora encerra esse assunto).

Trecho B - conscientização

(A professora retoma a atividade referente a festa junina, introduzindo essa aula conversando com os alunos sobre o que tem numa festa junina que a caracteriza. Ela começou falando do mês em que acontece a festa, falou sobre as comidas típicas e perguntava aos alunos quais comidas, típicas de festa junina, eles conheciam. Os alunos citaram algumas comidas, como, por exemplo:

PAÇOCA

PIPOCA

MILHO

BOLO

CACHORRO-QUENTE

(Depois, falaram também sobre as bebidas típicas dessa festa).

P – Criança bebe refrigerante, mas, na festa junina, não tem só refrigerante. Tem outros tipos de bebidas. Quais são as bebidas típicas?

Alunos – Vinho quente!

P – Que mais?

A R. – Vinho frio.

P – Não... O que mais tem de bebida?

Alunos – Pinga. Cerveja. Quentão.

P – Isso! Quentão! Tem quentão...

A J. L. – Eu já bebi cerveja.

P – Você o quê, J. L.?

A J. L. – Eu bebo cerveja.

P – Ah! Você bebe? E você bebe escondido, ou alguém deixa?

A J. L. – Alguém deixa.

P – Quem, J.?

A J. L. – Meu avô.

P – Ah! Seu avô deixa você beber cerveja? Ta. Então, eu vou falar pelo H. que é meu filho. H., lá em casa eu deixo você beber cerveja, vinho, champanhe, enfim, alguma bebida alcoólica?

(H., que é filho da professora-colaboradora, responde que não).

P – Então, e por que não deixo? Porque bebida alcoólica não é pra criança. E porque não é pra criança?

A L. – Porque não pode.

P – É, não pode. Mas, por que não pode? Porque faz mal. Vocês sabem o que é bebida acoolica?

A B. – É tipo cerveja.

P – Bebida alcoólica é uma bebida que tem álcool. E o álcool ele altera o nosso organismo, ele muda. Se uma pessoa ta dirigindo, por exemplo, se bebeu alguma bebida alcoólica a visão fica diferente, não sabe se ta perto, se ta longe. Outra coisa: quando a pessoa bebe indevidamente, ela pode até ficar doente, chegando, às vezes, a ir pro hospital desmaiada, que nem sabe o que ta acontecendo. A bebida alcoólica pode causar várias doenças. Por isso, criança não pode beber. Se fosse uma bebida pra criança, venderia na cantina da escola, na padaria, qualquer um poderia comprar. E não é assim. Às vezes, o pai ou a mãe já deixou experimentar, mas não é pra criança. Foi uma vez e pronto!

A G. G. – Ô, professora, uma vez, o meu tio bebeu, bebeu cerveja, o meu tio. Daí, ele chegou em casa e ficou louco.

P – Então, o quê que acontece se a polícia pára um carro e a pessoa bebeu?

A B. – Coloca o bafômetro.

P – É. A pessoa pode até ser multada. Entenderam? Então, o que mais tem na festa junina?

Alunos – Barraca, fogueira, música.

P – Música junina...

A G. G. – Só que a música é sertaneja.

P – Huum... Será? Nós vamos conversar mais sobre isso essa semana. Essa semana, então, nós vamos conversar um pouco mais sobre as festas juninas. Hoje, nós conversamos sobre as coisas que têm na festa junina. A partir de amanhã, eu vou começar a trazer textos informativos, textos instrucionais, que é receita. Nós vamos fazer algumas pesquisas, ta bom? Então, agora, nós vamos fazer uma lista de festa junina.

Tais práticas desenvolvidas pela professora-colaboradora justificam-se por suas concepções acerca do processo da práxis pedagógica, da consciência crítica e a importância

desta nas práticas de alfabetização. Em resposta ao questionário aberto, a docente afirmou que concebe práxis pedagógica da seguinte forma:

“É de fundamental importância que a prática do professor seja ação-reflexão-ação, para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma eficaz.”

Com essa resposta, a professora-colaboradora não esclarece efetivamente sua concepção sobre o termo questionado. Além disso, não aponta em quê ou em quais aspectos do processo de ensino e aprendizagem a prática do professor deve contemplar a ação-reflexão-ação. Coloca-se esse ponto em destaque, pois, durante as observações, não se notou a ação-reflexão-ação de todas as situações de ensino emergentes em sala de aula, nem mesmo daquelas que eram o cerne da aula (como, por exemplo, a prática desenvolvida sobre o tema “trabalho” e “profissões”). Assim, entende-se que a docente desenvolveu em suas ações de alfabetização uma prática de ensino em que houve ação-reflexão-ação no âmbito superficial, não ocorrendo, de fato, uma práxis pedagógica (FREIRE 2005 b; 2005 c).

Além disso, em resposta à questão sobre sua concepção acerca da *consciência crítica*, a docente afirmou que consciência crítica é

“o posicionamento de refletir a realidade à nossa volta. Como educadora não tenho a função de desenvolver atividade específica que contemple a formação da consciência crítica, mas proporciona ou “aceito” situações de discussões, pois vejo cada aluno como futuro cidadão que atuará na sociedade.”

Com essa afirmação, fica claro que a professora-colaboradora não pensa em uma educação crítica nem considera seu compromisso político, social e histórico, enquanto educadora, o que justifica a introdução de algumas discussões em suas aulas, mas sem o compromisso essencial de uma prática que possibilite a desmistificação do fato, que promova reflexão sobre a situação em seus aspectos não apenas morais e disciplinares, mas sociais, culturais, políticos, históricos. De fato, em suas aulas, a professora-colaboradora desenvolve práticas em que a conversa com os alunos está sempre entremeando o processo de ensino e aprendizagem, como é possível verificar, inclusive em sua resposta à pergunta sobre como desenvolve a ação educativa de *conscientização*:

“Procuro possibilitar e ampliar o espaço de diálogo, discussão e argumentação. Levar textos que ofereçam subsídios para discussão de diferentes temas e que contribuam para a compreensão de que o pleno exercício da cidadania envolve direitos e responsabilidades.”

Além de conceber prática de ensino dialógica da seguinte forma:

“Acredito que o processo interacional ocorre, também, através do diálogo, que é preciso conhecer e partir daquilo que o aluno conhece. Proporcionar situações de diálogo e reflexão para que o conhecimento e o significado sejam construídos.”

Com as observações, conforme já exposto em análise dos episódios acima citados, notou-se que a professora-colaboradora busca desenvolver práticas dialógicas e reflexivas com seus alunos. No entanto, considerando as concepções freirianas sobre práticas dialógicas e reflexões críticas, nota-se que a docente não alcançou êxito nessas práticas, desenvolvendo-as ainda de forma superficial, já que o diálogo nem sempre se constituía em reflexão, mas em apontamentos morais ou apenas afetivos e disciplinares. Da mesma forma, o aspecto crítico de tais tentativas de reflexão, não era explorado num contexto sócio-histórico-cultural, mas, também, apenas, moral, disciplinar ou afetivo. Assim, esse desenvolvimento superficial dessas práticas, não possibilita que o aluno transcenda os estágios de consciência em que, possivelmente, manifestam, ou, mesmo, que elaborem processos de conscientização, de fato. Esse fato justifica-se, não só na concepção da educadora sobre consciência crítica, mas também, pelas dificuldades que ela disse encontrar em sua prática para desenvolver o ensino que promova a conscientização crítica:

“Algumas práticas e alguns temas são difíceis de conseguir uma mudança significativas de imediato, pois, muitas vezes, é o nosso trabalho contra o sistema todo. A escola, por sua vez, é apenas uma peça na engrenagem maior que é a sociedade.”

As dificuldades apontadas pela professora e suas considerações sobre o sistema, a escola e a sociedade são, sem dúvida, relevantes. No entanto, pensando a educação enquanto processo de transformação e o educador como mediar desse processo, não é possível manter uma postura passiva e conformista com tal realidade.

Desse modo, a partir da análise da categoria conscientização, conclui-se que, em relação aos processos de formação da consciência crítica em crianças que cursam o segundo ano do Ensino Fundamental, Ciclo I, que têm entre 7 e 8 anos, é possível desenvolver práticas pedagógicas que valorizem e ampliem os estados atuais de consciência que se manifestam no nível infantil. Assim, entende-se que a consciência crítica, enquanto processo inconcluso e que se dá durante toda a vida do sujeito (FREIRE 2005 b; 2005 c), não se forma, efetivamente nessa idade, mas pode ser instaurada, de modo a proporcionar a superação de cada situação emergente na realidade do educando por meio da constante reflexão e ação sobre a situação problematizadora.

De acordo com os dados obtidos, entende-se que é possível iniciar a formação da práxis no sujeito desde o período de sua alfabetização, nos anos iniciais, partindo de suas

elaboraões embrionárias acerca de seu mundo, pois, assim, o educando se formará enquanto sujeito consciente, de fato, num processo por toda a vida e, não apenas, em alguns momentos da vida.

Para tanto, uma prática de alfabetização que se embase numa prática dialógica, em que promova a reflexão e não apenas exposição de situações problematizadoras ao aluno e que desenvolva uma práxis de alfabetização contextualizada e significativa para o aluno, é o caminho para essa educação crítica e conscientizadora. A prática da professora-colaboradora, que visava à discussão das questões, não foram sistematizadas e pensadas dessa forma, conforme afirmações da própria docente. Porém, ainda que com práticas dialógicas não objetivadas, restritivas e, de reflexão, espontâneas, já foi possível notar aspectos do processo de conscientização crítica emergindo nos educandos.

Portanto, se a práxis de alfabetização fundamentar-se e planejar-se sob a perspectiva de uma educação crítica, segundo as concepções do educador Paulo Freire, o processo de conscientização crítica poderá ser instaurado e ampliado em crianças do segundo ano do Ensino Fundamental, de modo a formar cidadãos conscientes desde a tenra idade.

5.4 Síntese da análise dos dados

O presente estudo concluiu, por meio da análise dos dados obtidos, que, no processo da práxis de *alfabetização*, no que é concernente à prática de aquisição do código lingüístico, as práticas decorrentes do Programa *Ler e Escrever*, garantem ao aluno a apropriação do sistema da língua, já que 72,22% dos alunos já apresentaram escrita correspondente ao nível alfabético.

A respeito da instância sobre *letramento*, notou-se que, embora o Programa *Ler e Escrever* contemple propostas de práticas de leitura e escrita social, os alunos não as identificam com clareza em seu cotidiano. Ficou evidente que, com a análise dos episódios de ensino, os alunos, em muitos momentos de seu dia a dia, utilizam a leitura e a escrita, bem com seus portadores, socialmente. No entanto, não compreendem as funções sociais de tais práticas e não conseguem identificá-las em sua realidade, o que limita suas ações, inclusive de utilização competente de tais práticas sociais. Esses dados denotam que o trabalho desenvolvido em sala de aula com os gêneros textuais, embora visem a uma formação social

do letramento nos alunos, concretiza-se de maneira pouco explorada e distante da realidade dos alunos.

Já sobre a instância *conscientização crítica*, concluiu-se que esse estado de consciência pode ser instaurado em crianças dessa faixa etária, já que 77,77% dos alunos mostraram saber identificar e refletir sobre as questões de sua realidade imediata. Outra conclusão possível é que a instauração da consciência crítica em alunos do segundo ano do Ensino Fundamental perpassa os estados de consciência definidos por Freire (2005, b; 1981), de acordo com seus níveis de desenvolvimento infantil, esperados para essa idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivando investigar a práxis pedagógica decorrente do Programa *Ler e Escrever*, fora observado o processo de formação das três instâncias contempladas neste trabalho, quais sejam: a *alfabetização*, o *letramento* e a *conscientização crítica*. O processo de formação da alfabetização, do ponto de vista da aquisição sistemática do código lingüístico, fora fundamentado nas propostas do atual programa estadual, *Ler e Escrever*, de modo que a práxis alfabetizadora dessa instância valorizou os processos de formação das hipóteses de escrita e leitura. Além disso, a práxis fundamentada nas diretrizes do Programa, em relação à alfabetização, valorizou os aspectos fonéticos e fonológicos da língua escrita, proporcionando ao educando a apropriação sistemática da língua vernácula.

As práxis voltadas ao processo de formação do letramento, segundo as propostas do Programa *Ler e Escrever*, buscaram relacionar textos veiculados em meio social nas aulas de alfabetização, com práticas de leitura de gêneros textuais diversos, atividades desenvolvidas a partir desses textos, como leitura de ajuste, ordenação de trechos do texto. Mas, o processo do trabalho desenvolvido em sala de aula, para a formação do letramento, embora vise o contato dos alunos com os textos veiculados na sociedade – por meio das práticas em sala de aula, aproximando-os à realidade social do educando –, permanece num plano escolar, não garantindo que essa formação se concretize, em âmbito social, de maneira elaborada nas relações que a criança estabelece.

Já no âmbito da formação da conscientização crítica, esta não é prevista pelo Programa, tampouco considerada, na práxis alfabetizadora decorrente dele, como uma instância relevante ao processo de formação do educando que se alfabetiza no segundo ano do Ensino Fundamental. Portanto, embora a práxis de alfabetização da docente analisada envolvesse, ainda que de maneira assistemática e não planejada, práticas de diálogo e discussão de situações emergentes, não objetivava a essa formação específica, tampouco se considerava responsável por tal formação.

A pesquisa objetivou, ainda, analisar as concepções dos alunos sobre as funções das práticas de leitura e escrita e, assim, analisou-se que, as concepções que os alunos têm sobre a leitura e a escrita está numa esfera escolar, apenas. Suas concepções sobre essas duas práticas as relacionam à atividades escolares ou relacionadas ao ensino formal, de alguma maneira. Assim, concluiu-se que os alunos, formados por meio de práticas de alfabetização decorrentes

do Programa *Ler e Escrever*, não associam as práticas de leitura e escrita à práticas de interação social, mas, somente como instrumentos de estudo e aprendizagem.

Foi objetivo da pesquisa, observar, também, se havia a ocorrência de elaborações dos processos de consciência, descritos por Paulo Freire, nos alunos do segundo ano do Ensino Fundamental. O que a pesquisa concluiu, com a análise dos dados, é que, transpondo os aspectos da categoria consciência de Freire (2005 b; 2005 c; 1981) à criança na faixa de desenvolvimento na qual se encontrava os alunos pesquisados, há a elaboração dos três níveis de consciência descritos pelo autor: consciência semi-intransitiva; consciência ingênuo-transitiva; e, consciência crítica. Os alunos pesquisados apresentaram elaborar aspectos dos três níveis de consciência em relação a situações específicas de sua realidade imediata. Isso denota a possibilidade de se instaurar, ainda nessa idade, o desenvolvimento de aspectos da consciência crítica por meio da identificação e superação dos estágios anteriores apresentados pelo aluno em relação a alguma situação emergente de seu cotidiano. Para tanto, é necessário que o professor desenvolva práticas que visem a conhecer os aspectos da realidade do educando, que planeje uma práxis educativa que problematize as situações emergentes, que promova o diálogo e a reflexão pela busca de soluções possíveis, além de um conhecimento de mundo que transcenda os aspectos da formação moral e disciplinadora, apenas.

Respondendo aos três primeiros objetivos específicos, acima, responde-se, também, à primeira questão do problema desta pesquisa. Assim, a ação pedagógica, desenvolvida em sala de aula, fundamentada no Programa *Ler e Escrever*, contempla duas das três instâncias pesquisadas: a alfabetização e o letramento, garantindo a formação integral apenas da alfabetização e deixando lacunas na formação do letramento social. Já a terceira instância pesquisada, a conscientização crítica, não é contemplada de maneira sistematizada, tampouco é prevista nos documentos do Programa ou considerada nas concepções educacionais da professora-colaboradora. Essa instância não é contemplada, porém, como um estado de formação do sujeito, aspectos dos estágios de consciência se manifestam entre os educandos de maneira tênue e, da mesma forma, são abordados pela professora-colaboradora.

Esse fato atende ao quarto objetivo do trabalho, que foi analisar a possibilidade de confluência entre as concepções educacionais e alfabetizadoras de Paulo Freire e as práticas de alfabetização advindas das diretrizes do Programa *Ler e Escrever*, e responde ao segundo problema que questiona se é possível uma confluência entre a prática desenvolvida a partir das propostas do Programa estadual e a concepção de educação freiriana. Assim, por meio das análises e observações, a conclusão é de que, não apenas é possível haver a confluência das práticas e concepções educacionais do educador Paulo Freire com as propostas e práticas

decorrentes do *Ler e Escrever*, como tal confluência é de suma importância à educação e formação de crianças alfabetizandas.

