

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR



FLÁVIA ROBERTA VELASCO CAMPOS

**O TERCEIRO ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO
ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: O QUE DIZEM
ALUNOS E PROFESSORES.**

ARARAQUARA - SP
2015

Flávia Roberta Velasco Campos

**O TERCEIRO ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: O QUE DIZEM ALUNOS E
PROFESSORES.**

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

Linha de Pesquisa: Formação do professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador (a): Prof^ª Dr^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo.

Co-orientador (a): Prof^ª Dr^a Maria Regina Guarnieri

ARARAQUARA - SP
2015

Campos, Flávia Roberta Velasco

O terceiro ano do ciclo de alfabetização no ensino fundamental de nove anos: o que dizem alunos e professores / Flávia Roberta Velasco Campos – 2015

163 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Coorientador: Maria Regina Guarnieri

1. Terceiro ano do ensino fundamental. 2. Ciclo de alfabetização. 3. Ensino fundamental de nove anos. 4. Perspectiva bioecológica. 5. Concepções de alunos e professoras. I. Título.

Flávia Roberta Velasco Campos

**O TERCEIRO ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: O QUE DIZEM ALUNOS E
PROFESSORES.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de
Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista –
UNESP/Araraquara, sob orientação da Prof^a Dr^a Silvia
Regina Ricco Lucato Sigolo.

Data da Defesa: 31 / 03 / 2015

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Regina Guarnieri

Co-Orientadora – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP

Prof^a. Dr^a. Dirce Charara Monteiro

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP

Prof^a. Dr^a. Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

*Ao meu marido amado, Danilo, pela presença
constante e essencial em minha vida.*

*Aos meus pais, pela referência de amor
incondicional!*

Agradecimentos

Primeiramente a Deus, fonte de luz, força e vida!

Aos meus pais, irmãos e ao sobrinho Vitor, por todo amor, carinho, torcida, incentivo, orações e momentos divertidos. Por acreditarem sempre. Mesmo à distância sinto-me abraçada por vocês todos os dias.

Ao Danilo Flumignan, meu amor e maior companheiro. Obrigada por contribuir para tornar esta conquista possível!

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, pela oportunidade, dedicação, incentivo, ensinamentos e tanto carinho nessa caminhada. Obrigada por dividir e compreender os momentos difíceis, as angústias e alegrias. Você é muito especial!

À Prof^a Dr^a Maria Regina Guarnieri, pelas valiosas contribuições que vão além do Exame de Qualificação. Obrigada pela acolhida desde a graduação e acompanhamento até hoje. Seu exemplo profissional, de dedicação e busca constante serão lembrados sempre!

À Prof^a Dr^a Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi, pela leitura cuidadosa e contribuições no Exame de Qualificação e por aceitar compor a banca de defesa.

À Prof^a Dr^a Dirce Charara Monteiro por aceitar prontamente o convite de compor a banca de defesa deste trabalho.

Aos colegas do Grupo de Pesquisas Desenvolvimento e educação no contexto da família e da escola (GPDEFE), com os quais foram divididos momentos de aprendizado.

Às professoras que aceitaram participar deste estudo.

Às crianças que pelo pouco tempo de convivência muito me ensinaram.

“Há pessoas que nos falam e nem as escutamos, há pessoas que nos ferem e nem cicatrizes deixam, mas há pessoas que simplesmente aparecem em nossas vidas e nos marcam para sempre” Cecília Meireles

CAMPOS, F. R. V. O terceiro ano do ciclo de alfabetização no Ensino Fundamental de nove anos: o que dizem alunos e professores. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2015.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo central caracterizar e analisar o trabalho desenvolvido no terceiro ano do ensino fundamental de nove anos, na perspectiva de alunos e professores, considerando as orientações oficiais para o ciclo de alfabetização, período em que as crianças deverão estar alfabetizadas. As questões norteadoras do trabalho foram: Como está se configurando o terceiro ano do ensino fundamental, na perspectiva de alunos e professores, tendo em vista os objetivos a serem efetivados no final do ciclo de alfabetização, conforme prescrevem os documentos oficiais? Como o professor de terceiro ano está organizando o seu trabalho? Como as crianças e os professores percebem e concebem esse período? Afinal, as crianças estão alfabetizadas ao final do terceiro ano do ciclo de alfabetização? Para tanto, adotou-se como fundamentação teórico-metodológica a perspectiva bioecológica de desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (1996). Esta pesquisa se constituiu em um estudo de abordagem qualitativa. Sendo assim, foram realizadas observações, com registros em diário de campo, a fim de captar e compreender a realidade investigada; entrevistas semiestruturadas com crianças e professores, como forma de captar as concepções e percepções dos mesmos; e uma produção de texto solicitada aos alunos, com o intento de verificar como se apropriaram dos conhecimentos de leitura e escrita. Participaram da pesquisa 20 alunos de duas turmas de terceiro ano do ciclo de alfabetização, e suas respectivas professoras, de uma determinada escola pública no município de Araraquara, no estado de São Paulo. Os resultados foram organizados em duas dimensões: a primeira sobre a organização do contexto escolar e dos terceiros anos; e a segunda compreende a organização do trabalho pedagógico, revelando as concepções e práticas ali vivenciadas. Os resultados indicam alguns significados atribuídos pelos alunos à escola; suas percepções sobre o trabalho desenvolvido pelas professoras, as atividades realizadas no ambiente escolar, mencionando suas dificuldades e habilidades quanto às disciplinas, atividades de ensino, leitura e escrita. Quanto às professoras, estas manifestaram suas concepções sobre os alunos, sobre o trabalho com classes de terceiro ano, dificuldades encontradas, expectativas, além das contribuições advindas do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. Foi possível apreender que a prática pedagógica nessas turmas é permeada pela sistematização das capacidades de leitura, escrita e produção de texto, evidenciando o enfoque no processo de alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Terceiro ano do ensino fundamental; ciclo de alfabetização; ensino fundamental de nove anos; perspectiva bioecológica; concepções de alunos e professoras.

CAMPOS, F. R. V. The third year of the elementary literacy cycle of nine years: what say students and teachers. Dissertation (MSc) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2015.

ABSTRACT

The central objective of this study is to characterize and to analyze the work developed in the third grade of elementary school of nine years, from the perspective of students and teachers and considering the official legislations for the literacy cycle. The main issues of the study were: How is shaping up the third year of elementary school, from the perspective of students and teachers, mainly to objectives view which be concluded at the end of the literacy cycle, in accordance to official legislations? How the third-grade teacher is organizing your work? How childrens and teachers receive and conceive in this period? Finally, the childrens are literate at the end of the third year literacy cycle? In the observations, it adopts as theoretical-methodological grounds the bioecological perspective of Urie Bronfrenbrenner human development (1996). This research constitutes a qualitative approach. Therefore, observations were performed with records in field journal, in order to capture and understand the reality investigated. Semi-structured interviews with children and teachers was made, in order to capture the conceptions and perceptions, and a text production applied to children was performed, in attend to check how students appropriated the read and write knowledge. 20 students and their respective teachers participated of this research, provided by two classes of third year literacy cycle, from a public school in Araraquara, São Paulo State, during August to December 2013. The results were organized into two dimensions: the first discusses about the context organization of the school and the third years, and the second knowledge the pedagogical organization of the work, revealing conceptions and practices experienced. The results indicate some meanings assigned by students at school; their perceptions about the work developed by the teachers, the activities carried out in the school environment, reporting their difficulties and skills in disciplines, teaching activities, read and write. The teachers were able to express their ideas about students, about working with third year classes, about difficulties, expectations, as well as the contributions provided from Right Age Literacy Pact. It was possible to apprehend that the pedagogical practice in these classes is pervaded by the systematization of the reading, writing and of and text production capabilities, highlighting the focus on literacy processes.

Keywords: third year of elementary school; literacy cycle; nine-year elementary school; bioecological perspective; children and teachers conceptions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Texto produzido por Luiz no início do ano	65
Figura 2.	Desenho da escola de Samir	66
Figura 3.	Desenho da escola de Silas	66
Figura 4.	Desenho de Luiz	67
Figura 5.	Cantinho da leitura - Sala A	69
Figura 6.	Cantinho da leitura - Sala B	69
Figura 7.	Atividade realizada por Lavínia - Reescrita de história	107
Figura 8.	Atividade Realizada por Leandro - Segmentação de palavras	108
Figura 9.	Atividade realizada por Linus - Produção de texto a partir de quadrinhos	109
Figura 10.	Produção textual de Lavínia – sala A	137
Figura 11.	Produção textual de Sofia – sala B	138
Figura 12.	Produção textual de Lázaro – sala A	139
Figura 13.	Produção textual de Samir – sala B	139
Figura 14.	Produção textual de Suri – sala B	140
Figura 15.	Produção textual de Samuel – sala B	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Quadro ilustrativo do número de participantes	37
Quadro 2.	Caracterização das crianças – Sala A	40
Quadro 3.	Caracterização das crianças – Sala B	40
Quadro 4.	Caracterização das professoras	41
Quadro 5.	Tempo das entrevistas com as professoras	50
Quadro 6.	Tempo das entrevistas com as crianças – Sala A	50
Quadro 7.	Tempo das entrevistas com as crianças – Sala B	50
Quadro 8.	Cronograma de coleta de dados	51
Quadro 9.	Categorias de análise das Observações	52
Quadro 10.	Categorias de análise das entrevistas com professoras	53
Quadro 11.	Categorias de análise das entrevistas com crianças	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ceale – Centro de Alfabetização, leitura e escrita

CEB – Câmara de Educação Básica

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNE – Conselho Nacional de Educação

EEPG – Escola Estadual de Primeiro Grau

GT – Grupo de Trabalho

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

P - Pesquisadora

PNAIC – Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SESu – Secretaria de Educação Superior