Tal confluência é possível, primeiro, nas próprias práticas voltadas à aquisição do código lingüístico, nas quais, para a aprendizagem da relação grafofônica das palavras, para a formação da consciência fonológica e da compreensão sobre o sistema alfabético de escrita, pode-se partir das palavras geradoras, suscitadas em sala de aula, entre os próprios alunos. Outro aspecto possível nessa confluência e que potencializa as práticas do Programa *Ler e Escrever*, é o trabalho com os temas geradores, por meio da problematização de situações reais emergentes entre os alunos, que podem ser discutidas utilizando como recurso, para o embasamento dessas discussões, imagens visuais e, principalmente, os gêneros textuais que tratam do tema em questão. Desse modo, além de contextualizar a prática sistemática para a aquisição do código lingüístico e promover a reflexão de questões significativas para os educandos, a confluência das concepções educacionais freirianas com as práticas decorrentes do Programa estadual, possibilita o desenvolvimento de um trabalho mais elaborado com os gêneros textuais, evidenciando a sua função comunicativa e permitindo que sejam compreendidos e praticados em meio social e não apenas escolar.

Para tanto, é imprescindível à concretização dessa confluência fundamentar a prática pedagógica em uma práxis dialógica, que é outro aspecto importante das concepções educacionais de Paulo Freire. Assim, conseqüentemente, é possível possibilitar a instauração dos processos de formação da consciência crítica, identificando e desenvolvendo os já existentes nos educandos, de acordo com seu estágio de desenvolvimento infantil.

Embora as ações pedagógicas desse educador tenham focado na educação de Jovens e Adultos, todos os aspectos acima citados são possíveis serem desenvolvidos numa sala de aula de segundo ano, com crianças entre 7 e 8 anos. As análises apontam momentos e aspectos em que tais práticas são possíveis e, além disso, algumas delas foram esboçadas em alguns momentos da prática da professora-colaboradora, de forma não objetivada e não planejada. Dessa forma, a pesquisa responde ao seu último objetivo específico, que foi analisar e descrever os aspectos possíveis e potencializadores da pedagogia freiriana às práticas de alfabetização decorrentes do Programa *Ler e Escrever*.

Assim, respondendo a terceira e última questão do problema da pesquisa, a proposta educacional de Paulo Freire pode contribuir com a formação de um sujeito crítico e participativo socialmente quando o faz refletir sobre sua realidade, quando o coloca diante dos fatos ocorridos para pensá-los não apenas por meio esfera imediata (no caso infantil, a esfera escolar ou familiar), mas, quando coloca o sujeito para pensá-los relacionando-os com esferas

sociais mais abrangentes (como as esferas históricas e políticas). E tal processo de reflexão é absolutamente possível de ser concretizado entre alunos do segundo ano do Ensino Fundamental, haja vista os fatos históricos e sociais apontados pelos alunos em alguns eventos de aprendizagem suscitados em sala de aula – e analisados neste trabalho. Além disso, a proposta freiriana contribui por meio da formação de práticas dialógicas entre os alunos, pois, assim, além de refletirem sobre os aspectos de sua realidade, desenvolverão práticas dialógicas em situações também conflituosas, além de possibilitar a consciência de busca por uma solução cabível para as problematizações emergentes.

Nesta perspectiva, a pesquisa conclui que as três instâncias contempladas neste trabalho são imprescindíveis no processo de formação da criança que é alfabetizada. Sem dúvida, o trabalho para a aquisição do código lingüístico e para a formação do letramento já é desenvolvido nas atuais práticas decorrentes do Programa *Ler e Escrever*. Porém, a concretização do letramento do ponto de vista social, ainda está aquém daquilo que é previsto nas diretrizes do Programa e, principalmente, aquém do que se constitui, de fato, como práticas sociais de leitura e escrita. Portanto, é nessa medida que os aspectos da prática pedagógica de Paulo Freire, abordados neste estudo, tomam-se também fundamentais às práticas de alfabetização de crianças, pois possibilitará uma prática contextualizada, dialógica, significativa, reflexiva. Além disso, possibilitará a instauração dos processos da conscientização crítica, formando, desde a tenra idade, sujeitos participativos e críticos, o que pode contribuir sobremaneira em outros aspectos da sociedade, como a formação de cidadãos mais conscientes no momento da escolha de candidatos a cargos públicos, a diminuição de preconceitos e desigualdades de qualquer gênero etc. Dessa forma, a proposta freiriana potencializa as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e conflui com as práticas de alfabetização e letramento.

Esta pesquisa, que atingiu seus objetivos e respondeu às questões levantadas, não se encerra nela mesma. É passível de inúmeras outras reflexões e não está esgotada. É possível pensá-la, ainda, sob os aspectos da convergência entre as propostas freirianas e a literatura infantil, além de poder ser refletida sob os questionamentos da psicologia do desenvolvimento quanto aos processos de formação da consciência crítica, de forma mais enfática e detalhada. O trabalho não teve a pretensão de se constituir como teoria ou modelo ideal de prática pedagógica a ser seguido a partir de então. Ao contrário, visou contribuir para uma reflexão sobre as atuais práticas e realidades do ensino nas práticas de alfabetização e as possibilidades e limites de uma outra proposta pedagógica, igualmente possível e importante na formação de

educandos do segundo ano do Ensino Fundamental. Assim, a pesquisa encerra-se nesta etapa, mas não com esta etapa, podendo ser pensada e reavaliada a partir de então.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do responsável do aluno

Título da Pesquisa: A práxis docente fundamentada no Programa Ler e Escrever potencializada pela proposta de educação freiriana: uma confluência em discussão

Pesquisador responsável: Gabriela Medeiros de Lima

Síntese do projeto

Esta pesquisa tem por objetivo realizar uma observação exploratório-descritiva sobre o desenvolvimento de atividades pedagógicas de alfabetização e letramento baseadas no Programa Ler e Escrever, do Governo do Estado de São Paulo; pretende observar, ainda, quais as situações de aprendizagem emergentes em sala de aula, bem como descrever e analisar algumas dessas situações. A partir dessas análises, esta pesquisa pretende descrever a confluência possível entre a proposta alfabetizadora do Governo Estadual e a concepção educacional e alfabetizadora de Paulo Freire, educador brasileiro. Para tanto, será realizado o levantamento das palavras geradoras emergentes entre os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, Ciclo I. Para isso, os instrumentos utilizados nessa pesquisa serão a observação descritiva e a realização de um questionário, em forma de entrevista, com os alunos da classe.

É necessário ressaltar que a execução da pesquisa não envolve riscos ou onerará seus participantes. Esclarecemos que os dados coletados a partir dos instrumentos utilizados (observação descritiva e questionário) serão utilizados para a elaboração de relatórios científicos, mas será preservado o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Eu, _____, portador do RG _____ e responsável pelo (a) aluno (a) _____ entendo que os dados obtidos a partir do questionário - aplicado em forma de entrevista - são confidenciais e que os registros de pesquisa serão disponibilizados para efeito de relatórios científicos. Estou consciente de que a identidade do (a) referido (a) aluno (a) não será revelada nos relatórios citados. No entanto, concordo com a publicação desses dados para propósitos científicos.

Foi-me esclarecido que é possível desistir da participação nesta pesquisa a qualquer momento. Assim sendo, certifico que li o texto de consentimento e entendi seu conteúdo, e que concordo que _____ o (a) _____ aluno (a) _____ participe desse estudo, livremente.

Assinatura do responsável: _____

Data: ____/____/____.

Assinatura dos pesquisadores responsáveis:

Data: ____/____/____.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a professora-colaboradora

Título da Pesquisa: A práxis docente fundamentada no Programa Ler e Escrever potencializada pela proposta de educação freiriana: uma confluência em discussão

Pesquisador responsável: Gabriela Medeiros de Lima

Síntese da pesquisa

Este projeto tem por objetivo realizar uma investigação exploratório-descritiva acerca do desenvolvimento da práxis pedagógica de alfabetização e letramento decorrente do Programa Ler e Escrever, desenvolvido pelo Governo do Estado de São Paulo, em relação às diversas situações de aprendizagem emergentes ocorridas em sala de aula, bem como descrever, por amostragem, algumas dessas situações para identificar, pontualmente, momentos propícios para aplicar a concepção educacional e alfabetizadora de Paulo Freire e descrever, a partir dos parâmetros dos critérios para a escolha da palavra geradora e da categoria consciência, a possibilidade de confluência entre a concepção educacional de Paulo Freire e a proposta do Programa do Governo Estadual. Os instrumentos utilizados nessa pesquisa serão a observação descritiva em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, Ciclo I, a aplicação de um questionário, em forma de entrevista com os alunos (para o levantamento das palavras geradoras) e, também, a aplicação de um questionário ao professor colaborador, responsável pela classe.

É necessário ressaltar que a execução do projeto não envolve riscos ou onerará seus participantes. Esclarecemos que os dados coletados a partir dos instrumentos utilizados (observação descritiva e questionários) serão utilizados para a elaboração de relatórios científicos, mas será preservado o anonimato dos sujeitos.

Eu, _____

_____ portador do RG _____ e docente responsável pela sala de 2º ano, do Ensino Fundamental, Ciclo I, desta unidade escolar, entendo que, os dados obtidos a partir das minhas informações serão confidenciais, e que os registros de pesquisa serão disponibilizados para efeito de relatórios científicos. Estou consciente de que minha identidade não será revelada nos relatórios citados. No entanto, concordo com a publicação desses dados para propósitos científicos.

Foi-me esclarecido que posso desistir de minha participação nesta pesquisa a qualquer momento.

Assim sendo, certifico que li o texto de consentimento e entendi seu conteúdo, e que concordo em participar desse estudo, livremente.

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Data: ____/____/____.

Certifico que foi esclarecido a (o) Prof.(a) _____

_____, acima, o objetivo da pesquisa e da importância da sua participação.

Assinatura dos pesquisadores responsáveis:

Data: ____/____/____.

APÊNDICE B

Roteiro do Questionário aberto

Questionário sobre a prática docente da professora alfabetizadora

Título da Pesquisa: **“A práxis docente fundamentada no Programa Ler e Escrever potencializada pela proposta de educação freiriana: uma confluência em discussão”**

1) Dados pessoais:

Nome:

Faixa etária:

() 20 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () 51 a 60 anos

Formação:

Ensino Médio – Magistério () Curso técnico () Médio ()

Ano de conclusão:

Ensino Universitário – () Licenciatura(s):

Instituição de Ensino Superior:

Ano de conclusão:

Tempo de atuação docente na Educação Básica – Ensino Fundamental (1º ao 5º ano): Série em que está atuando:

nº de alunos:

Quantas aulas você ministra semanalmente?

2) Concepção de conceitos-chave para a pesquisa

Como você concebe:

a) Linguagem:

b) Leitura:

c) Práxis Pedagógica:

d) Gêneros Textuais:

e) Alfabetização:

f) Letramento:

g) Consciência crítica:

h) Prática de ensino dialógica:

3 Sobre o planejamento das aulas

a) Quais os autores, os referenciais teóricos e os documentos que utiliza para planejar as aulas de alfabetização e letramento? Por quê?

b) Como você concebe o material elaborado para a execução do *Programa Ler e Escrever*, conforme descrição abaixo, para desenvolver ações educativas de alfabetização e letramento:

Guia de Planejamento e Orientação Didática do professor:

Livro de atividades do Aluno:

Livro de textos do Aluno:

c) Você acredita que esse material atende às necessidades em alfabetização e letramento, tanto no plano docente quanto no plano discente? Por quê?

d) De que forma você trabalha com esse material?

e) Você articula outros referenciais, outras bibliografias para o planejamento e desenvolvimento das aulas de alfabetização e letramento? Quais? De que forma trabalha com esse material?

4) Prática docente em sala de aula

a) O que você considera que deve ser ensinado para alfabetizar e letrar os alunos especificamente para os que têm 6 e 7 anos de idade?

b) Qual a finalidade dos processos de alfabetização e letramento, de modo particular para os que têm entre 6 e 7 anos?

c) Dos gêneros textuais que constituem o material do *Programa Ler e Escrever*, quais você considera que melhor atendem as ações educativas de alfabetização e letramento? Quais os procedimentos que você utiliza para trabalhar esses textos?

d) Como desenvolve as ações educativas de:

Alfabetização:

Letramento:

Conscientização:

e) Quais as dificuldades que você encontra na sua prática docente para desenvolver o ensino de:

Leitura:

Alfabetização:

Letramento:

Conscientização crítica:

f) Como você faz para saber se os alunos adquiriram o sistema da escrita, se a usam com função social e se esses dois processos estão, de fato, proporcionando a formação de uma consciência crítica acerca das questões sociais?

g) Foi observado que, em suas aulas, você abre espaço para discussões de assuntos decorrentes tanto de situações de ensino como de conversas espontâneas (aluno-aluno), permitindo não só que os alunos se posicionem frente a esses assuntos, como também faz a mediação entre estes e tais posicionamentos. Em sua opinião, qual o papel dessa mediação para a formação da consciência crítica do aluno?

h) A sua formação inicial para o ensino fundamental, primeiro Ciclo, te preparou para desenvolver ações educativas de alfabetização e letramento? O que você acha que falta na sua formação continuada para desenvolver melhor essas ações? Por quê?

APÊNDICE C

Protocolo de entrevista semi-estruturada sobre a realidade sócio-econômico-cultural dos alunos de uma sala de 2º ano de Ensino Fundamental ciclo I

1) Dados pessoais.

- a) Nome:
- b) Idade: _____
- c) Cursou a Educação Infantil? () sim () não
- d) Quanto tempo? _____
- e) O que você faz no período em que não está na escola?
- f) Você gosta de brincar? Qual brincadeira mais gosta?
- g) Com quem e onde você costuma brincar? Do que brinca mais?
- h) O que você faz aos finais de semana?
- i) Em sua casa há: Quem os lê?
 - () livros Quais? _____
 - () revistas Quais? _____
 - () jornais () gibis
- j) Há jogos na sua casa? Quais? Quem os joga?
- k) Na sua história de leitor, quais livros você já leu? Quando lê?
- l) Alguém costuma ler histórias para você? Quem? Quando?

2) Dados familiares.

- a) Onde você mora?
- b) Com quem você mora? Quantas pessoas moram em sua casa? Em caso de não morar com os pais:
 - você conhece sua mãe? Por quê?
 - onde ela mora? _____
 - você costuma vê-la? Com qual frequência? _____
 - você conhece seu pai? Por quê?
 - onde ele mora? _____
 - você costuma vê-lo? Com qual frequência? _____

3) Dados sócio- econômicos.

- a) Quem trabalha na sua casa?
- b) Onde trabalha?
- c) Sua casa é de
 - () alvenaria () madeira () outro _____
- d) Você mora em casa
 - () própria () alugada () outro _____
- e) Na sua casa tem
 - TV? Quantas? _____

Computador? Quantos? _____
Rádio? Quantos? _____
Microondas? Quantos? _____
Fogão? Quantos? _____
Geladeira? Quantas? _____
Máquina de lavar? Quantas? _____
DVD/vídeo? Quantos? _____
Sua família possui carro? Quantos? _____

4) Dados sócio-culturais

- a) Você gosta de ler? Por quê?
- b) Você gosta de escrever? Por quê?
- c) O que a leitura e escrita significam para você?
- d) Você acha fácil ou difícil aprender a ler e a escrever? Por quê?
- e) O que você mais gosta na escola? Por quê?
- f) O que você menos gosta na escola? Por quê?
- g) Você acha importante estudar? Por quê?
- h) Onde e como você costuma usar a leitura e a escrita?
- i) O local onde você mora precisa de melhorias? () sim () não
Se sim, quais?
Se não, por quê?
- j) A quem você solicitaria essas melhorias? Como?
- k) Escreva o que você gostaria de dizer ao seu melhor amigo

ANEXO A

Os episódios de ensino

P - professora

A – aluno (a)

Pesq – pesquisadora

As observações da pesquisadora descritas entre parênteses

(...) – trechos de falas não identificados

Alunos – falas de mais de um aluno ao mesmo tempo

A seguido de outra letra maiúscula – referência a algum aluno específico

Episódio de ensino 1

3 de maio de 2010 – segunda-feira.

(A professora-colaboradora inicia a aula fazendo a “roda positiva” com os alunos. A roda positiva é feita com todos os alunos em roda, de mãos dadas, onde, cada um vai dizendo uma palavra ou frase que considera importante e positiva para cultivarem ou conquistarem durante a semana de aula que inicia. A professora participa da roda junto com os alunos. Algumas das palavras e frases que foram citadas:

- responsabilidade;
- educação;
- respeito;
- amor;
- esperança;
- sabedoria e não bater nos amigos;
- confia em Deus;
- esperança em Deus;
- orar a Deus;
- amizade.)