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	22
1.1 A perspectiva bioecológica de desenvolvimento humano.....	22
1.2 Alguns apontamentos sobre o contexto no qual se insere o terceiro ano do ciclo de alfabetização	25
2. CONTEXTO E TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	35
2.1 Definição da escola e dos participantes	35
2.1.1 A escola	35
2.1.2 Participantes	36
2.2 Instrumentos.....	41
2.2.1 Observações.....	42
2.2.2 Entrevistas	42
2.3 Trajetória da pesquisa: Procedimento de coleta de dados	45
2.4 Procedimento de análise dos dados	52
3. CONTEXTO ESCOLAR.....	57
3.1 Conhecendo a escola e as turmas estudadas	57
3.2 O terceiro ano do ensino Fundamental do contexto questão	77
4. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO – CONCEPÇÕES E PRÁTICAS.....	85
4.1 Caracterizando a Sala A.....	85
4.1.1 A professora Angelina.....	85
4.1.2 Rotina da sala: a pratica docente e as interações estabelecidas.....	90
4.2 Caracterizando a sala B.....	114
4.2.1 A professora Olívia	115
4.2.2 Rotina da sala: a pratica docente e as interações estabelecidas.....	117
4.3 Finalização do terceiro ano - fechamento de um ciclo.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICES	152

INTRODUÇÃO

A primeira década do século XXI, no âmbito das políticas educacionais, foi marcada por mudanças decorrentes de leis que alteraram a estrutura, o funcionamento e a organização do sistema de ensino brasileiro.

No bojo destas mudanças, destacam-se as leis, 11.114 promulgada em 16 de maio de 2005, que estabeleceu que todas as crianças a partir dos seis anos de idade deveriam estar matriculadas no ensino fundamental e a lei 11.274, promulgada em 6 de fevereiro de 2006, que amplia esse nível de ensino para nove anos com matrícula obrigatória das crianças aos seis anos de idade, estabelecendo que os sistemas municipais, estaduais e federais teriam prazo até 2010 para sua implementação.

Sabe-se então, que muitos são os impactos gerados a partir dessas leis¹ nos debates empreendidos por todos os envolvidos na educação. No interior dessas discussões, destacam-se dúvidas e questionamentos em relação à implantação e implementação do ensino fundamental de nove anos, principalmente no que tange às crianças de seis anos, e como seria conduzida esta prática. Diante disso, o Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação, com sua função orientadora e normativa, tem desenvolvido ações com o intuito de auxiliar os sistemas de ensino, elaborando documentos que apresentam as justificativas para a ampliação, bem como orientações e diretrizes norteadoras para a reorganização do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2006; BRASIL, 2007; BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; BRASIL, 2010; BRASIL, 2012). Esses documentos defendem essa ampliação, com o ingresso das crianças aos seis anos, como forma de possibilitar maior tempo de convívio escolar de modo a garantir maiores oportunidades de aprendizagens aos alunos.

Cabe considerar que, de acordo com Gorni (2007), essa mudança na educação brasileira consiste em duas possibilidades, ou seja, pode tanto significar uma alternativa para a melhoria da qualidade da educação, quanto apenas uma ação política ocasionando simplesmente uma alteração estrutural, em que pouco ou nada interferirá

¹As leis 11.114/2005 e 11.274/2006 vieram consolidar as proposições de inserção das crianças aos seis anos de idade no ensino fundamental e ampliação deste nível de ensino, contidas respectivamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº. 10.172/2001.

na qualidade do ensino. A maneira como a proposta for apreendida e implementada pelas escolas é que determinará, em grande parte, qual dessas possibilidades será alcançada. Por isso a necessidade de garantir condições concretas para que a ampliação ocorra adequadamente. “O elemento diferencial é a priorização do componente pedagógico e a construção de uma base de sustentação sólida para sua concretização nas escolas”. (GORN, 2007, p. 70)

Considera-se oportuno citar aqui os objetivos intrínsecos à proposta de tal ampliação apresentados em um documento, publicado pelo MEC em setembro de 2009, intitulado *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*, quais sejam:

a)melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; b)estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; c)assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. (BRASIL, 2009, p. 05)

Visando orientar a elaboração curricular e o projeto pedagógico das escolas, é publicada em 2010 uma Resolução, a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e destaca o trabalho a ser desenvolvido nos três primeiros anos desse nível de ensino:

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia. (BRASIL, 2010, p. 8).

Também com enfoque na alfabetização e letramento nesse período de escolarização, é instituído o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 pelo Ministério da Educação. Pautado no compromisso de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, ou seja, ao final do terceiro ano do

ensino fundamental. O programa diz respeito a ações onde o MEC, em parceria com instituições de ensino superior, apoiará os sistemas públicos de ensino no trabalho de alfabetização e letramento dos alunos até o final do terceiro ano. Estas ações se apoiam em quatro eixos de atuação: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; Materiais didáticos e pedagógicos; Avaliações; e Gestão, Controle Social e Mobilização. (BRASIL, 2012).

Frente a esses apontamentos e diante de minhas inquietações e preocupação com as questões relativas à alfabetização, por reconhecer que a mesma constitui um dos grandes desafios de professores e alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, me vi instigada em dedicar-me justamente a esse período. Além do mais, essa escolha se deu também pela carência de estudos ainda existente, especificamente sobre o terceiro ano do ciclo de alfabetização, identificada a partir de uma revisão inicial da literatura que enfoca o ensino fundamental de nove anos; e pelo interesse em analisar mais detidamente, diante das constatações nos documentos oficiais, especialmente esse ano de escolarização, buscando compreender como está se configurando esse terceiro ano, bem como o trabalho e as percepções de professores e crianças diante desse período, com metas e exigências a serem efetivadas, em destaque a alfabetização, e concomitantemente a isso, as avaliações institucionais inerentes a essa etapa de escolarização.

De acordo com Fontes² (2009), ainda são poucos os pesquisadores que se dispuseram a investigar o processo de implantação e implementação dessa reforma educacional nas escolas do município de Araraquara, cenário desta proposta de pesquisa. Segundo a autora, os trabalhos encontrados até o momento baseiam-se na implantação da política educacional e no fazer pedagógico de professores de classes de primeiro ano com alunos de seis anos de idade, dados que contribuem para reforçar os intentos deste estudo.

Para tanto, este estudo adotará como fundamentação teórico-metodológica a perspectiva bioecológica de desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (1996). Tal perspectiva defende que a natureza humana se modifica nos ambientes e diferentes

²A autora se identifica em seu trabalho como funcionária da Secretaria de Educação do Município de Araraquara, local em que esta pesquisa foi realizada.

contextos influenciam o desenvolvimento, desde os níveis mais amplos como o das políticas públicas até os mais próximos, como o da sala de aula.

A inserção no ensino fundamental de nove anos antecipa em um ano a trajetória de escolarização das crianças e nesse contexto fica evidente, por meio de revisão da literatura, que os estudos têm dado maior ênfase ao primeiro ano desse nível de ensino com o ingresso das crianças aos seis anos de idade, revelando pois, a necessidade de pesquisas que se dediquem aos demais anos que constituem o ensino de nove anos.

É o que se pode constatar também no levantamento de Rocha, Martinati e Santos (2012) que se dedicaram à realização de revisão bibliográfica de teses e dissertações produzidas no Brasil a respeito das práticas pedagógicas no novo ensino fundamental. Os trabalhos levantados, todos com o olhar sobre o primeiro ano, apontam que são inúmeras as dificuldades enfrentadas no processo de implantação e implementação do ensino fundamental de nove anos, o acesso da criança mais precocemente ao novo ensino fundamental não garante a qualidade do ensino, assim como sua obrigatoriedade não legitima as mudanças necessárias, uma vez que não se notou impactos significativos sobre o cotidiano escolar em relação à infraestrutura, currículo, formação continuada de professores, práticas de ensino.

Para constituir este estudo, procedeu-se um levantamento bibliográfico, o qual se deu em dois momentos da pesquisa. Primeiramente, no estágio inicial da pesquisa, por ocasião da elaboração de projeto, fez-se uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes, com as expressões: ensino fundamental de nove anos, terceiro ano do ensino fundamental e ciclo de alfabetização, com recorte temporal de pesquisas defendidas nos últimos cinco anos. Nesse momento não foram localizados trabalhos a partir das duas últimas expressões citadas. Com o descritor ensino fundamental de nove anos. Entre os trabalhos localizados, que contemplam o ensino fundamental de nove anos, pôde-se identificar que os estudos tratavam de questões a respeito de práticas pedagógicas no primeiro ano, trabalho de alfabetização e letramento também com o olhar no primeiro ano, aprendizagem de leitura e escrita das crianças aos seis anos. Pesquisas de Moro (2009), Oliveira (2011), Motta (2009), Klein (2011) se preocuparam em analisar a implantação e implementação do ensino de nove anos nas escolas. Poroloniczak (2010) dedicou-se a análise documental sobre o que dizem os documentos a respeito da apropriação da linguagem escrita. Matsuzaki (2009) e Raniro (2009) relataram a experiência de crianças que ingressaram no ensino fundamental aos seis anos de idade.

A pesquisa de Tenreiro (2011) evidenciou a necessidade de adequação na estrutura física para receber as crianças de seis anos e, assim como Silva (2010) focaliza a importância de investimento na formação de professores.

Em suma, o que se percebeu através desses estudos é que o impacto maior dessa política educacional de ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração ocorreu acerca da organização da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase maior às crianças de seis anos. Não foram encontrados trabalhos que tratassem especificamente do terceiro ano desse período de ensino. Houve então a necessidade de ampliar o campo de busca para mapeamento de estudos.

No segundo momento de levantamento bibliográfico, foi realizada uma busca de estudos novamente no Banco de Teses e Dissertações da Capes e acrescentou-se como fonte a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As buscas foram realizadas utilizando os seguintes descritores: ensino fundamental de nove anos, terceiro ano do ensino fundamental, ciclo de alfabetização e incluiu-se o descritor ciclos de aprendizagem. Além dessas duas bases de dados, foram realizadas buscas de trabalhos no portal da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no GT10 (Alfabetização, leitura e escrita) e GT13 (Ensino Fundamental), por considerar que esses dois Grupos condensariam trabalhos relacionados à temática proposta. Para seleção de trabalhos, esses deveriam se enquadrar em algum desses critérios: - estudos que possuísem o terceiro ano do ensino fundamental de nove anos como objeto de estudos no contexto de ciclos; - trabalhos que tratavam da prática de professoras alfabetizadoras no sistema de ensino ciclado. Como recorte temporal, buscou-se estudos publicados a partir de 2005.