Trecho A – unidades fonoaudiológicas.

(A professora lê, em voz alta, para a turma o texto “Pirata de palavras”, de Jussara Braga.

(Durante a leitura da professora, um aluno disse:)

A – “tudo rima!”

(Professora não fez nenhum comentário sobre a observação do aluno e prosseguiu na leitura.)

Trecho B

A - Dia 9 é dia das mães.

P – Isso! O segundo domingo do mês é dia das mães, por isso trouxemos esses vidros. (A professora recolheu os vidros dos alunos e os trocou de lugar, conforme necessidade da atividade e conversas. Em seguida, a vice-diretora entrou em sala de aula para comunicar à professora que um aluno da turma estava formando “gangues” na escola, durante o recreio. A vice-diretora saiu da sala após o aviso e a professora interrompe a aula e diz:)

P – Temos que conversar sobre isso. Tem gente que anda aprontando e acha que nada vai acontecer e não é bem assim. A escola foi procurada pelos pais porque é uma boa escola e a equipe tenta manter isso. Mas, os alunos têm que fazer sua parte. Eu espero que isso não aconteça mais, porque essa

turminha tem tudo pra ser 10! Todo mundo aqui tem capacidade de aprender. Vocês tão aqui pra estudar, essa é a atividade de vocês. Não tão aqui pra formar “gangue”. Gangue é uma turminha ruim que não faz coisas boas por aí. O que vocês querem colher na vida de vocês? Mas, para colher coisa boa, tem que plantar coisa boa. É tão ruim, triste, não ter amigos.

(A professora retoma a aula)

A - Professora, a gente não terminou o bingo.

P - Ah! Mas, porque a gente não terminou?

A - Porque o (... falou o nome de algum aluno) fez...

(A professora intervém na resposta do aluno:)

P - Oh! Não precisa falar o nome de ninguém. Mas, nós sabemos que não deu certo por causa de alguns amigos. Então, não vou terminar esse bingo e vou pensar se vou dar outro. Deixa eu contar pra Dona Gabriela... (professora pára e ri) “Dona” não! Gabriela! Viu, Gabriela, a gente o fez o bingo de palavras (explicou como fez a montagem do bingo). Aí, Gabriela, na hora do sorteio, alguns alunos, se achando mais espertos do que os outros, começaram a apagar o nome do animal que tava na cartela e escrever o que tinha sido sorteado. Isso, pra mim, é trapaça, não é justo. Então, não vou continuar.

(A professora retoma a aula. Escrevendo a rotina na lousa, a professora explicou cada parte da rotina, interagindo com a classe. Um aluno pergunta se é para escrever o nome e o sobrenome. Professora diz que sim e o aluno reclama. A professora diz que é importante escrever o sobrenome, mas não explora, no momento, a situação, o porquê da importância.)

Trecho C

P - Dia 1º é dia do Trabalho. O que vocês sabem sobre o trabalho? Por que o trabalho é importante?

A - Ganha dinheiro.

A - Aprende

A - Trabalhar faz o pai da gente ficar rico.

A - Trabalhar faz não ter preguiça.

P - An, vão falando, depois a gente vai conversar um pouquinho.

(Enquanto os alunos falam, a professora muda alguns alunos de lugar).

P - “G”, eu coloquei o “L.G.” aí pra trabalhar, não pra brincar. Guarda essas cartas.

(Durante a troca das duplas, quando algum aluno reclamava da mudança e do novo agrupamento, a professora intervinha dizendo:

P - Não, não! Você vai conhecer um novo amigo, conhecer melhor.

(A professora sempre agradecia quando o aluno fazia a mudança, mesmo com reclamações).

A - Eu faço o que eu quiser, a vida é minha (um aluno falando para outra criança, contrariado. Pareciam discutir).

A - Professora, a nossa língua não é mais difícil que o inglês?

P - Nossa língua é muito complexa. Quem estuda as duas, diz que o português é mais difícil.

(A professora retoma o tema da aula: “trabalho”. Vai abordando e considerando o que os alunos disseram anteriormente e comentava a respeito).

P - Pode ser que não fique rico, mas a gente trabalha pra ter melhor condição, conquistar as coisas.

(A professora pergunta para cada aluno se seus pais trabalham e em quê).

A - Meu pai trabalha na Renault.

P - Ele é vendedor ou conserta os carros?

A - Conserta, é mecânico.

P - Meu carro é da Renault. Será que já o vi?...

A - Minha mãe é empresária e meu pai vende móveis.

A - Meu pai trabalha no Tauste e minha mãe não trabalha e só me pega no fim de semana.

P - É, eu sei. E sua madrasta, trabalha?

A - Não, só fica em casa.

P - Mas, ó: não é porque não trabalha fora que não faz nada. Quando não tem, trabalha em casa.

(Dois alunos da sala disseram ter, na família, algum parente que é policial. A professora perguntou e comentou com todos os alunos. Depois, entregou um alfabeto móvel para cada dupla).

A - Minha mãe vende livros. Meu pai é porteiro, num lugar que vende moto.

A - Meu pai trabalha de vender remédios e minha mãe é secretária de médico.

P – vocês vão formar, aí, com as letrinhas, nomes de profissões que vocês conhecem.

A – Que é profissões?

P – O que é profissão? Vocês falaram várias. O que eu sou?

Alunos – Professora!

P – Professora! Qual é minha profissão? Professora! Vocês vão montando os nomes que vocês conhecem. Vamos ver quem lembra mais nomes.

(O mesmo aluno que a vice-diretora disse que estava formando gangues na escola, foi conversar com a professora no fundo da sala. Contou que seus pais estavam brigando muito. Que ele havia visto os pais brigando e que ficou com tontura e dor de cabeça. A professora disse que os adultos têm problemas, às vezes ficam nervosos e brigam. Mas que ele não se preocupasse e, nesses horas, fosse para o quarto dele conversar com Deus. O aluno disse:)

A – Meu pai gritou e bateu na minha mãe (...) vão se separar.

(A professora disse ao aluno que, às vezes, é melhor não viverem mais juntos, já que não ta dando certo, assim não brigam mais. Mas, o papai nunca deixará de ser pai dele e a mamãe também, nunca vai deixar de ser mãe dele. E, assim, ele ganha duas casas. A professora tentou, também, tranquilizar o aluno – se afastou com ele nesse momento, não sendo possível ouvir o restante da conversa).

Episódio de ensino 2

5 de maio de 2010 – quarta-feira.

(Após a leitura diária, a professora iniciou a aula de português).

Trecho A – contempla aspectos da subcategoria unidades fonotípicas e aspectos da categoria oralidade

P – Vocês receberam aí (...). mas, o que que é isso? Pela estrutura quero saber: se é um conto, uma poesia...

Alunos – Poesia!

P – Isso! É uma poesia (...). agora, vou pedir pros meninos lerem a primeira estrofe.

(Meninos leram).

P – Calma! Vou pedir pros meninos lerem de novo, porque teve menino que não leu.

A N. – Eu li!

P – Não... A professora ouviu a voz de alguns... do N. Mas, vamos de novo, porque teve alguns que não leram. Vamos, todo mundo junto.

(Alguns meninos começaram ler antes).

P – Não, R. Não! Todos juntos.

(Todos os meninos leram).

P – Agora, as meninas, o segundo verso.

(As meninas leram).

P – Agora, a professora vai ler tudo, porque teve gente com dificuldade em algumas palavrinhas.

(A professora lê a poesia inteira).

P – E agora, quem quer ler?

Alunos – (...).

P – Não! Ler sozinho.

(A professora escolhe alguns alunos que levantaram a mão e pede para que cada um leia um verso. Repete essa atividade e mais alunos participam. Durante a leitura de um verso, feita por um aluno, o aluno R. interfere de alguma forma. Isso irrita a professora)

P – Não, R.! Dá licença!

(A professora pede para os alunos pintarem cada estrofe do poema de uma cor).

P – Vamos lembrar o que é estrofe?

(Os alunos respondem o que é).

P – É um conjunto de versos? Então, o que é verso?

Alunos – (...).

P – É cada linha? Então, é pra pintar cada linha.

P – Do que fala o poema?

Alunos - (...).

P – De profissões.

(A professora relê os trechos do poema que afirmam a resposta).

P – Tem rimas? Oh;

(A professora lê o poema para destacar as rimas).

A H. – (...) e crescer.

P – (...) e crescer? Todos concordam? Então, vamos circular as palavrinhas que rimam da primeira estrofe.

(A professora lê a segunda estrofe para identificar suas rimas).

A R. – Escolher e merecer.

P – Isso, R! Vamos pintar? A Rafaela acertou?

Alunos – (...), (...), (...).

P – Não gente! Eu pedi pra pintar o que? Cada estrofe de uma cor, não cada linha. O que que é estrofe? A primeira estrofe são as quatro linhazinhas, depois, a segunda estrofe. Olha o espacinho embaixo, separando uma estrofe da outra.

(Os alunos passam lápis por cima da letra cursiva pontilhada na folha do poema, com o nome da profissão da professora e seu nome. A professora mostra a folha de atividade do poema para a pesq.).

(O aluno G. C. fala para a pesq.)

A G. C. – Oh! Eu sei escrever! – (mostra o caderno para a pesq.).

Pesq. - Muito bem, parabéns! E o que você sabe escrever?

A G. C. – já sei escrever de todo jeito que a professora põe lá (lousa).

(Dá o horário da aula de Educação Física).

P – R.! Eu falei se você vai sair? Você arrumou tudo? Organizou seu lugar?

(O aluno R. senta e começa a arrumar seu lugar. Ele senta e fica em silêncio, lendo um livro de Dinossauros).

P – Deixa eu ver como que tá o seu caderno (falando para o Aluno G. V.). Você só vai sair daqui, a hora que você terminar tudo. Entendeu? Eu não quero mais você de pé, G. V.

(O professor de Educação Física entra na sala, vários alunos se levantam e vão abraçá-lo. As crianças ficam muito agitadas, falando alto e gritando).

P – Olha, professor Carlos (professor de Educação Física), tem uns aqui que acho que tão querendo ficar sem Educação Física hoje.

(Alguns alunos, realmente, ficam sem Educação Física. Dois deles ficaram na sala de aula por não terminarem a atividade; dois outros ficaram para fazer o ditado de avaliação diagnóstica; e, um aluno ficou sem aula de Educação Física por mau comportamento).

A J. L. – Preso em nome da lei.

(O aluno diz isso apontando para a lousa, juntando as duas mãos, como quem segura uma arma).

P – Que preso em nome da lei o quê, ô J.! Seu avô não conversou com você?

(O aluno J. L. responde balançando a cabeça afirmativamente).

P – Então... Vai terminando a atividade.

(A professora passa a tarefa para casa: encontrar os nomes dos objetos que fazem parte das seguintes profissões:

- professor;

- costureira;

- sorveteiro;

- cantor).

(Não são profissões comuns aos pais da maioria dos alunos. Na aula do dia 3 de maio, quando a professora perguntou aos alunos a profissão de seus pais, foi possível perceber que a maior parte dos pais trabalha no comércio, com vendas. Alguns, são policiais).

Trecho B – contempla aspectos da categoria oralidade

(Os alunos retornam da aula de Educação Física e a professora começa uma atividade do *Livro de Atividades do Aluno*, do Programa *Ler e Escrever*: atividade 46, na página 91, que tratava sobre os ingredientes de uma feijoada).

P – A mamãe, em casa, faz coisas gostosas de comer?

Alunos – A minha faz... a minha faz...

P – A mãe de alguém, aqui, faz feijoada?

Alunos – A minha... A minha...

P – Quem gosta de feijoada?

Alunos – Eu gosto... Eu gosto...

(Alguns alunos não se manifestaram em nenhum momento dessa atividade desenvolvida pela professora-colaboradora. Alguns deles não moram com os pais, mas com os avós).

(A professora continua a atividade do *Livro de Atividades do Aluno*, do *Ler e Escrever*. A atividade 46 é uma lista de ingredientes de feijoada. A professora-colaboradora pede para que os alunos leiam os ingredientes um a um, no próprio livro de atividades do *Ler e Escrever*, para que, ela, os escrevesse na ordem, na lousa. Em seguida, ela aponta cada ingrediente, escrito na lousa, com a régua para que os alunos leiam em voz alta. Alguns alunos se dispersaram. Conversas paralelas sobre outro assunto, não relacionado à aula (pesq. não consegue compreender o assunto devido a distância).

P – A., (... nome de aluno), (... nome de aluno), agora, vocês vão ler pra mim.
(os alunos leram).

P – Agora, todos.

(Os alunos realizam a leitura de cada palavra que a professora aponta na lousa).

P – Quando vamos fazer uma feijoada, o que não pode faltar? Qual a primeira coisa que temos que pensar?

(os alunos dão várias respostas, dizendo quais ingredientes eram necessários para fazer uma feijoada).

P – Feijão preto! Então, vocês vão circular aí, na lista, “feijão preto”. Com que letra começa “feijão preto”?

Alunos – Com “F”.

P – O quê que tem no nosso alfabeto (da sala) com “F”?

Alunos – Foguete.

P – Foguete! E na lista, qual outra coisa?

Alunos – Farofa.

P – Farofa! Mas, uma boa feijoada não pode faltar também uma lingüiça. Circulem, aí, “lingüiça”;

(A professora deu um tempo para que os alunos procurassem e circulassem, na lista do livro de atividades, as palavras que ia ditando).

P – Agora, que mais na feijoada? Carne seca. Vocês vão procurar “carne seca”. Acharam “carne seca”?

Alunos – Achei! (gritando)

P – Carne seca. Que mais tem na feijoada? Gabriela, que mais tem na feijoada? Ajuda a gente! – (professora-colaboradora, nesse momento, dirige-se à pesquisadora).

Pesq. – Couve.

P – Couve! Hum... bem refogadinha... vai: circula. A Gabriela falou “couve”.

Alunos – (...)

P – Não! Couve. Só! Não é couve-flor.

(O aluno F. vira-se para a pesq. e pergunta:)

A F. – Com que letra começa “couve”?

(A pesquisadora. repete a palavra COUVE).

Pesq. – Com qual letra você pensa que começa?

A F. – Com “O”?

Pesq. – Veja na lista se há algum ingrediente com a letra “O”.

(A aluna A. aproxima-se do aluno F. e mostra a palavra, apontando-a na lista de palavras do livro de atividades dele).

A A. – Aqui ó: couve é aqui.

Trecho C

(Professora-colaboradora auxilia os alunos com maior dificuldade e, após, encerra a atividade e inicia a aula de matemática, dando um “desafio”, no qual os alunos deveriam formar um quadrado usando 2 palitinhos, um em cada lado, numa imagem, do livro de matemática, toda quadriculada).

P – N., C., no lugar! ... Assim não vale! O legal é descobrir sozinho.

(A professora separou o aluno R de seu colega, com o qual formava a dupla do dia, e o colocou para sentar sozinho. R tentou aproximar sua mesa da mesa de um trio de alunos).

P – R, eu mandei você sentar aí? Eu mandei você ficar aí, R?

(O aluno R não respondeu nada).

P – R, eu deixei você sentar com o F., não deu certo e ele tá dando certo nesse grupo. Eu deixei você sentar com o G., não deu certo com ele. Então, você vai sentar aqui, sozinho, pra pensar um pouquinho como é sentar com o amigo, como tem que se comportar quando tá com o amigo.

(A professora colocou a mesa do aluno R. longe do trio. O aluno R. sentou-se sem falar nada e ficou quieto. Este aluno R., é o mesmo aluno da aula do dia 3 de maio, o qual não mora com a mãe, só a vê de final de semana e mora com o pai e a madrasta. A Professora encerrou as atividades de matemática).

Episódio de ensino 3

10 de maio de 2010 – segunda-feira.

(A pesquisadora chegou à sala e a professora estava finalizando a “roda positiva”. As três últimas alunas a falarem na roda combinaram de dizer “confiar em Deus”, pois são amigas. A aluna A., quando viu a pesquisadora chegando, comentou que a mesma estava atrasada. A professora pediu silêncio e, rapidamente, explicou à A. que a pesquisadora não tinha horário para chegar, que Ela poderia chegar a qualquer hora. A professora iniciou o cabeçalho na lousa. Após um tempo, a mesma aluna A. faz um comentário, o qual a pesquisadora não ouve, mas, a professora faz uma repreensão acerca desse comentário, dialogando com a aluna sobre o erro em estar mentindo).

P – Ah! A.! É verdade ou você tá inventando? (...). Depois, acontece igual a história do Menino do Pastoreio, em que o lobo (...).

A C. F. – Cresce o nariz.

(O aluno C. F., em seu comentário, confunde as histórias (Menino do Pastoreio e Pinóquio), mas percebe o contexto da situação (a mentira). A professora explicou-lhe, rapidamente, sobre a história do Pinóquio, lembrando a história do Menino do Pastoreio. A professora-colaboradora começa e escrever o cabeçalho. Enquanto a professora-colaboradora escrevia na lousa, um aluno lhe pergunta:)

A N. – Professora, todo dia deve ter “feira”. Por que todos os dias da semana termina com “feira”?

P – Ah! Então, vamos fazer uma pesquisa para descobrir porque os dias da semana terminam com feira, menos dois?

A N. – Professora, é o nome inteiro?

P – Aham. Alguém leu alguma coisa do livro de textos do *Ler e Escrever*?

(Os alunos foram respondendo se haviam ou não lido algo do livro. A professora foi perguntando aleatoriamente a alguns alunos o que tinham lido e se alguém queria contar para a sala a história que leu. Em determinado momento, a professora-colaboradora chama a atenção dos alunos:)

P – Gente! Vocês ficaram três dias em casa: sexta, sábado e domingo. E hoje de manhã.

(A professora faz essa observação chamando a atenção em relação aos que não tinham lido nenhuma história do livro de textos. Um aluno justifica não ter realizado a leitura por não conseguir ler, então, a professora lhe responde:)

P – Ah! Mas, daí, você tem que pedir pro papai e pra mamãe ler pra você. E tem textos aí que vocês já conhecem, que já sabem ler. Tem parlendas, cantigas que a gente já trabalhou aqui na sala. Dava pra ter lido.

Trecho A – contempla aspectos das subcategorias dominar as relações fonema-grafema, reconhecer unidades fonoaudiológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras etc., e compreender a categorização gráfica e funcional das letras.

(Enquanto a turma termina de copiar o que está na lousa, a professora-colaboradora auxilia uma aluna, individualmente, a escrever seu sobrenome: RAMOS.

P - /R/A/N – de Ramos.

(A professora repete a palavra várias vezes, dando ênfase aos fonemas, para que a aluna perceba os sons).

P – O que você tá ouvindo, quais letrinhas será que você ouviu?

(Dessa forma, a professora repete a palavra continuamente e utiliza estratégias para que a aluna consiga escrever, tais como: enfatizando determinada sílaba ou letra; destacando o movimento labial durante a pronúncia etc.). A professora relaciona cada sílaba com outras palavras conhecidas pela aluna. Esta, depois de certo tempo - mais de 5 minutos - conseguiu escrever seu sobrenome).

Trecho B – contempla aspectos das expectativas previstas pelo Ler e Escrever no que concerne à categoria produção de texto (retomar traços e aspectos da linguagem do texto, recontar narrativas lidas pela professora)

(A professora realiza a leitura diária para os alunos. o texto que leu era um gênero informativo, que tratava sobre lixo orgânico e inorgânico (retirado da revista Superinteressante).

P – O quê que eu li pra vocês hoje? Foi um conto? Foi uma fábula? Foi uma palenda?

A N. – Um texto informativo (respondeu com ânsia, corpo semi-levantado, com mão erguida).

P – Isso! Um texto informativo. Do que que era?

A – Lixo orgânico.

P – Isso! Lixo orgânico e inorgânico.

(A professora-colaboradora perguntou à turma o que era lixo orgânico e os alunos responderam conforme o que lembravam do texto. Após, a professora entregou o livro de atividades do *Ler e Escrever*. Enquanto isso, os alunos terminam de copiar o que estava na lousa).

P – Pronto? Terminaram? L. G., terminou? A., copiou tudo?

(A professora inicia a atividade do livro *Ler e Escrever*. Realiza a atividade 47).

P – Semana passada, a gente falou de comida.

Alunos – Feijoada.

P – Isso! E, além de feijoada, tem uma coisa bem gostosa que as famílias gostam de comer de domingo, que rima com feijoada.

A – Macarrão.

P – Macarrão rima com feijoada? Olha, vou dar uma dica: vai macarrão também.

A M. L. – Macarronada!

P – Macarronada! Muito bem, Malú!

Trecho C – contempla aspectos sobre a categoria oralidade (situações de intercâmbio oral ouvir com atenção, planejar a fala),

(os alunos começaram a conversar muito, em voz alta. A professora interrompe a aula. Alguns alunos pedem para sair da sala para ir ao banheiro e beber água, enquanto a professora estava chamando a atenção da turma).

P – Não! Não vou deixar. Tudo o que vocês vierem me pedir, agora, eu vou dizer NÃO! Sabe por que? Porque eu estou pedindo silêncio e tem aluno que não está me atendendo.

Pesq. obs. – alunos vão fazendo silêncio. A professora vai ao centro da sala:

P – O que vocês ganham com tanta conversa?

Alunos – Nada.

P – Nada mesmo. Aliás, vocês só perdem. É tempo que a professora perde pra chamar a atenção e pedir silêncio. Aí, não dá tempo fazer o que a gente precisa nem as coisas legais que vocês gostam. Eu não me esqueci, por exemplo, da dinâmica do Gavião (...) (...) (...) assim, não dá pra fazer as dinâmicas que vocês gostam.

A N. – O quê que é dinâmica?

P – Nós já fizemos várias dinâmicas aqui. O quê que é dinâmica?

(Os alunos conversam sobre o que a professora estava abordando entre si).

P – pois é... outra coisa que não dá, também, é os alunos que não tão acompanhando a professora. Tão atrasando. Não tem como fazer coisa diferente. E que tá fazendo essa escolha? Quem tá escolhendo isso?

(Os alunos vão falando todos ao mesmo tempo a respeito da reflexão que a professora estava fazendo).

P – vocês só tão perdendo. A gente tá começando a semana e com esse barulho, com tanta conversa, não dá, não tem como.

(A professora retoma atividade do *Ler e Escrever*, que era sobre os ingredientes da macarronada. Ela pergunta para alguns alunos o jeito que eles conhecem de se fazer uma macarronada: quais ingredientes conheciam e/ou gostavam. Ao mesmo tempo, a professora escreve na lousa os ingredientes da macarronada que estavam na lista do livro de atividades dos alunos).

P – (...) Os ingredientes podem variar, neh... Mas, aqui, vocês só vão circular o que a professora falar. Mas, antes, nós vamos ler toda a lista, todos os ingredientes. Então, vamos ler a lista. Será que vai tudo isso mesmo na macarronada?

(A professora interrompe a aula novamente, nervosa, para chamar a atenção dos alunos, devido a indisciplina).

P – Sexta-feira, na reunião, eu fiquei sabendo que uma professora da manhã até hoje, mês de maio, ainda não deixou sentar em duplas, porque não dá, a conversa. E eu tô vendo que eu vou ter que fazer a mesma coisa nessa sala! Eu tô separando, mudando de lugar, dando chance. Mas, não tô sabendo a hora de trabalhar e se comportar. Eu sei que vocês ficaram três dias sem aula, que tem muita coisa pra falar, mas, daqui a pouco, vocês vão pro recreio e, lá, vocês conversam (...).

(A professora retoma a atividade. Leu, em voz alta, a lista inteira, junto com todos os alunos. depois, a leitura foi realizada somente pelos meninos e, em seguida, somente pelas meninas. A professora chama a atenção dos alunos que ainda não terminaram a cópia da lousa).

P – O ditado do rabo do macaco: fica olhando o rabo do outro macaco e esquece de cuidar do seu. Enquanto isso, eu vou tomando a leitura individual.

(A professora-colaboradora chama alguns alunos, individualmente, aponta alguma palavra da lista que está escrita na lousa para o aluno ler).

A AL. – Ele não sabe ler! (referindo-se a um aluno que estava com dificuldade em realizar a leitura da lista).

P – Ah! Ah! Ah! AL! Peça desculpas pro seu colega, porque ele leu. Tem que respeitar a vez do amigo.

(...)

P – Na receita de macarronada, que eu passei pra vocês, vai macarrão. Circula “macarrão” e continua em silêncio!

(A professora disponibiliza um tempo para os alunos circularem as palavras ditadas).

P – Pronto? Todos circularam? Vai, então... A R. Na lousa e circula “macarrão”. Vamos ver se vocês circularam igual a R.

(A aluna R. vai à lousa, circula, professora corrige junto com a sala).

P – Sabe o que mais vai nessa macarronada? Que já tá me dando fome? Molho de tomate (...). Sabe o que precisa primeiro? Primeiro, precisa parar de brincar neh... F.! E olhar aqui, prestar atenção. Do céu, só cai chuva, avião e essas coisas.

(A professora senta junto com o aluno F., que tem bastante dificuldade. A professora vai repetindo a palavra, enfatizando cada sílaba, valorizando os fonemas para que ele perceba a relação grafofônica).

P – Pensa a palavrinha. Presta atenção, junto comigo: MOLHO - /M/O/, como escreve?

Pesq. obs. – o aluno, com a intervenção da professora, consegue encontrar a palavra MOLHO DE TOMATE em sua lista. (A professora parabeniza o aluno, diz que ele tem que olhar para as “palavrinhas” para conseguir ler e o incentivou para circular a palavra na lista que estava escrita na lousa. A professora dita os outros ingredientes para os alunos).

P – Falando em comida, falando em panela... Alguém aqui tá com a barriga vazia? Alguém aqui lembra de alguma parlenda que fala de barriga vazia?

A G. – “Meio dia, macaca Sofia, panela no fogo, barriga vazia”.

P – Muito bem, G.! Tenho certeza que outras crianças, aqui, conhecem, lembram, mas, por causa da conversa, não lembraram.

(A professora olha os livros de atividades dos alunos e, enquanto isso propõe que eles recitem juntos a parlenda “meio dia”. Ela os orientava na organização da recitação da parlenda: primeiro, a professora orientou para que todos recitassem juntos; em seguida, disse para somente as meninas recitarem; depois, apenas os meninos. A professora disse aos alunos que já haviam recebido o visto no livro que fazessem a atividade 26 do livro de atividades do *Ler e Escrever*, sobre ordenação dos versos da parlenda “meio dia”. Depois de ter visto os livros de todos os alunos, a professora-colaboradora

desenvolve a atividade de ordenação de versos da parlenda “meio dia” com toda a turma. Após, encerra as atividades).

Episódio de ensino 4

12 de maio de 2010 – quarta-feira

Trecho A – contempla aspectos da subcategoria - dominar as relações fonema-grafema - regularidades e irregularidades ortográficas – (R no início e no meio da palavra)

(A professora iniciou a aula com atividades de matemática e, após o intervalo dos alunos, começa as atividades de português).

P – Qual é mesmo o som da letra “J”?

(Os alunos pronunciam o som da referida letra “J”).

P – Letra “J” representa esse som que a gente produz (faz o som da letra referida).

P – Então, ontem, nós trabalhamos a “Capelinha de melão” e, lá, na música, o que nós destacamos? “João” e?

Alunos – Manjerição!

P – “Manjerição”! E o que nós destacamos em “João” e “manjerição”?

Alunos – O “J”.

P – A letra “J”, muito bem! Então, agora, nas frases, nós vamos trabalhar com palavrinhas que têm “J”. Vocês vão substituir a figura pelo nome.

(Exemplo de uma destas atividades):

“Na (figura) tem suco de (figura).”

“Na jarra tem suco de caju.”

(A professora explicou a utilização do “J”, enfatizando seu fonema /J/I/. Explicou, também, a regra de utilização da letra “R” no começo e no meio da palavra e a variação com “RR” no meio da palavra – por conta da palavra JARRA, que aparecia em uma atividade, substituindo a figura de uma jarra. Exemplo):

“O (figura) engoliu a (figura).”

“O jacaré engoliu a jibóia”.

P – Vamos lá: o “jacaré”... como se escreve “jacaré”?

(A professora-colaboradora se dirige a um aluno e faz uma intervenção no desenvolvimento da atividade que ele estava realizando, dizendo a ele:)

P – Leia a frase que você escreveu, B. “Engoliu”: EN – GO – LIU.

(O aluno B. lê e faz a correção, mostrando, em seguida para a professora o que havia mudado em sua escrita).

P – Huum... De novo, B. Leia o que você escreveu. Até os melhores escritores lêem o que eles escreveram.

Trecho B – contempla aspectos da subcategoria unidades fonoaudiológicas e do letramento

(A professora-colaboradora encerra esta atividade, desenvolvida em uma folha avulsa e inicia atividade 61 do *Ler e Escrever*. A atividade era sobre poema “Chatice”. A professora pede para que os alunos façam a leitura silenciosa individualmente, enquanto ela escreve o poema na lousa).

(Jacaré

Larga do meu pé,

Deixa de ser chato!

Se você tem fome,

Então vê se come

Só o meu sapato,

E larga do meu pé

E volta pro seu mato,

Jacaré!)

(A professora pergunta aos alunos qual texto era aquele (referindo-se a qual gênero textual se enquadrava o texto que escrevera na lousa e que também estava no livro de atividades deles).

(A professora-colaboradora faz uma intervenção)

P – É um conto? É uma receita?

(A professora citou vários outros gêneros textuais que já haviam sido trabalhados em sala de aula).

Alunos – É um poema.

P – Poema! Eu já tinha dito, neh, que era um poema. Mas, como dá pra saber? O que que tem num poema que a gente identifica que é um poema? Como vocês sabem que é um poema?

A N. – Tá escrito lá em cima (referindo-se ao que está escrito em seu livro de atividades).

P – Huum... Tá escrito. Mas, será que lendo, a gente descobre outras coisas pra descobrir que é um poema?

(A professora leu o poema para os alunos).

P – Quem sabe me dizer o que tem que é um poema? Como vocês sabem?

(Os alunos vão respondendo aleatoriamente, todos ao mesmo tempo).

P – “Jacaré” e “pé”. O quê que tem de parecido? O que acontece?

Alunos – Rima!

P – Rima! Olha lá: uma primeira característica do poema. Qual mais?

Alunos – Verso!

P – Verso! Muito bem! Qual é o primeiro verso desse poema?

Alunos – “Jacaré”

P – “jacaré”. Muito bem!

(A atividade do livro orientava para que o aluno circulasse, no poema, as palavras que estavam em destaque na figuras apresentadas na própria atividade. Havia as figuras de um pé, um jacaré e um sapato. A professora foi ditando um por um para que os alunos procurassem e circulassem no poema. Ela perguntava se a palavra destaca e ditada aparecia somente uma vez ou mais vezes no poema. A professora chamou a atenção para a questão de que, na atividade, não era pedido para circular o verso todo, mas, somente a palavra. Ela leu verso por verso, junto com a turma, para auxiliá-los a encontrar as palavras. Ela fez algumas intervenções).

P – Nesse verso, onde está a palavra “pé”?

(A professora selecionava algum aluno para circular a palavra na lousa, enfatizando a escrita e pronúncia das letras e fonemas que formavam a palavra. Em seguida, após encontrarem todas as três palavras, a professora desenvolveu uma atividade com as palavras do poema que rimavam. Ela pronunciava a palavra e perguntava à turma qual outra palavra, no poema, rimava com a primeira).

P – “Jacaré”, rima com o que?

Alunos – “Pé”.

P – “Pé”. Então, vamos circular “jacaré” e “pé” de amarelo. Pronto. Circularam? Por que circulamos de amarelo? Porque “jacaré” e “pé” rimam. E a outra que rima? Fome rima com o que?

Alunos – Com “come”!

P – Isso! Com “come”. Vamos circular de azul.

(No momento em que ditou as palavras fome e come, a professora-colaboradora chamou a atenção dos alunos para as semelhanças e diferenças que havia na grafia de ambas: a única coisa que muda entre as duas palavras é a primeira letra. O restante da escrita é igual. A professora sempre suscita questões desse tipo, fazendo perguntas aos alunos, esperando e discutindo sobre suas variadas respostas e conclusões. Questiona-os várias vezes, dialoga sobre as possibilidades de suas respostas, até chegarem a um consenso e/ou à resposta certa. Após, ela concluiu a atividade circulando todas as demais palavras que rimavam, no poema, cada uma delas com uma cor diferente.

Episódio de ensino 5

18 de maio de 2010 – terça-feira

(A primeira aula era Artes. Paralelamente à aula de Artes, a professora-colaboradora realizava outras atividades com 4 alunos sobre uma parlenda, pois esses alunos não haviam realizando antes devido a dificuldades que tiveram em realizá-la antes ou por estarem atrasados devido à faltas e indisciplina em

sala de aula. A professora conversou, individualmente, com o aluno G). V. a respeito do motivo pelo qual estava realizando aquela atividade e não a de Artes.

P – G. V., olha pra mim. Você sabe por que você está fazendo isso? Porque você faltou?

(O aluno G. V. balança a cabeça afirmativamente).