Na busca por teses e dissertações no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações não foi encontrado nenhum trabalho que atendesse um desses aspectos. Os trabalhos localizados traziam uma abordagem que destoava das perspectivas deste estudo. Principalmente estudos que possuem o terceiro ano como objeto de estudo, este aparece de maneira ainda bem incipiente, em estudos específicos das áreas da lingüística, fonoaudiologia, educação especial e ensino de matemática, a maioria voltados com o olhar para o professor. Na perspectiva dos ciclos, estes privilegiam as questões voltadas à formulação de políticas, organização curricular, implementação do trabalho com esse sistema de organização escolar, questões referentes à avaliação e a progressão continuada.

No levantamento realizado nos anais da ANPEd, foram selecionados trabalhos que anunciavam critérios propostos para esse levantamento. Assim, foram selecionados para leitura na íntegra e análise o quantitativo de seis trabalhos, que abordavam a prática de alfabetização no ciclo I do ensino fundamental (FRIGOTTO, 2005; ALBUQUERQUE, FERREIRA, MORAIS, 2005; CRUZ, 2007, 2008; COUTO, 2009; CRUZ e ALBUQUERQUE, 2012). Importante destacar, que outros estudos foram localizados sobre ciclos nos anais da ANPEd, contudo, abordavam em sua maioria, a proposta política da implantação dos sistemas de ciclos no país. Dentre os estudos selecionados, três possuem o terceiro ano como objeto de estudo, porém, em conjunto com as turmas de primeiro e segundo ano, com a perspectiva de avaliar a progressão da aprendizagem entre os anos que constituem o ciclo I do ensino fundamental. Neles, as crianças não participaram diretamente das pesquisas. Isso vem reforçar a relevância deste estudo, que procura retratar o dia a dia das turmas de terceiro ano de uma escola, desvelando as concepções de seus protagonistas – alunos e professores.

Estudos têm apontado que ainda há uma tendência nas pesquisas em educação em privilegiar, em sua maioria, a participação dos professores para obtenção de informações. Ainda são poucas as pesquisas que se baseiam em depoimentos de crianças (ROCHA, MARTINATI e SANTOS, 2012). Por estas estarem diretamente envolvidas no processo, importa salientar que é premente ouvi-las nesse tipo de trabalho, na medida em que se considera que todas as etapas de desenvolvimento humano, inclusive a infância - que aqui ganha relevo, são intimamente ligadas com as relações sociais que se estabelece. Deve-se, portanto considerar também a criança, interagindo no meio em que vive e desse meio sofrendo influências decisivas para o seu desenvolvimento. Ou seja, “tanto o indivíduo que está em desenvolvimento se modifica ao entrar em contato com um meio que lhe ofereça possibilidades, como também este ambiente é modificado através da interação com o indivíduo, [...] é um processo bidirecional” (MARCONDES, 2006, p.19).

Segundo Silva (2010), as crianças possuem saberes e pensares, sendo capazes de opinar sobre aquilo que lhes acontece em vários contextos, inclusive no da escola. Isto vem corroborar a importância de evidenciá-las como protagonistas desse processo sem descuidar das relações que se estabelecem dentro de um dado contexto. Logo, a qualidade de tais relações contribuirá significativamente para seu desenvolvimento.

As proposições acima evidenciam o papel ativo da criança em seu processo de escolarização, mas também é importante realçar que esse processo sofre influências externas, que neste caso compreende as políticas públicas e a instituição escolar. Dessa forma, apreender as influências desses contextos mais amplos é um aspecto relevante a ser considerado.

Sendo assim, a adoção da perspectiva bioecológica de desenvolvimento apresenta-se coerente com o que se pretende neste estudo já que, segundo Marcondes (2006, p. 31):

“A perspectiva permite ainda que haja um olhar cuidadoso para as crianças, uma vez que concebe que todos os seres humanos, portanto também as crianças, produzem culturas e são produzidas por elas ao mesmo tempo. Sendo assim, considera como indissociável a compreensão das interconexões dos vários contextos e sujeitos que integram esse ambiente bioecológico de desenvolvimento humano.”

Esta proposta de estudo emerge, portanto, por um lado, das determinações legais acerca do ciclo de alfabetização, mais especificamente no que diz respeito aos objetivos que se devem atingir ao final do ciclo e, por outro, da constatação de uma lacuna nas pesquisas dedicadas a esse período até o momento. Estas têm se voltado, em grande medida, ao primeiro ano com o ingresso dos alunos aos seis anos de idade. Com efeito, há que se destacar as questões que surgiram e que nortearam o presente trabalho:

- Como está se configurando o terceiro ano do ensino fundamental, na perspectiva de alunos e professores, tendo em vista os objetivos a serem efetivados no final do ciclo de alfabetização, conforme prescrevem os documentos oficiais?
- Como o professor de terceiro ano está organizando o seu trabalho?
- Como as crianças e os professores percebem e concebem esse período?
- Afinal, as crianças estão alfabetizadas ao final do terceiro ano do ciclo de alfabetização?