P – É? Essa daqui toda, mas essa daqui não! (mostra outra atividade). Ta na hora de levar as coisas mais a sério, se dedicar mais, G. V.

(A aula de Artes é encerrada).

P – F., vai lendo várias vezes a parlenda que eu já vou aí.

(A professora-colaboradora organizou os alunos em suas duplas para começar a aula e fazer a leitura do dia).

P – Ah! É bom mesmo que vocês rabisquem a mesa, porque hoje tem reunião de pais, daí, eu coloco os pais pra sentar no lugar e ver a carteira de vocês.

Trecho A – categoria oralidade

(Alguns alunos começam a apagar os escritos de suas mesas com a borracha. A professora inicia a leitura, em voz alta, do poema de Vinicius de Moraes: “Lá vem o pato, pataqui, patacolá...”

Alguns alunos começaram a acompanhar a professora cantando a música que conheciam. Mas, a professora, que estava realizando a leitura, propriamente dita, do poema, faz sinal para que não continuassem a cantar e que ouvissem a leitura do texto. Ela encerrou a leitura do poema).

P – Vocês já devem conhecer esse poema do Vinicius de Moraes, a música, neh. Agora, vocês! Porque o momento da leitura é da professora, neh, mas, depois, abro pra vocês. A gente tem que respeitar.

(Os alunos começam a cantar a música conforme iam recordando a letra. Somente dois alunos conheciam toda a canção).

P – muito bem! Parabéns, . e (diz o nome do outro aluno). Lembraram a música inteira. Depois, com calma, a professora vai trabalhar esse poema.

(A professora-colaboradora escreveu a rotina na lousa. Na sequência, ela iniciou as atividade de português, lembrando que, no dia anterior, haviam trabalhado a parlenda “Capelinha de melão”. A professora entregou para cada dupla a atividade a ser desenvolvida e continua:)

P – Ontem, nós trabalhamos duas palavrinhas, que foi na tarefa, e hoje, ela apareceu no poema. Quem lembra? Uma palavrinha com “J”.

Alunos - (...)

Trecho B – prática da professora para a organização da mesma atividade direcionada a alunos com diferentes hipóteses de leitura e escrita

P – Agora, gente, precisa organizar bem a carteira pra fazer a atividade.

(A professora-colaboradora colocou, na lousa, o cartaz com a letra da cantiga. Cantou com os alunos a cantiga “Capelinha de Melão”, depois, pediu para que somente as meninas cantassem a primeira estrofe. Na sequência, os meninos cantaram a segunda estrofe. Em seguida, a professora inverteu essa ordem para a realização da leitura conjunta dos alunos).

P – Agora, vocês vão recortar as tiras de vocês e vão montar a cantiga de vocês. Primeiro, na carteira, depois cola.

(A professora dirige-se aos alunos para auxiliar e intervir no que é necessário. Ela explica que, em algumas atividades, as tiras devem ser recortadas por palavras, outras devem ser recortadas por versos, conforme o nível de leitura e escrita de cada aluno. A professora retira o cartaz da lousa).

P – Não, não! Você recebeu as tiras de palavrinhas. Tem que recortar as palavras e montar.

Trecho C - ler com maior ou menos fluência

(A professora-colaboradora auxilia o aluno F. na atividade. Ele deveria escrever as seguintes palavras:

- gato
- baleia
- barata
- foca
- dado

- cadeado
- faca
- bola

Este aluno ainda apresentava hipótese de escrita silábica sem valor sonoro. Ao escrever, por exemplo, a palavra “barata”, ele pensou um pouco e respondeu para a professora-colaboradora:)

A F. – Ali ó:

P – Onde?

A F. – Ali “barata”

(Dizendo isso, o aluno F. mostrou para a professora-colaboradora o cartaz com a cantiga “a barata diz que tem”, que estava exposto na sala, apontando a palavra “barata”. Assim, após localizar a palavra, ele conseguiu escrevê-la na folha de atividades. Para a escrita da palavra “dado”, ele escreveu AO).

P – Leia o que você escreveu.

(O aluno F. realiza a leitura).

P – É assim mesmo? Tem certeza? /D/A/D/O/. Escuta a palavrinha. Será que não tem mais nada? É só isso mesmo?

A F. – Não, não é só 2 letras.

P – Ah! Então, você acha que a palavra “dado” se escreve de outro jeito?

A F. – Sim

P – Por quê?

A F. – Porque só tem duas letrinhas.

P – Então, como você pensa que é?

(O aluno F. ficou em conflito e só conseguiu escrever a palavra “dado” com o auxílio da professora-colaboradora, que, em sua intervenção, lembrou com ele a parlenda “corre cutia”, destacando o verso “na casa da tia”. Assim, observando o cartaz dessa parlenda, exposto na sala, o aluno F. realiza a leitura de memória e localiza o trecho em destaque e do qual necessitava para resolver seu conflito. O aluno, depois disso, corrige a escrita inicial da palavra “dado”).

(Na sequência, a professora-colaboradora encerra esta atividade).

Episódio de ensino 6

19 de maio de 2010 – quarta-feira. Observação de atividades de alfabetização, turma de segundo ano B, Ensino Fundamental, professora Aletéia. Colégio Silvério São João, Bauru.

Trecho A – contempla aspectos da subcategoria reconhecer unidades fonoaudiológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras

(A professora-colaboradora realizou a leitura diária, em voz alta, para os alunos do conto “O príncipe-Rã ou Henrique de Ferro”, dos Irmãos Grimm. Em seguida, inicia as atividades de português).

P – Vou entregar pra vocês... É uma cantiga que nós vamos trabalhar em português. E vocês podem ir fazendo a leitura silenciosa.

(A professora deu tempo para os alunos realizarem a leitura individual e silenciosa).

P – Oh! Psiu! Não precisa contar, cada um fazendo o seu. Não é pra ler só o título, neh. Tem que ler tudo.

(A professora se aproxima de um grupo de quatro alunos que estavam discutindo algo).

P – O que está acontecendo aqui?

A N. – Ele fica pegando meu lápis.

P – Que lápis?

(O aluno L. mostra o lápis para a professora e diz:)

A L. – Esse aqui é meu.

P – Eu dei um lápis desse pra ele, N.

A N. – Mas, é que ele fica pegando esses daqui (...).

P – Eu não quero mais saber dessas gracinhas, pode parar. L., chega de gracinha, eu não quero mais saber de conversa.

(A professora retomou as atividades com a turma toda).

P – Oh! É uma cantiga, neh, que vocês têm a fonte aí embaixo.

(A professora, então, leu a fonte, no livro de atividades do *Ler e Escrever*, que identifica o gênero textual).

P – Mas, nós vamos cantar, tá. Vocês vão ajudar a professora a fazer a leitura. Qual é o título da cantiga?

(Os alunos respondem em voz alta).

Alunos – “O rei leão”.

P – “O rei leão” é o título, muito bem! O primeiro verso.

(A professora foi passando o dedo em cada verso e lendo junto com a turma. Alguns leram diferente dela, em tempo diferente).

P – Ôh!, Ôh! Junto comigo! Faz favor?

(todos juntos fizeram a leitura coletiva).

P – Agora, cada um vai ler um verso, quê que é um verso?

(Os alunos respondem que é uma linha. A professora retoma a leitura da cantiga. Realiza a atividade de ditado. Inicialmente, a professora deixa que os alunos tentem encontrar sozinhos, na folha de atividades, as palavras que ditava, depois, chamou alguns alunos para circular cada palavra ditada por ela na lousa).

P – “Leão” começa com que letra?

Alunos – Com “L”.

P – Quem aqui, na sala, tem o nome que começa com a letra “L”?

Alunos – Larissa, Lara...

P – (...)

P – Agora, um desafio:

(Os alunos ficam agitados, imitando os sons de um leão).

P – Ah! O desafio não é imitar o leão. O desafio é descobrir o que rima na cantiga.

A A. – Leão – barrigão.

P – Ah! Tem “barrigão” na cantiga, A.? É na cantiga!

Alunos – “Veloz”, “feroz”

P – Isso! “veloz”, “feroz”, muito bem! O quê que significa “feroz”?

Trecho B – contempla aspectos da categoria oralidade

(Os alunos começam a imitar alto o som do leão. A sala fica muito agitada. A professora faz expressão de brava, aguarda certo silêncio na sala e quando os alunos ficam um pouco mais quietos, diz:)

P – Agora, o G. G., responde o quê que significa “feroz”?

A G. G. – Muito bravo.

P – Muito bravo. Muito bem! Foi isso o que eu perguntei, o que significa e não pedi pra imitar um leão aqui dentro da sala. Mas, tem criança que não entende, que não ouve o que a professora fala.

(A professora retoma atividade).

P – Vamos lembrar, um pouco, quantas letras tem leão.

Alunos – Quatro.

Trecho C - reconhecer unidades fonoaudiológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras e compreender a natureza alfabética do sistema de escrita.

P – E com que letra começa mesmo?

Alunos – “L”

(A professora escreveu a palavra “leão” na lousa, destacando a letra “L”).

P – Qual é o sonzinho, mesmo, que o “L” faz?

Alunos – L/I/

(Os alunos, juntos com a professora, prolongam a pronúncia a letra, dando ênfase à posição labial, à posição da língua e ao som).

P – Isso, o “L” faz esse som. E se a gente juntar com as vogais?

(O aluno B. responde rapidamente: LA – LE – LI – LO – LU).

P – Se eu juntar o “L” com o “A”?

Alunos – “LA”

(Assim, a professora-colaboradora desenvolveu, sucessivamente, da mesma forma, para formar as outras vogais da família: LA – LE – LI – LO – LU. Depois, escreveu cada sílaba na lousa e perguntava aos alunos se eles conheciam alguma palavra que começasse com as sílabas formadas. Os alunos disseram algumas palavras, quais sejam:

- Lara
- Larissa
- laranja
- leão
- ler e escrever
- livro
- literatura
- linha
- linda
- loro
- luva
- lua
- luz

A professora não escreveu nenhuma das palavras citadas pelos alunos na lousa. Na sequência, escreveu, na lousa, as sílabas da família formada em letras cursivas maiúsculas e minúsculas. Os alunos copiaram no caderno e reescreveram mais algumas vezes).

(Os alunos vão para a aula de Educação Física e, ao retornarem, continuam a atividade que estavam realizando).

P – Agora, nós vamos continuar nossa atividade. Vamos escrever os nomes dos nossos amigos aqui da sala que começa com “L”?

(Os alunos vão dizendo os nomes dos colegas de sala de aula que começava com a letra “L” e a professora foi anotando na lousa).

LARA

LARISSA

LUCAS

LUIZ

LUIZA

P – Isso! Aí, tem os nomes que têm “L” no meio.

(Após dizer isso, a professora-colaboradora vai anotando na lousa os nomes que tinham “L” no meio e que os alunos lembram:)

NÍCOLAS

RAFAELA

NATHÁLIA

MALU

GABRIELA

ALEXYA

P – Mas, ó, eu quero destaque na letra “L”, ta bom? Vocês destaquem aí, o “L”.

(Após, a professora-colaboradora encerrou essa atividade e entregou a cada aluno uma folha de atividades avulsa, na qual os alunos tinham que escrever os nomes das figuras. A professora identificou cada figura junto com os alunos. Alguns alunos receberam atividade com banco de palavras e outros não).

A B. – Ah! Essa é muito fácil! Não preciso de banco de palavras.

P – Ó: o H. percebeu que as palavras BOLA e BOLO, é só trocar uma letrinha pra escrever. Depois, a gente vai ter uma atividade disso, de trocar as letrinhas.

(A professora disponibilizou um tempo para os alunos realizarem esta atividade. Ela auxiliou os alunos que tiveram maior dificuldade. Na sequência, encerrou a atividade).

Episódio de ensino 7

21 de maio de 2010 – sexta-feira.

Trecho A – contempla aspectos da subcategoria ler com maior ou menos fluência e aspectos das expectativas do Programa Ler e Escrever sobre leitura (contar e recontar histórias, ler com auxílio da professora, ler com maior ou menos fluência).

(Após sua leitura diária para a turma, em voz alta, a professora-colaboradora chama a aluna V. para ler os textos do gênero adivinhas, do livro de texto do aluno, do material do *Ler e Escrever*. A aluna V. lê para a turma, em voz alta, à frente de todos os alunos. Os alunos tentam responder às adivinhas, fazem várias tentativas, mas não acertam. Só conseguiram acertar com a intervenção da professora, que, em algumas, descrevia algumas dicas. A Aluna V. realiza a leitura com autonomia, sem necessitar do auxílio da professora; leu devagar, observando demoradamente as sílabas de cada palavra. A aluna G. também realiza a leitura em voz alta, para a turma, mas, necessita da intervenção da professora-colaboradora para proferir as adivinhas. Na sequência, a professora-colaboradora encerra esta atividade e entrega, para cada aluno outra folha, contendo exercícios que envolviam o estudo da letra “L”. Antes, ela explica na lousa o som dessa letra e fala sobre a formação dos conjuntos silábicos e seus sons).

L + A – LA

L + E – LE

L + I – LI

L + O – LO

L + U – LU

P – As vogais... Quais são as vogais?

Alunos - a, e, i, o u.

P – Isso. As vogais são muito importantes para dar o som nas palavras. E com a letra “L” também.

(A professora-colaboradora pronuncia cada sílaba formada com a letra “L”, usando as vogais, e os alunos repetem. Em seguida, ela explica a atividade e deixa que os alunos tentem realizá-la sozinhos. Na atividade, os alunos tinham que escrever o nome de cada figura embaixo das imagens. Tinham, também, que desembaralhar as letras que formavam o nome da imagem apresentada. As imagens eram uma lua, um limão e uma mola e as letras que formam seus nomes estavam assim dispostas, embaixo de cada imagem).

(DESENHO - LUA)

U L A

(DESENHO – LIMÃO)

L A M O I

(DESENHO – MOLA)

A M O L

Trecho B – contempla aspectos da subcategoria dominar as relações fonema-grafema (regularidades e irregularidades ortográficas) e da subcategoria escrever palavras com gráfica desconhecida.

(A professora entrega outra atividade para os alunos. Nesta, eles tinham que descobrir qual era a palavra, de acordo com algumas dicas, expressas em desenhos e adivinhas. Eles descobriram a palavra “anel” e tiveram dúvida se era escrita com “L” ou “U” no final).

P – Qual o nome de um colega, aqui da sala, que termina igual “anel”?

A G. G. – Rafael!

P – Isso! Rafael, que inclusive, hoje, faltou.

(A professora escreveu o nome RAFAEL na lousa).

P – Como termina “Rafael”?

Alunos – Com “L”.

P – É igual a “anel”?

Alunos – É!

P – Então, “anel” é com...?

Alunos – “L”

A N. – Professora, se fosse com “U” ia ficar ANEÚ

P – Isso! Ia ficar ANEÚ. Mas, são palavrinhas com o final bem parecido, as letrinhas podem confundir. (...)

Trecho C

(O aluno J. L. agride a aluna G. A professora, do outro lado da sala, conversa com os dois alunos, buscando esclarecer o que havia acontecido. Dialogando e, buscando fazer o aluno J. L. refletir sobre sua atitude. Embora eu estivesse distante, foi possível notar que a professora problematizou a situação com exemplos).

P – Então, se eu to com o meu carro, dirigindo, aí tem alguém na minha frente (...) e aí eu passo por cima? É assim que resolve as coisas, J. L.?

(O aluno não responde. Depois, parece dizer alguma coisa para se justificar).

P – Isso não é desculpa! Isso não é desculpa, J. L.

(A professora diz a aluna G. que fosse à diretoria para explicar o que o aluno J. L. havia feito. A aluna G. volta e avisa que o J. L. deveria ir à diretoria para conversar com a diretora).

(Enquanto isso, a professora-colaboradora encerrou a atividade com os alunos).

Episódio de ensino 8

24 de maio de 2010 – segunda-feira.

Trecho A – contempla aspectos das expectativas do Ler e Escrever referentes à leitura (recontar histórias conhecidas de memória, recuperar traços da linguagem do texto)

(A professora inicia as atividades de português)

P – Ah! Vocês não sabem o que me aconteceu! Geralmente, é a professora lá do Ler e Escrever que bagunça as tiras das cantigas, neh. Mas, dessa vez, aconteceu comigo. Eu tava escrevendo a parlenda, aí, sem querer, eu misturei tudo. E eu vou precisar da ajuda de vocês. Eu ia pedir pra Janaína (aluna pesquisadora do Programa Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização) e pra Gabriela (pesquisadora). Mas, aí, eu pensei: ah! Os meus alunos conseguem me ajudar! Então, as tiras tão tudo misturadas e eu vou entregar uma pra cada dupla. A parlenda é meio grande, então, vocês vão me ajudar. Cada dupla vai receber uma tira, vai ler e, depois, vamos montar todos juntos. E, nós vamos ficar em silêncio enquanto uma dupla estiver contando a sua tira.

A L. – Ah! Mas eu não sei ler.

(A professora conversa algo com a aluna L., mas fala baixo e não conclui a fala).

(A professora vai entregando uma tira para cada dupla. Algumas duplas receberam duas tiras. Os alunos com hipótese de escrita alfabética leram o que estava escrito em suas tiras com maior rapidez e facilidade. A professora intervém junto as duplas de alunos silábicos e silábico-alfabéticos. Ela disponibiliza um tempo para que todos tentem ler os trechos da parlenda escritos nas tiras).

P – J. L., me ajuda: como é o começo da parlenda, que você conhece?

A J. L. – “Cadê o bolinho que tava aqui?”

P – Ah! O J. L. ajudou a gente. Alguém, aí, recebeu, aí, alguma tira que ta escrito: “cadê o bolinho que tava aqui?”

(Os alunos olham suas tiras).

P – Olhem aí: alguém recebeu uma tira que tem escrito “bolinho”?

Alunos – Não!

P – Mas, o J. L. já deu a dica: a primeira tira é: “cadê o... alguma coisa... que tava aqui?”. Alguém tem alguma coisa parecida com isso?

As alunas R. e G respondem):

Alunas R. e G. – A gente tem “cadê o toucinho que tava aqui?”

(A professora vai organizando a parlenda junto com os alunos, perguntando-lhes o que eles pensavam que viria na sequência. Os alunos foram respondendo qual era o trecho seguinte da parlenda, de memória, pois a maioria já conhecia uma versão da parlenda. As duplas diziam com quem estava determinado trecho. Como já conheciam a parlenda, depois de organizadas as duas primeiras tiras na ordem, foram descobrindo cada vez mais rápido e fácil. Para tanto, a professora lia as tiras já organizadas e coladas na lousa e perguntava aos alunos o que vinha na sequência, segundo a versão que já conheciam, e eles respondiam.

P – O que aconteceu?

Alunos – J. L. e C. F. (...)

(Ocorreu algum problema entre a dupla de alunos J. L. e C. F. A professora diz para o aluno C. F. sentar-se com outro aluno e diz para o J. L.).

P – O J. L., vai sentar sozinho! Não sabe se comportar, sentar com o amigo, vai ficar sozinho!

(O aluno J. L. é o mesmo que agrediu a aluna L. na mesma semana).

(Em relação à ordenação das tiras da parlenda, quando os alunos entregavam a tira que julgavam ser a sequência seguinte do texto para a professora-colaboradora, ela mostrava a tira para a turma toda:)

P – Dêem uma olhada (mostrando o trecho que escrito na tira). É isso o que ta escrito aqui? Vamos ler?

(A professora-colaboradora lia o trecho da parlenda que já estava montado na lousa e os alunos diziam a sequência seguinte, de memória, devido a conhecerem a parlenda numa outra versão).

P – Agora, quem está com essa parte que cantamos?

(Os alunos ajudavam-se entre si, lendo as tiras uns dos outros para localizarem o trecho seguinte da parlenda. Quando alguns alunos começaram a antecipar a leitura dos trechos seguintes, localizando as tiras sem deixar que os colegas realizassem a leitura da tira para identificar seu trecho, a professora chamou a atenção).

P – Tem que deixar que o amigo descubra. Não pode achar por ele, ajuda, mas deixa ele pensar também.

(Como prática de intervenção, nesta atividade, a professora-colaboradora enfatizava determinada palavra do trecho para auxiliar a identificação do trecho escrito nas tiras. Ora ela perguntava quantas letras havia em determinada palavra; ora, qual a primeira letra; outras vezes, questionava se os alunos sabiam dizer o nome de alguma outra coisa que começasse com a letra em destaque; outras, ainda, dizia para que localizassem, no alfabeto ilustrado da sala de aula, o que começava com determinada letra).

(A nova versão da cantiga ficou da seguinte forma):

Cadê o toucinho que estava aqui?

O gato comeu.

Cadê o gato?

Foi pro mato.

Cadê o mato? O fogo queimou.

Cadê o fogo?

A água apagou.

Cadê a água?

O boi bebeu.

Cadê o boi?

Foi amassar trigo.

Cadê o trigo?

A galinha espalhou.

Cadê a galinha?

Foi botar ovo.

Cadê o ovo?

O padre bebeu?

Cadê o padre.

Foi rezar a missa.

Cadê a missa?

Acabou!

P – e aí, descobriram o mistério do toucinho?

A R. – ta na missa!

Pesq. obs. – professora realizou a leitura coletiva da parlenda completa, montada na lousa. Na sequência, orientou que os alunos realizassem a atividade 22 do livro de atividades do *Ler e Escrever*, na qual eles deveriam acompanhar, com o dedo, a leitura da parlenda realizada pela professora-colaboradora. Em seguida, realizaram a leitura e voz alta juntamente com a docente (a parlenda desta atividade era a mesma trabalhada naquela aula).

P – Vocês vão, agora, abrir o livro *Ler e Escrever* na atividade 22 e o número da página é 43.

(A professora realiza a leitura, em voz alta, do enunciado da atividade para os alunos).

P – Ta. Agora, vocês vão circular as palavrinhas que a professora pedir. A primeira palavrinha é “toucinho”.

Trecho B – contempla aspectos das subcategorias - ler e compreender frases curtas

- formular hipóteses sobre o conteúdo do texto

- ler com maior ou menos fluência

(O aluno G. C., durante a realização desta atividade, aproxima-se da pesquisadora).

A G. C. – Gabriela, olha (e mostra um brinquedo).

Pesq. – O que é isso? Um globo?

A G. C. – Não. É um planeta. Mas, é outro, não é o planeta mundo.

Pesq. – Qual é, então, esse planeta?

A G. C. – é o planeta Guardiã.

(Este aluno, que já é alfabético, enquanto a professora passava o ditado das palavras para os alunos localizarem-nas e circularem-nas na parlenda escrita no livro de atividades do aluno, mostrou-me seu brinquedo. Tinha a forma de um globo, mas, o aluno me explicou que aquele era o “Planeta Guardiã”, mostrando-me um exemplar da Revista Recreio e apontando os planetas retratados na capa da revista e na matéria principal. A matéria de capa falava sobre os planetas e ele me mostrou um trecho que falava sobre o planeta Júpiter, a qual ele havia lido em algum momento da aula, não observado por mim).

(A professora, depois de ditar as palavras para os alunos acharem e circularem no livro de atividades, chamou alguns alunos para circularem as mesmas palavras no cartaz exposto na sala que continha a parlenda formada. As palavras ditadas foram as seguintes:

TOUCINHO

GATO

MATO

OVO

BOI

ÁGUA

FOGO

MISSA

TRIGO

GALINHA

PADRE

ACABOU).

(A professora não ditou as palavras na ordem sequencial em que apareciam na parlenda. Fez o ditado alternando as palavras, ditando-as aleatoriamente, para que os alunos refletissem e lessem as palavras do cartaz. Após, encerrou esta atividade).

Episódio de ensino 9

28 de maio de 2010 – sexta-feira..

Trecho A

(A professora-colaboradora realiza a leitura do poema “Receita da vovó”. Na sequência, inicia atividades de português).

P – vou dar um ditado, só que é um ditado com alfabeto móvel. Nas duplas, cada um vai escrever uma vez, discutindo, depois, com o colega da dupla, pra ver se a palavrinha ta escrita corretamente. Eu vou ditar pra vocês.

(A professora-colaboradora entrega um alfabeto móvel para cada dupla).

P – hoje não vai ter festa? Então, nós vamos escrever coisas de festa de aniversário.

(Algumas duplas, quando receberam o alfabeto móvel, começaram a escrever palavras aleatoriamente).

P – Eu mandei escrever sozinhos? Gente! É ditado, eu vou dizer o que eu quero que vocês escrevam. Não é uma lista sozinhos. Depois que eu ditar, eu deixo vocês escreverem o que vocês quiserem, ta bom? Combinado?

Alunos – Combinado!

P – Então, nós temos numa festa, que eu acho que todo mundo gosta...

Alunos – Brigadeiro.

P – Ta vendo, brigadeiro! Escrevam brigadeiro.

(A professora disponibiliza um tempo para que os alunos tentassem escrever sozinhos).

P – Agora, eu vou falar pra vocês uma coisa que eu gosto mais que o brigadeiro...

Alunos – Beijinho!

P – Isso, beijinho! Escrevam aí: beijinho.

(Durante o tempo que da para que as duplas escrevam as palavras que ela ditou, a professora-colaboradora dirige-se às duplas de alunos, priorizando os alunos com mais dificuldades e com hipóteses de escrita iniciais, ainda).

P – O que mais, o quê que tem numa festa de aniversário?

Alunos – Bolo!

P – Ta. Bolo. Mas o bolo a gente come por último, não vamos escrever agora. Que mais tem?

Alunos – Bexiga!

P – Ah! Bexiga! Vocês gostam de bexiga? Então escrevam.

(A professora-colaboradora dirige-se a dupla de alunos F. e J. V., alunos que têm hipótese de escrita silábica. A professora iniciava a intervenção perguntando o que os alunos haviam escrito em cada palavra, com o alfabeto móvel, pedindo para que apontassem com o dedo e liam).

P – O que vocês escreveram aqui?

A J. V. – (...)

P – Ta. Brigadeiro. Agora, nós vamos misturar tudo de novo pra escrever.

(A professora repetia a palavra, questionando aos alunos sobre o que eles pensavam a respeito da escrita da palavra. Em determinado momento, os alunos G. e N. perguntaram a ela como escrevia a sílaba NHO da palavra “beijinho”).

P – B/E/I/J/I/N/H/O. Como você acha que é? Ó: B/E/I/J/O, B/E/I/J/I/N/H/O. Pensa um pouco.

(A professora retoma a intervenção com a primeira dupla de alunos. Sempre os questionava como eles pensavam que determinada palavra era escrita. A professora-colaboradora deixava que a dupla, no momento da escrita da palavra com o alfabeto móvel, escrevesse da forma como pensavam, depois, solicitava que eles lessem o que haviam escrito, passando o dedo. E, novamente, perguntava se o que haviam pronunciado na leitura era o mesmo que estava escrito, instigando o estabelecimento da relação fonema-grafema).

(Na sequência, a professora encerrou esta atividade e realizou as atividades 56, 57 e 65, do livro de atividades do Ler e Escrever, que estavam relacionadas com a atividade anterior. Nas duas primeiras atividades do livro, havia figuras de comidas e lanches e um espaço para os alunos escreverem os nomes das imagens. A atividade 65 era uma cruzadinha com banco de palavras, como:

CASA

ÁRVORE

ESTRADA).

(A professora encerrou essa atividade e os alunos foram para o recreio. Na volta, eles foram para a festa de aniversário de uma colega da turma).

Episódio de ensino 10

7 de junho de 2010 – segunda-feira. Observação de atividades de alfabetização, turma de segundo ano B, Ensino Fundamental, professora Aletéia. Colégio Silvério São João, Bauru.

(A professora-colaboradora conversava com os alunos sobre os países que participariam da Copa do Mundo).

P – Em qual país vai acontecer a Copa?

A R. – Na Fifa?

P – A Fifa é a Federação que organiza a Copa, mas não é um país.

A H. – Na África!

P – Na África do?...

Alunos H. e N. – Sul!

Trecho A – contempla aspectos da categoria oralidade

(A professora-colaboradora inicia atividades de português e pede para que os alunos escrevam o alfabeto no caderno. Na sequência, entrega folha de atividades).

P – Quem gosta de trava-língua?

Alunos – Eu!

P – Vocês conhecem algum?

A B. – “O rato roeu a roupa do rei de Rússia”

Alunos – De Roma!

A B. – Ah! Pode ser de Rússia também.

P – Qual é o trava-língua de hoje? Então, vamos juntos, com o dedinho.

(A professora-colaboradora realizou a leitura do trava-língua do livro de atividades e os alunos o repetiram, em voz alta. O trava-língua era:)

“a pia pinga

O pinto pia

Quanto mais a pinga pia

Mais o pinto pia”

(A professora-colaboradora disponibilizou um tempo para que os alunos realizem a atividade da folha entregue. Na sequência, ela chama alguns alunos, aleatoriamente, para tentarem ler o trava-língua. Até mesmo os alunos alfabéticos tiveram dificuldades para ler ou falar rápido o trava-língua. A professora chamou atenção da turma devido à conversa paralela e em voz alta).

P – Vocês não respeitam a vez do colega. Depois, falam aqui a palavra respeito, educação, na roda positiva.

A R. – Sabedoria.

P – É, mas cadê a sabedoria para saber ouvir a leitura do amigo? Sabedoria pra saber que é a hora da atividade e não de brincar? Agora, o L. G. vai ler, e eu não quero ouvir nenhuma voz, a não ser a dele.

Trecho B – contempla aspectos da subcategoria compreender a natureza alfabética do sistema de escrita (sílabas) e da subcategoria dominar as relações fonema-grafema -regularidades e irregularidades ortográficas – (uso de P e B).

(Enquanto os alunos desenvolviam esta atividade, li o livro do qual a professora-colaboradora havia realizado sua leitura em voz alta para os alunos. A história tratava sobre dois patos - o pato penado e o pato pelado - e lembrava um trava-língua, pois era curta, rimava e tinha a repetição da letra “P” em várias palavras).

P – Agora, quem já terminou, vai me dizer as palavrinhas que começam com “P” no trava-língua. N., você vai vir aqui na lousa e vai escrever uma palavrinha com “P”

(A aluna N. escreve a palavra “pia”).

P – O quê que a N. escreveu aqui?

Alunos – Pia!

(Depois de escrever na lousa, a professora-colaboradora disse para os alunos que circularem, no caderno, as palavras com letra “P”).

A G. – Só “P” no começo, prô?

P – Que tem “P”, eu falei palavra que tem “P”. Faz aí que você vai descobrir.

(Após, professora-colaboradora escreveu na lousa 3 palavras, destacando a letra “P” em todas elas).

P – estas 3 palavras começam com a letra? “P”? Que letra a professora deu destaque hoje?

Alunos – “P”!

P – O nome da letra é PE. Vamos lembrar o som?

(A professora-colaboradora pronunciava a letra “P”, junto com os alunos, enfatizando seu som e sua posição labial).

P – E se eu juntar com as vogais? Vamos, então, ó: juntar a letra “P” com o “A”? Quê que eu tenho, quando junto o “P” com o “A”? o quê que fica?

Alunos – P/A.

P – E se eu juntar com o “E”, com o “I”, com o “O”, com o “U”?

(A professora-colaboradora formou na lousa o conjunto silábico PA – PE – PI – PO – PU. Depois, ela realizou a leitura do conjunto de famílias silábicas juntamente com os alunos. Na sequência, a professora escreveu a família silábica na lousa em letra cursiva maiúscula e minúscula).

P – Nós vamos descobrir outras palavrinhas com “P”.

Alunos – Pedro, Paulo, Beatriz...

P – Ó: falem comigo: /B/E/A/T/R/I/Z/. Começa com “P”? Tem o mesmo som?

Alunos – Não! Começa com “B”.

P – A atividade é “descubra as palavras”. Vocês vão descobrir as palavras com os números.

(A professora-colaboradora explica a atividade para a turma: cada número correspondia a uma letra. Os alunos tinham que substituir o número pela sua letra correspondente. Na explicação, a professora utilizou o exemplo da palavra “panela”. Quando ela terminou de escrever, o aluno G. C. observou:)

A G. C. – É panela, prô! Eu já sabia, já prô. Eu já sabia que era panela.

P – Ah! É? Que bom!

A G. C. – É! É, já é bom eu já saber...

(A professora-colaboradora não faz nenhum comentário sobre a fala do aluno e dá tempo para que a turma realize a atividade. Ela circulou entre os alunos para auxiliá-los na realização da atividade e, na sequência, os chamou para escreverem, na lousa, as palavras que haviam descoberto. As Palavras descobertas foram):

- palito
- pano
- pirulito
- pipa
- papo
- pia
- paletó
- pipoca
- picolé
- papai
- pátio

(A professora realizou a leitura coletiva dessas palavras e, em seguida, chamou outros alunos para circularem as palavras, ditadas por ela, que estavam na lousa. Após, desenvolveu atividade do livro *Ler e Escrever* sobre a Copa do Mundo).

P – Falando em letra “P”, eu lembrei que “país” começa com a letra “P”. E vocês, já começaram essa semana, falando sobre os países. O C. F. falou do Japão, neh, contou do presente que ganhou da vó dele, que mora lá no Japão...