Diante disso, a pesquisa propõe como objetivo central:

- Caracterizar e analisar o trabalho desenvolvido no terceiro ano do ensino fundamental de nove anos, na perspectiva de alunos e professores, considerando as orientações oficiais para o ciclo de alfabetização, período em que as crianças deverão estar alfabetizadas.

E como objetivos específicos:

- Identificar e analisar concepções e percepções de alunos e professores sobre esse processo;
- Identificar e analisar as condições dos alunos ao final do terceiro ano, no que tange à alfabetização, considerando as orientações oficiais destinadas a esse período.

Para atendimento dos objetivos propostos, este estudo se constitui em uma pesquisa qualitativa, na qual serão realizadas observações em uma escola, com duas turmas de terceiro ano do ciclo de alfabetização; e entrevistas com professoras e crianças dessas turmas com o intento de captar suas concepções e percepções sobre o trabalho desenvolvido no contexto da escola e das salas de aula.

Nesse sentido, no capítulo 1 são abordadas as contribuições da perspectiva ecológica de desenvolvimento de Bronfenbrenner (1996), a qual fundamenta este estudo e norteia o enfoque aos contextos e interações ali estabelecidas. Apresenta-se também a proposta do Pacto Nacional pela Idade Certa (PNAIC), que fomenta o trabalho no ciclo de alfabetização, e alguns apontamentos dos estudos localizados sobre a alfabetização dentro de uma proposta de ensino em ciclos.

No capítulo 2, será delineado o percurso metodológico da pesquisa. Discorre sobre a escola pesquisada, os participantes, os instrumentos de coletas de dados, bem como os procedimentos para análise dos dados, os quais serão analisados e discutidos em duas dimensões: *O contexto escolar*; *Organização do trabalho pedagógico – concepções e práticas*.

O capítulo 3 aborda a análise dos dados referentes à dimensão *O contexto escolar*, cujos focos principais serão a descrição da escola e dos terceiros anos, retratando as concepções e observações sobre essa dimensão.

No capítulo 4 é apresentada a dimensão *Organização do trabalho pedagógico – concepções e práticas*. Essa dimensão procura retratar a rotina estabelecida no contexto das salas de aula, analisando os conteúdos curriculares, o trabalho realizado, os relacionamentos interpessoais e o período de finalização de terceiro ano.

Por fim, nas considerações finais são retomados as questões norteadoras e objetivos do estudo, apresentando uma síntese das principais conclusões.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo são apontados os fundamentos teóricos e apontamentos legais que fomentam este estudo. Nesse sentido, será apresentada a perspectiva teórica que orienta o desenvolvimento do trabalho, as orientações oficiais sobre o ciclo de alfabetização e autores que apoiaram as análises e discussões dos dados obtidos.

1.1 - A perspectiva bioecológica de desenvolvimento humano

Este estudo adota como fundamentação teórico-metodológica a perspectiva bioecológica de desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (1996). Tal perspectiva defende que a natureza humana se modifica nos ambientes e diferentes contextos influenciam o desenvolvimento, desde os níveis mais amplos como o das políticas públicas até os mais próximos, como o da sala de aula. Assim, concebe o indivíduo como sujeito ativo, interativo, agente de mudanças, rompendo com premissas de que este seja apenas um receptor das influências do ambiente. É a noção de bidirecionalidade defendida por Bronfenbrenner, a qual garante a interdependência e a influência mútua entre a pessoa e o ambiente. (POLÔNIA, DESSEN e SILVA, 2005)

Na perspectiva bioecológica, o desenvolvimento é concebido como um fenômeno de continuidade e de mudanças das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos que, para ser efetivo, deverá acontecer regularmente em longos períodos de tempo, e ocorre por meio de processos de interação recíproca e progressivamente mais complexos entre um ser humano ativo e as pessoas, objetos e símbolos existentes no seu ambiente imediato. (NARVAZ e KOLLER, 2004; BRONFENBRENNER, 2011)

“...aqui a ênfase não está nos processos psicológicos tradicionais da percepção, motivação, pensamento e aprendizagem, mas em seu conteúdo – o que é percebido, desejado, temido, pensado ou adquirido como conhecimento, e como a natureza desse material psicológico muda em função da exposição e interação de uma pessoa com o meio ambiente.” (Bronfenbrenner, 1996, p. 9)

Nesse modelo, são considerados quatro aspectos que se apresentam inter-relacionados, é o denominado modelo PPCT – Processo (P), Pessoa (P), Contexto (C) e Tempo (T), que constituem os elementos centrais da teoria bioecológica. (POLÔNIA, DESSEN e SILVA, 2005)

Assim, o Processo (P) se refere à interação entre a pessoa e o ambiente, denominado como processo proximal, que de acordo com Polônia, Dessen e Silva (2005), acontecem ao longo do tempo e são os mecanismos primários que produzem o desenvolvimento. Para as autoras, “o primeiro passo para conhecer o processo proximal é compreender como a pessoa se envolve em uma dada situação, ou seja, é analisar como as características da pessoa influenciam e são influenciadas em suas interações” (p.83), como por exemplo, as relações entre crianças-crianças, ou pais e filhos, ou ainda professor-aluno, envolvidas em atividades do dia a dia.