Trecho c - letramento

(A professora entrega os livros para cada aluno.)

P – Aqui, no *Ler e Escrever*, o nosso projeto da Copa não é apenas da Copa. Então, a atividade que a gente vai fazer, tem a ver com o nosso projeto, mas não é, ainda, o projeto. Qual jogo acontece na Copa do Mundo?

Alunos – Futebol!

P – Futebol! E aqui, no nosso projeto, não trabalha só com o futebol, trabalha com outras modalidades esportivas. Vocês vão ver aqui. Então, hoje, nós vamos fazer a atividade 14, da página 29, do livro de vocês.

(A atividade orientava para o desenvolvimento de uma lista de nomes de alguns países participantes da Copa ou das Olimpíadas).

P – Nós vamos fazer da Copa. Já que esse ano a gente tem Copa, nós vamos fazer da Copa. Mas, antes da gente começar, vocês sabem de quantos em quantos anos tem Copa?

Alunos – 1971, 1960...

(Os alunos vão lendo as legendas das imagens do livro de atividades).

P – A Copa do Mundo acontece de 4 em 4 anos. Nós estamos em 2010, vocês se lembram quando foi a última Copa, em que ano? Façam as contas, volta 4 anos.

Alunos – 2006!

P – 2006! Se a gente ta em 2010, quando será a próxima Copa? Se acontece de 4 em 4 anos...

A C. F. – 2014!

P – Muito bem! 2014. Então, na nossa lista, qual o primeiro país que temos que escrever?

Alunos – Brasil.

P – Brasil! Nosso país. Então, escrevam aí: “Brasil”.

A B. – Ô prô, Brasil com “S” ou com “Z”?

P – O quê que vocês acham: “Brasil” com “S” ou com “Z”?

Alunos – Com “S”!

A B. – Não, professora... É que na TV ta passando com “Z”.

P – Olha que observação importante o Bruno fez: lá na TV ta passando com “Z” porque é no Brasil que ta acontecendo a Copa?

Alunos – Não!

P – Qual é a língua que ta prevalecendo, que eles tão usando? É o português, o francês, o inglês...?

Alunos – Inglês.

P – Inglês! B. então, em inglês, Brasil é com “Z”, mas na nossa língua... Não saber... Ai, ai, ai... Mas é só o “Brasil” que a gente vai colocar na nossa lista? O Brasil vai sozinho?

A N. – Não!

P – Então, qual outro país que a gente tem que pôr na nossa lista?

A N. – Professora, o país que vai ser a Copa! A África!

P – Muito bem, N.!

A G. C. – Europa.

P – Ah! Olha lá: Europa é país? Vai pra Copa?

Alunos – Não!

P – Europa é continente, tem vários países lá...

A G. C. – Nossa! É verdade! Tem vários países lá...

(A professora encerrou esta atividade escrevendo o nome de alguns países que participavam da Copa do Mundo).

Episódio de ensino 11

8 de junho de 2010 – terça-feira. Observação de atividades de alfabetização, turma de segundo ano B, Ensino Fundamental, professora Aletéia. Colégio Silvério São João, Bauru.

Trecho A – contempla aspectos das expectativas do Ler e Escrever sobre leitura (recupera traços do texto, reconta histórias conhecidas)

(A professora-colaboradora realizou a leitura diária em voz alta. Antes de iniciar, ela levou alguns minutos até obter silêncio na sala. Explicou aos alunos que ela faria a sua leitura e que, por isso, necessitava de silêncio. A professora explicou que a história que lia era a mesma da semana anterior, mas, numa outra versão, de outro estado brasileiro. A professora iniciou a leitura).

A R. – Ô, tia! Eu já ouvi essa história.

A N. – É outra versão!

(A aluna R. faz a observação durante a leitura da professora, que interrompeu e explicou novamente).

P – Semana passada, eu li “O macaco o e rabo”. Mas, hoje, é uma versão de Pernambuco, um outro estado brasileiro. Semana passada foi de Sergipe.

Trecho B - letramento

(A professora-colaboradora encerrou a leitura e começou a escrever a rotina na lousa, para os alunos copiarem. Os alunos estavam agitados, conversando alto).

P – Pára! Segundo ano, pára tudo! Olha pro amigo que tá do seu lado, na sua frente. Tão perto, não tão? Então, não precisa falar alto. Quando eu tive uma aluna DA, que é deficiente auditivo, sabe o que eu aprendi?

A N. – Você aprendeu aquilo lá, assim

(O aluno N. fez gestos com a mão, para representar os movimentos da linguagem em Libras).

P – É, eu fiz o curso de Libras, também, pra me comunicar, mas, lá, eu aprendi que até com quem é surdo, usa aparelho, a gente não pode falar alto, porque o aparelho aumenta muito o som. Eu sei que, às vezes, em casa, o pessoal fala alto. Lá em casa, na família do meu marido, o pessoal fala alto, neh, H. a titia, a vó, não falam alto?

(O aluno H. é filho da professora-colaboradora e estuda na sala em que a pesquisa se desenvolveu).

P – Às vezes, na casa de vocês também, mas isso não é legal. A gente não gosta. Vamos fazer um desafio? Hoje, vocês vão tentar falar mais baixo do que a professora e menos, também, porque tem hora que é só a professora que fala. Tá bom? Vamos tentar!

(A professora retomou a rotina e outro aluno perguntou se a história lida era outra parte ou continuação da história que a professora-colaboradora lera na semana anterior).

P – Não é uma outra parte. Eu não dividi a história em duas partes. É uma outra versão, semana passada eu li de Sergipe, hoje eu li a versão de Pernambuco. O quê que é Pernambuco?

A – Um país.

A B. – Um continente.

P – Não! Pernambuco é um estado brasileiro.

(Nesse dia, os alunos estavam muito agitados e a professora-colaboradora precisou interromper a aula várias vezes para chamar a atenção sobre as conversas altas e paralelas e para fazer combinados visando ao melhor comportamento dos alunos. Ela realizou atividade 15 do livro *Ler e Escrever*.

P – Lembra que o livro *Ler e Escrever* não tá abordando só a Copa do Mundo? Tá abordando os jogos Pan Americanos, neh.

Trecho C – contempla aspectos das subcategorias - ler e compreender frases curtas, inferir informações no texto, formular hipóteses sobre o conteúdo do texto, ler com maior ou menos fluência.

(A atividade envolvia leitura de legendas das imagens do livro de atividades).

P – Tente, com seu colega, ler as legendas. Mas, antes de ler as legendas, vamos descobrir o que é legenda? Onde vocês vão ler?

Alunos – Na legenda.

P – Mas, onde tá a legenda, aí no livro?

(Os alunos vão localizando no livro e mostrando para a professora, onde estavam as legendas. A professora interveio ajudando as crianças a localizarem as legendas).

P – Então, agora, vocês vão ler sozinhos as legendas, junto com seu colega.

(A professora disponibiliza um tempo para que os alunos realizem a atividade).

P – Alguns alunos foram direto para ler a legenda, outros olharam, primeiro, a foto. Agora, quando a gente virar a página, eu peço pra não ler logo a legenda, peço pra esperar um pouquinho. Vamos observar, primeiro, a foto. Dá pra notar já alguma coisa sem ler?

A N. – Nadadoras!

P – Que são nadadoras. Isso mesmo! Que mais?

Alunos – Sete!

P – Sete o quê?

Alunos – Sete nadadoras.

P – Vamos contar. Isso! Dá pra ver que são 7 nadadoras, que mais da pra ver?

Alunos – De costas.

P – Dá pra perceber o que então?

Alunos – Que tão nadando de costas.

P – Que é nado de costas, isso!

P – Quem vai ler a primeira legenda pra mim, hoje... o N. que é o ajudante de hoje vai ler só a primeira legenda e a gente vai ver se o que ta na legenda está de acordo com o que vocês falaram só observando a foto.

(O aluno N. realizou a leitura com autonomia, ele já é alfabético).

P – E aí, tem a ver com o que vocês falaram?

Alunos – Tem.

P – Tem, neh. Vocês falaram que era uma competição de natação, com 7 nadadoras, que o nado era de costas... Então, o quê que é a legenda?

Alunos – Mostra as nadadoras, na prova...

P – Quê que a legenda ta fazendo? Ta fazendo o que em rela o a foto?

Alunos – Nadando...

P – Ta mostrando o que?

A N. – Mostrando o que ta fazendo.

P – A legenda ta explicando algo sobre a foto.   curta, neh, não é um texto longo, que explica, que tem a ver com a foto. Vamos, agora, observar a próxima foto. O que ta acontecendo?

Alunos – Um homem na bicicleta.

A M. L. – Pedalando a bicicleta.

P – Quê que parece?

Alunos – Que ta correndo.

P – Parece que ta numa competi o?

Alunos – Parece!

P – Agora, N., você escolhe um colega pra ler essa legenda.

(O aluno N. escolheu o aluno H. para ler a legenda seguinte).

A H. – “Atletas pedalam muito para alcançar o pódio”.

(O aluno H. também leu com autonomia e fluência e também   alfabético. Na sequência, a professora-colaboradora orientou que os alunos realizassem a atividade 16 do livro *Ler e Escrever*. A atividade era a seguinte:)

“Escreva, junto com seu colega, uma legenda para esta foto.” (A foto era da ginasta Daniele Hipólito, se equilibrando na barra de exercícios).

P – Primeiro, antes de vocês escreverem, vamos observar a foto, olhem a foto. O quê que ta acontecendo?

Alunos –   uma mulher

Alunos –   da ginástica Olímpica.

P – Isso! É uma atleta da ginástica Olímpica, numa competi o da Olimpíada.

A N. –   a Daniele Hipólito!

P – Isso! É a Daniele Hipólito! Está bem informado, hein. N.!

Alunos – O irmão dela também faz ginástica Olímpica.

P – Isso! O irmão dela é o Diego Hipólito. E o quê que ela está fazendo?

A M. L. – Ta andando na trava.

P – E o que ela ta tentando?

Alunos – Se equilibrando.

P – Isso! Ela ta tentando se equilibrar na barra de exercícios. Será que ela ta participando de alguma competi o? O que vocês acham?

Alunos – Sim

P – Então, agora, vocês vão escrever uma legenda para essa foto.

(A professora-colaboradora disponibilizou tempo para o desenvolvimento da atividade. Na sequência, os alunos leram as legendas que haviam criado para a foto).

P –  , pessoal: vamos ouvir a legenda das colegas, só pra vocês terem uma ideia.

(A professora-colaboradora solicitou que dupla de alunas R. e V. lessem a produ o que haviam realizado. As alunas leram a legenda que haviam criado para a foto do livro).

Alunas R. e V. – Daniele Hipólito na prova de ginástica olímpica.

P – Explicou a foto?

Alunos – Explicou!

P – Deu pra entender, neh. Ó: outra legenda, aqui, dos meninos.

(Outra dupla de aluno, L. G. e L. G., também leram suas produções).

Alunos L. G. e L. G. – Ginástica olímpica representada por Daniele Hipólito.

P – Deu pra entender também, neh. Explicou com uma frase curta. Agora, aqui, vai N. e G., lê.

Alunas G. e N. – Daniele Hipólito se equilibra na trave depois de virar 2 estrelas.

P – Também explicou neh. Uma maneira diferente, mas da pra entender.

(A professora-colaboradora vai até a dupla de alunas M. L. e R. e observou que elas haviam escrito um texto muito grande para a legenda. Por isso, a professora volta ao centro da sala e fala com todos os alunos).

P – Segundo ano, ó: pára um pouquinho. O quê que eu tenho em minhas mãos?

Alunos – Jornal.

P – Jornal ta cheio de fotos e legendas?

Alunos – Ta sim.

(A professora-colaboradora mostra o jornal para os alunos e explica, novamente, que legenda é curta, apresentando a imagem, explicando que a legenda deve ter poucas palavras. A professora se aproxima das alunas M. L. e R., novamente).

P – A legenda tem que ser uma coisa curta. Pra explicar. Tão escrevendo demais no momento que não é pra isso. A legenda tem que ser curta, uma coisa rápida, que dê pra entender o que ta na foto.

(A professora-colaboradora acompanha o desenvolvimento da atividade a dupla de alunos H. e N).

P – Ó: se é uma foto, ela já foi tirada de uma coisa que já aconteceu, não é? Isso que ta mostrando na foto já passou, não já? Então, será que da pra falar que ela está ou que ela vai? O quê que vocês acham?

Dupla (...)

P – Mas, nós podemos melhorar o que ta escrito. Não ta errado. Mas da pra melhorar o texto. Vocês precisam ler o que vocês escrevem. Vamos lá, pensar em como melhorar? O que vocês acham?

(A professora-colaboradora voltou a falar com a turma toda).

P – Segundo ano, oh! To gostando do resultado, do que vocês tão fazendo. Mas, vocês precisam ura toda hora “Daniele Hipólito está...” “Ela está...”? Vocês podem fazer diferente. Vocês não precisam, por exemplo, só usar o nome dela. Podem colocar: “atleta”, “ginasta”. Podem escrever: “atleta na barra de exercícios”, “ginasta brasileira na competição”. Da pra entender, não da? E é curta, uma legenda curta.

(A professora-colaboradora encerrou esta atividade e iniciou outra, sobre a mesma temática).

Trecho D - letramento

P – Nós vamos, agora, fazer uma atividade rápida que é do nosso projeto da Copa. Nós vamos fazer essas atividades em vários dias. Então, deixa eu apresentar o livro pra vocês: “Livro da Copa 2010” – a capa do nosso livro.

(A professora-colaboradora apresentou cada página do livro e explicou para os alunos sobre cada atividade. Ela perguntou, novamente, aos alunos onde aconteceria a Copa do Mundo).

A R. – Na Fifa.

A G. C. – Na América.

A – No Brasil

P – Não. América é continente. Em que país vai ser a Copa? Onde que vai ser a Copa esse ano?

Alunos – na África.

P – África do Sul! Então, hoje, vocês vão pintar a capa, bem bonito. Só a capa, hoje. E não pode perder porque só tem um pra cada.

A – Pode pintar o mascote?

P – Não! O quê que eu mandei fazer? Somente a capa! É pra fazer cruzadinha, caça-nome? Não, não... bem colorido, só a capa.

(Os alunos concluíram essa atividade e o sinal bateu, encerrando a aula).

Episódio de ensino 12

Aula do dia 21 de junho de 2010 – segunda-feira

(A professora-colaboradora tirou licença entre os dias 10 e 16 de junho devido ao falecimento de sua mãe. As aulas que seguiram entre os dias 17 e 29 de junho não focavam em atividades de alfabetização, por isso, não foram registradas).

(A professora disse para os alunos escreverem o alfabeto completo no caderno e cantou a parlenda “Suco gelado”. Ela escolheu uma aluna da turma para ditar, somente à professora, o nome de um colega da sala, para que a professora ditasse as letras aos alunos. a professora ditou as letras do nome escolhido pela aluna, mas não ditou em ordem, pois, já na segunda letra ditada, os alunos disseram o nome de uma colega e acertaram. Então, para dificultar um pouco mais a atividade, a docente ditou as letras em ordem aleatória. O nome que os alunos descobriram foi “Rebeca”).

(Na sequência, a professora-colaboradora lembrou, com os alunos, a leitura que haviam feito na semana anterior: “SAIBA MAIS – com a Turma da Monica sobre o Futebol”. Além de ler os quadrinhos da Turma da Mônica falando sobre a história do futebol. Junto com os alunos, a professora discutiu sobre os países vencedores de Copas do Mundo anteriores. Ela valorizava as curiosidades apresentadas pelos alunos a respeito desse tema e esclarecia dúvidas. Após, ela concluiu as atividades do projeto do “Livro da Copa de 2010”. Em seguida, a professora realizou a atividade 17 do livro Ler e Escrever. Nessa atividade, os alunos tinham que escolher três países participantes da Copa, os quais eles julgassem importantes. A professora-colaboradora selecionou os três países coletivamente com os alunos e fizeram a ficha técnica de cada país, contendo os seguintes dados:

- Nome do país;
- Capital;
- População;
- Área;
- Língua;
- Moeda;
- Esporte de destaque; e
- Curiosidades.

Os países escolhidos foram: Inglaterra, África do Sul e Itália. Durante a realização da ficha técnica sobre a África do Sul, surgiu a seguinte questão em sala de aula).

A B. – As pessoas são bem pretas na África do Sul.

P – Como assim?

A B. – Ah... É... Acho que o goleiro (...) da África do Sul.

P – Oh! Vamos conversar um pouquinho sobre isso. A gente precisa tomar cuidado quando vai se referir a uma pessoa pela cor da sua pele. Que cor que é essa aqui? (a professora mostra o lápis de cor preta).

Alunos – Preto.

P – Preto. Então, preto é cor, neh, cor de lápis. O ser humano tem raça, a raça negra, por exemplo. E se engana quem pensa que na África do Sul só tem negro. Tem uma população branca também, lá. É pequena, é menor, mas tem. E houve um tempo em que lá, por causa do preconceito das pessoas, os negros foram separados dos brancos. Na rua, por exemplo, os brancos andavam de um lado da rua e os negros de outro. Imagina como isso era ruim. As pessoas não poderem se misturar. Igual aqui no Brasil, que todo mundo se mistura, pode andar junto, isso não é legal? Ah! Eu pelo menos, acho legal. E lá, na África do Sul, eles lutaram muito pra acabar com essa separação e de uns anos pra cá, já não existe mais essa separação. Eles estão buscando a igualdade entre eles. Porque não é legal, triste a gente viver separado. Então, ao contrário do que imaginava o B., lá não existe só negro, não.

A B. – É... Eu acho que o goleiro da África do Sul é branco.

P – Bom, eu não vi nenhum jogo da África do Sul, ainda. Então, não posso falar, vou ficar devendo essa.

A N. – É... A bandeira da África do Sul é homenagem (...). O “Y” é (...) de separação e o preto é negro.

P – Oh! Vocês, por acaso, ouviram falar, uns dias atrás, na televisão, de Nelson Mandela?

(Alguns alunos levantaram a mão dizendo que sim).

P – Então, aquele que ia participar das aberturas da Copa do Mundo, porque ele é muito importante pro país, mas ele não ia mais por causa de uma neta dele, que morreu num acidente de carro. Vocês viram? Então, o Nelson Mandela foi presidente da África do Sul, ele foi muito importante pra acabar com essa separação entre brancos e negros. Perguntem pros pais de vocês, em casa. Eles vão falar sobre a importância dele, façam uma pesquisa. Depois, eu vou passar uma atividade, uma pesquisa sobre isso pra gente fazer e aprender mais sobre isso.

(A professora retomou a atividade da ficha técnica e, depois, iniciou as atividades de matemática).

Episódio 13

Aula do dia 22 de junho de 2010 – terça-feira

Trecho A - conscientização

(A primeira aula foi de Artes e, na segunda aula, a professora-colaboradora estava ensaiando a quadrilha com os alunos no pátio da escola. Depois, voltaram para a sala de aula).

P – O que vocês acharam dessa dança?

A – Eu não achei nada.

A G. C. – Eu achei cara de bunda.

P – Pára só um pouquinho. A professora dá liberdade pra se expressar, pra falar o que pensa, mas tem alguns alunos que confundem a liberdade e vai falando certas palavras que não usamos aqui. Que tão acostumados em casa, na rua e sai repetindo por aí. Eu respeito vocês e quero respeito! Eu nunca falei com vocês certas palavras feias. Por exemplo, o que vocês falar aí: “cara de bunda”. Quando a professora pede pra vocês sentarem, eu falo “vamos sentar com o bumbum na cadeira”. Mas, eu não falo “Ô seu cara de bunda, vai sentar!”. Cada um vem de uma família diferente, cada família tem um costume, mas a gente tem que respeitar as outras pessoas. Eu nunca falei coisas feias com vocês, falei?

A G. C. – É palavrão isso.

A N. – Mas não! Isso que a professora disse não é palavrão. É palavra revoltante.

P – É palavra inadequada. Tenho certeza que tem muito aluno falando palavra que nem sabe o significado. Vocês sabem? Uma vez, quando eu era criança, eu ouvi uma palavra na rua, na escola, não lembro direito, e repeti essa palavra quando cheguei em casa. E minha mãe veio me perguntar se eu sabia o que significava aquela palavra.

A R. – Que palavra você disse?

P – Não precisa saber que palavra. E aí eu não sabia o significado da palavra. Aí, eu fiquei pensando: “Pôxa, não posso sair falando tudo o que eu ouço sem nem saber o que significa”. E a mesma coisa é vocês. Não é porque vocês ouvem na rua ou o irmão às vezes falando, que têm que repetir. Vocês, talvez, nem saibam o significado. Vocês são crianças bem educadas, não têm porque ficar falando essas coisas. Se fossem crianças de rua, lá da rua, que ficam no semáforo, tudo bem, até teria uma justificativa. Mas vocês, não. São bem educados e não é pra ser educadinho só na frente do papai e da mamãe, mas, principalmente, longe deles. Vocês sabem o que significa essas coisas que vocês disseram?

A N. – Que a cara ta na bunda. É... Aqui ninguém tem cara de bunda!

P – Alguém, aqui, tem as nádegas no rosto?

A N. – Não! Aqui, ninguém faz cocô pela cara.

P – Então, vamos pensar um pouquinho antes de falar.

(A professora-colaboradora encerra esse assunto).

Trecho B - conscientização

(A professora retoma a atividade referente a festa junina, introduzindo essa aula conversando com os alunos sobre o que tem numa festa junina que a caracteriza. Ela começou falando do mês em que acontece a festa, falou sobre as comidas típicas e perguntava aos alunos quais comidas, típicas de festa junina, eles conheciam. Os alunos citaram algumas comidas, como, por exemplo:

PAÇOCA

PIPOCA

MILHO

BOLO

CACHORRO-QUENTE

(Depois, falaram também sobre as bebidas típicas dessa festa).

P – Criança bebe refrigerante, mas, na festa junina, não tem só refrigerante. Tem outros tipos de bebidas. Quais são as bebidas típicas?

Alunos – Vinho quente!

P – Que mais?

A R. – Vinho frio.

P – Não... O que mais tem de bebida?

Alunos – Pinga. Cerveja. Quentão.

P – Isso! Quentão! Tem quentão...

A J. L. – Eu já bebi cerveja.

P – Você o quê, J. L.?

A J. L. – Eu bebo cerveja.

P – Ah! Você bebe? E você bebe escondido, ou alguém deixa?

A J. L. – Alguém deixa.

P – Quem, J.?

A J. L. – Meu avô.

P – Ah! Seu avô deixa você beber cerveja? Ta. Então, eu vou falar pelo H. que é meu filho. H., lá em casa eu deixo você beber cerveja, vinho, champanhe, enfim, alguma bebida alcoólica?

(H., que é filho da professora-colaboradora, responde que não).

P – Então, e porquê não deixo? Porque bebida alcoólica não é pra criança. E porque não é pra criança?

A L. – Porque não pode.

P – É, não pode. Mas, porque não pode? Porque faz mal. Vocês sabem o que é bebida alcoólica?

A B. – É tipo cerveja.

P – Bebida alcoólica é uma bebida que tem álcool. E o álcool ele altera o nosso organismo, ele muda. Se uma pessoa ta dirigindo, por exemplo, se bebeu alguma bebida alcoólica a visão fica diferente, não sabe se ta perto, se ta longe. Outra coisa: quando a pessoa bebe indevidamente, ela pode até ficar doente, chegando, às vezes, a ir pro hospital desmaiada, que nem sabe o que ta acontecendo. A bebida alcoólica pode causar várias doenças. Por isso, criança não pode beber. Se fosse uma bebida pra criança, venderia na cantina da escola, na padaria, qualquer um poderia comprar. E não é assim. Às vezes, o pai ou a mãe já deixou experimentar, mas não é pra criança. Foi uma vez e pronto!

A G. G. – Ô, professora, uma vez, o meu tio bebeu, bebeu cerveja, o meu tio. Daí, ele chegou em casa e ficou louco.

P – Então, o quê que acontece se a polícia pára um carro e a pessoa bebeu?

A B. – Coloca o bafômetro.

P – É. A pessoa pode até ser multada. Entenderam? Então, o que mais tem na festa junina?

Alunos – Barraca, fogueira, música.

P – Música junina...

A G. G. – Só que a música é sertaneja.

P – Huuum... Será? Nós vamos conversar mais sobre isso essa semana. Essa semana, então, nós vamos conversar um pouco mais sobre as festas juninas. Hoje, nós conversamos sobre as coisas que têm na festa junina. A partir de amanhã, eu vou começar a trazer textos informativos, textos instrucionais, que é receita. Nós vamos fazer algumas pesquisas, ta bom? Então, agora, nós vamos fazer uma lista de festa junina.

(A professora-colaboradora ditou algumas palavras sobre coisas que tinham em festa junina e os alunos registraram no caderno. A professora fez a correção na mesma hora, chamando, a cada palavra ditada, um aluno para escrevê-la na lousa. As palavras que a professora ditou foram:

BANDEIRINHAS

FOGUEIRA

QUADRILHA

PESCARIA

PIPOCA

CANJICA
PAÇOCA
QUENTÃO
BALÃO.

(Depois que ditou todas as palavras, a professora-colaboradora chamou alguns alunos para circularem as palavras que ela ditasse, na lousa. Na sequência, a professora realizou a leitura coletiva da lista escrita na lousa e inicia outra atividade).

Trecho C – contempla aspectos das subcategorias ler e compreender frases curtas, inferir informações no texto, formular hipóteses sobre o conteúdo do texto, ler com maior ou menos fluência

P – Vocês vão receber, aí, na folha, uma música junina, e podem ir tentando ler, mas não é pra saírem fazendo tudo. Ta? Então, vão lendo em silêncio, porque agora eu não abri pra conversa.

(A professora-colaboradora deu tempo para que os alunos fizessem a leitura silenciosa.

P – E aí, vocês leram?

Alunos – Lemos.

P – E que música é essa? Vocês descobriram?

A N. – “O balão vai subindo, vai caindo a garoa...”

(O aluno N. não cantou a música, apenas leu a letra).

P – Conhecem? O primeiro verso. Ditem pra mim o segundo verso.

(Os alunos vão lendo os versos da cantiga em suas folhas e ditando pra professora-colaboradora, que escreve a letra da cantiga na lousa. Na sequência, a professora cantou a música junto com os alunos e, depois, ditou algumas palavras da cantiga para os alunos circularem).

P – Subindo. Circulem pra mim “Subindo”. Olhem o som inicial: /S/S/S/S/. Agora, vocês estão vendo as linhas aqui embaixo? Vocês vão escrever aqui na linha “Subindo”. Escrevam aí, na primeira linha, a palavrinha “subindo”. Agora, qual palavra rima com “subindo”?

Alunos – Caindo.

P – Então, olha lá:

(a professora canta a música e dá destaque para a palavra “Lindo”).

P – Circulem aí a palavra “lindo”. (...) **F.** “Lindo”, olha o som que começa: /L/I/N/. Onde a língua vai? Que letra é essa?

(Após ditar as palavras, a professora-colaboradora disponibiliza um tempo para os alunos terminarem a atividade e encerra a aula).

Episódio de ensino 14

Aula do dia 23 de junho – quarta-feira

(A professora-colaboradora continuou desenvolvendo a atividade da ficha técnica do país da Copa do Mundo, África do Sul, no livro de atividades do Ler e Escrever).

P – Gente, ao pesquisar achei coisas que, assim, até pra professora eram novidade. Acharam? Atividade 17. Péra, vamos desenhar aqui a bandeira. Pronto! Página 34. Ó! Vamos lembrar as cores, então. Azul embaixo, branco aqui, neh. Verde aqui, amarelo é só uma faixinha, ó. Vermelho em cima, aqui é preto, é isso?

Alunos – É!

(A professora foi desenhando e pintando com giz a bandeira da África do Sul e os alunos foram ajudando conforme iam lembrando das cores da bandeira).

P – País?

Alunos – África.

P – África do Sul. E depois? Leiam pra mim o que vem depois?

Alunos – Capital.

P – Aí é que ta gente: vocês sabem quantas capitais tem na África do Sul? Aqui, no Brasil, quantas capitais tem?

A N. – Uma.

A H. – Brasília.

P – Isso, H., é Brasília. Da Itália? Olhem aí?

Alunos – Roma.

P – E da Inglaterra?

A N. – Londres.

(A professora perguntava a capital de determinado país que constava em uma lista de países e capitais do Livro de Atividades do Aluno do Ler e Escrever. Ela desenvolveu essa prática para explicar, na sequência, aos alunos, sobre as capitais da África do Sul).

P – Brasília é uma cidade, neh, onde ficam nossos representantes. Que representantes? O presidente Lula, os senadores, os deputados. Mas, a capital do nosso país é uma cidade só. Lá na Itália é em Roma; na Inglaterra é em Londres, mas, na África do Sul, tem três capitais, não é uma só. Então, vai ter que apertar pra escrever aí na ficha técnica.

(A professora escreveu o nome das três capitais da África do Sul na lousa):

- Cidade do Cabo – Legislativo;

- Petrória – Executivo;

- Bloemfontein – Judiciário.

(Depois, a professora explicou porque na África do Sul tem três capitais, dizendo que cada cidade é responsável por cuidar de um dos poderes – conforme descrito acima. Ela explicou o que é cada um dos três poderes e o que faz cada um deles, de maneira simples e rápida. Em seguida, continuou realizando a ficha técnica junto com os alunos).

P – A África do Sul é formada, também, sua população, por pessoas que vieram de outros lugares. Aí, tem lá os negros, os brancos. Só que no início eles não aceitaram isso muito bem.

A G. G. – Separaram branco de um lado e negro do outro.

P – Isso. Chegaram até a esse absurdo de separação: negros de um lado e brancos de outro. Mas, lá, na África, tinha associações de negros muito fortes. Só que, depois, foram criadas associações de brancos que chegaram no poder da África, que governaram a África. E aí, eles não aceitaram os negros e criaram essa separação que gerou muita confusão, muitas tristezas. E aí, o Nelson Mandela, depois de muitos anos de luta pra acabar com essa separação, foi o primeiro presidente negro a assumir a presidência. Ele foi muito importante nessa luta pra acabar com a discriminação e estabelecer a união. Ainda não tá tudo 100%, mas já mudou muito. E não é muito melhor nós podermos viver junto, sem separação, igual aqui no Brasil?

A N. – Ô professora! E não tem nenhum problema branco ficar junto com negro!

P – É. E foi, então, o Nelson Mandela o primeiro presidente negro que buscou unir brancos e negros, que lutou por maior igualdade e justiça. Por que no final, gente nós somos todos iguais. Como nós já conversamos: não é a cor que nos faz melhor ou pior, não é mesmo?

A G. G. – Ô professora, daí acontece outra injustiça que é os negros serem escravos.

P – Não... Então, isso é um outro momento da história, da história do Brasil, que nós vimos, neh... Mas, da África nós temos que estudar um pouquinho mais, porque não teve essa escravidão que teve aqui no Brasil. Tá bom?

(Depois dessa discussão junto com os alunos e das explicações sobre a ficha técnica, a professora concluiu essa atividade e, em seguida, os alunos foram ensaiar a quadrilha).

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **A História social da criança e da família**. 1. ed. São Paulo: LTC, 1973.

BEISIEGEL, C. de R. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire: o menino que lia o mundo**. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2005.

_____. **O que é método Paulo Freire**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASLAVSKY, B. P. de. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. 1 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

CHARMEUX, E. **Aprendendo a ler: vencendo o fracasso**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FISCHER, S. R. **História da leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

FREIRE, M. **Paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler. Em três artigos que se complementam**. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005 a.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005 a,

_____. **Educação e Mudança**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15 ed. São Paulo. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro. São Paulo: Paz e Terra, 2005 c.

GADOTTI, M. Convite à leitura de Paulo Freire. 5. vol. São Paulo: Scipione, 1989.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas,

INEPE, A. T. **Resultados nacionais – PISA 2006: Programa Internacional de Avaliação de Alunos**. Brasília, 2008

KLEIMAN, A. B. (ORG). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MELLO, M. C. de O. **Emilia Ferreiro e a alfabetização no Brasil: um estudo sobre a psicogênese da língua escrita**. São Paulo: UNESP, 2007.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: Departamento de políticas de educação infantil e ensino fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006, Brasília. *Alfabetização e letramento em debate*. 1-16 p.

_____. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular**. In Caderno CEDES, ano XX, nº 52. Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação: UNESP- Marília, 2000.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

São Paulo (Estado), S. da E. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1a série**. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos. 3. ed. São Paulo : FDE, 2010.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26ª, 2003, Poços de Caldas. Revista Brasileira de Educação, outubro de 2003 a. 5-17 p.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 b.

_____. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Base de dados virtual

www.educacao.sp.gov.br

<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjlkkljaslkA=260&manudjsns=-1>

<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjlkkljaslkA=304&manudjsns=1&tpMat=4&FiltroDeNoticias=3>

<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjlkkljaslkA=303&manudjsns=0&tpMat=3&FiltroDeNoticias=3>

<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjlkkljaslkA=303&manudjsns=0&tpMat=3&FiltroDeNoticias=3>