O segundo aspecto desse modelo é a Pessoa (P), que envolve as características biopsicológicas do indivíduo em desenvolvimento e aquelas construídas na interação com o ambiente. As características da pessoa são portanto, tanto produtos do desenvolvimento como também produtoras deste. São propostos três elementos que constituem as características da pessoa e que influenciam o desenvolvimento, quais sejam: as *disposições* que retratam os processos proximais em movimento e mantêm sua operação; os *recursos* são as experiências, habilidades, capacidades e conhecimento para que os processos proximais sejam efetivos; e a características de *demandas*, que pode estimular ou inibir reações do ambiente do indivíduo. (NARVAZ e KOLLER, 2004; POLÔNIA, DESSEN e SILVA, 2005)

Outro componente do modelo é o Contexto (C), o qual compreende o meio ambiente ecológico onde o indivíduo se insere. Bronfenbrenner (1996, p.05) o concebe “como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas. No nível mais interno está o ambiente imediato contendo a pessoa em desenvolvimento”, e esclarece que ele é formado por microssistemas, mesossistemas, exossistemas e macrossistemas.

O microssistema é o ambiente mais imediato onde a pessoa em desenvolvimento se encontra e também as pessoas que com ela interagem diretamente, como família, escola, sala de aula. Trata-se de um padrão de papéis, atividades, relações interpessoais vivenciadas pelo sujeito em desenvolvimento em um determinado ambiente, com características materiais e físicas específicas. O mesossistema inclui as inter-relações

entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente, trata-se das relações entre microssistemas. O exossistema constitui-se por um ou mais ambientes e afetam o indivíduo em desenvolvimento de forma indireta, é neste nível que atuam as políticas públicas. E o macrossistema, se refere ao plano da cultura, crenças, ideologias, que também influenciam no desenvolvimento do indivíduo. (POLÔNIA, DESSEN e SILVA, 2005)

Tem-se ainda o componente Tempo (T), o qual é entendido como o desenvolvimento histórico dos eventos, ou seja, as mudanças decorridas com o tempo. Exemplos da influência do tempo no desenvolvimento do sujeito podem ser vistos em determinadas situações, num dado momento de suas vidas no contexto familiar, como a entrada da criança na escola, a mudança de trabalho dos pais ou o nascimento de um irmão. (MARTINS e SZYMANSKI, 2004).

Considerando o componente Contexto do modelo bioecológico, o estudo em questão investiga o microssistema escolar para apreender concepções e percepções de crianças e professores por meio de seus depoimentos, buscando captar e compreender a realidade ali vivenciada, considerando as influências externas àquele contexto, mas que nele interferem diretamente. Nesse caso, as determinações legais correspondem ao exossistema que influenciam o nível microssistema representado pelas salas de terceiro ano do ensino fundamental de uma determinada escola. É o caso, portanto das leis federais que alteram e ampliam a estrutura do ensino fundamental, as quais exigem mudanças estruturais, físicas, curriculares e pedagógicas nas escolas.

A abordagem bioecológica defendida por Bronfenbrenner privilegia estudos em desenvolvimento de forma contextualizada e em ambientes naturais. Além disso, de acordo com Narvaz e Coller:

“A teoria enfatiza o papel dos processos, mais que resultados, performances ou medidas. A ênfase parece estar nos aspectos qualitativos do desenvolvimento, embora possam ser identificados também aspectos que aludem a aspectos quantitativos” (2004, p.66).

Para Bronfenbrenner (1996), a compreensão das influências desenvolvimentais de amplo alcance, como é o caso das políticas públicas, só é possível quando empregado um modelo teórico que permite a sua observação. Nessa direção, pondera-se

a pertinência da escolha deste referencial teórico, uma vez que, a pesquisadora adentra o ambiente natural para investigação, buscando compreender a configuração do terceiro ano do ciclo de alfabetização de forma contextualizada, considerando o processo no decorrer do ano letivo, influenciados por inúmeros fatores, entre eles as determinações legais que determinam objetivos para serem consolidados nesse período.

1.2 – Alguns apontamentos sobre o contexto no qual se insere o terceiro ano

Diante do referencial adotado, o qual ressalta a influência de contextos mais amplos como as políticas públicas, sobre os ambientes mais internos e imediatos de desenvolvimento, considera-se salutar fazer aqui uma breve apresentação da proposta enunciada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que, com base em Bronfenbrenner (1996), faz parte de um contexto mais amplo, o exosistema exercendo influências sobre o microssistema investigado, neste caso, as turmas de terceiro ano do ciclo de alfabetização.

Deve-se situar primeiramente, que o PNAIC se insere em uma proposta de organização escolar em ciclos de aprendizagem, difundida no país mais veementemente nas últimas décadas do século XX e início do século XXI.

Pesquisas que contemplam a política de ciclos no país, com estudos de revisão bibliográfica, dedicados a acompanhar as produções acerca desse temática (STREMEL, 2009; BARRETO e SOUSA, 2005; PALMA FILHO, ALVES e DURAN, 2012), apontam que, a partir da década de 1980, começa a ser implantada a política de ciclos em diversos estados brasileiros, sendo intensificadas nos anos de 1990 e 2000. De acordo com esses autores, a proposta de organização da escolaridade em ciclos surgiu como alternativa viável para o enfrentamento do fracasso escolar, evasão, repetência – realidade do cenário educacional brasileiro enfatizada a partir de meados do século XX - com a intenção de assegurar o direito de todos à educação, sobretudo com ensino de qualidade. De acordo com Barreto e Sousa (2005) os ciclos estão associados à intenção de superar uma organização escolar seriada, exigindo mudanças na ocupação dos espaços e tempos escolares, nas concepções sobre os processos de aprendizagem, se apresentando como uma alternativa para democratização do ensino.

Nessa perspectiva, tem acontecido no país um amplo movimento “definidor” de políticas educacionais, como a Lei 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional e o Plano Nacional de Educação (MARIN ET AL, 2009), que vem normatizar os rumos do sistema educacional brasileiro. Desde então, instaura-se um cenário de reformas, com promulgações de leis incidem em diversos aspectos do sistema de ensino, com destaque às leis 11.114, promulgada em 16 de maio de 2005, que estabeleceu que todas as crianças a partir dos seis anos de idade deveriam estar matriculadas no ensino fundamental e a lei 11.274, promulgada em 6 de fevereiro de 2006, que amplia esse nível de ensino para nove anos com matrícula obrigatória das crianças aos seis anos de idade. A partir daí, muitos são os desdobramentos gerados por essas leis, sobretudo relativos à organização do ensino nos anos iniciais, com o ingresso das crianças mais precocemente no ensino fundamental.

Como medida recente no âmbito das políticas educacionais para os anos iniciais, com enfoque na alfabetização e letramento, o Ministério da Educação, através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e define suas diretrizes gerais onde reafirmam o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ou seja, ao final do terceiro ano do ensino fundamental, programa com ampla divulgação pelos meios de comunicação, defendendo veementemente a alfabetização ao longo do Ciclo I. Tratam-se de ações pelas quais o MEC, através de um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios em parceria com instituições de ensino superior, apoiará os sistemas públicos de ensino no trabalho de alfabetização e letramento dos alunos até o final do terceiro ano, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. (BRASIL, 2012)

Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. (BRASIL, 2012a, p.05)

Os objetivos das ações do Pacto são apresentados no artigo 5º da Portaria 867/2012, são eles:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012)

Nesse sentido, suas ações apoiam-se em eixos de atuação os quais compreendem: a formação continuada de forma presencial para professores alfabetizadores; disponibilização de materiais didáticos, obras literárias, de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; e gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2012a)

No que se refere aos cursos de formação do PNAIC, serão ofertados cursos distintos para professores do primeiro, segundo e terceiros anos do ciclo de alfabetização, e professores de classes multisseriadas, com encontros presenciais de oito horas mensais³. Estão envolvidos na oferta dos cursos de formação: os coordenadores gerais e coordenadores adjuntos da formação, supervisores de curso, formadores de orientadores de estudo, orientadores de estudo, coordenadores pedagógicos e professores alfabetizadores. Os coordenadores gerais e adjuntos, e supervisores de curso são escolhidos em cada Instituição de Ensino Superior, e são eles os responsáveis pelos cursos de formação.

As avaliações às quais o programa se refere dizem respeito à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que deverá ser aplicada às unidades escolares e aos alunos do terceiro ano do ciclo I, com a pretensão de aferir as condições e os níveis de alfabetização e letramento, além de produzir indicadores acerca do desempenho discente a esse respeito. (INEP, 2013)

De acordo com o *Documento Básico* que apresenta a Avaliação Nacional da Alfabetização, esta tende a produzir indicadores que visam contribuir para o processo de

³ No município onde foi realizada a pesquisa, os encontros aconteciam quinzenalmente, aos sábados.

alfabetização nas escolas públicas brasileiras, pela qual se espera avaliar aspectos relacionados à infraestrutura, gestão escolar, formação das professoras alfabetizadoras e organização do trabalho pedagógico, para além das condições de aprendizagem das crianças ao final do terceiro ano do ciclo de alfabetização. Para tanto, serão aplicados questionários aos professores e gestores das escolas para coleta das informações mencionadas; e os testes aos alunos matriculados nesse período, com o propósito de aferir os níveis e desempenho em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática (INEP, 2013).

Em suas linhas orientadoras, o PNAIC⁴ (BRASIL, 2012a) defende que as habilidades básicas de leitura e escrita deverão se consolidar nos três anos iniciais do ensino fundamental. Nessa direção, de acordo com o documento, para que as crianças estejam, de fato, alfabetizadas é preciso promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do ciclo e assegurar aos dois anos seguintes, a consolidação dos conhecimentos relacionados às correspondências grafofônicas, ou seja, as relações entre a fala e a escrita. No entanto, não basta unicamente dominar o sistema de escrita alfabética, para além disso, a criança precisa desenvolver a capacidade de fazer uso dessa aprendizagem em diversas situações comunicativas que se envolve na prática social. Defende então que os alunos, ao final do terceiro ano, devam ser capazes de ler e produzir textos com autonomia, além de se apropriar de “conhecimentos que amplie seu universo de referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2012a, p.14).

Nesse sentido, tem-se a concepção de “alfabetização como um processo que integra a aprendizagem do sistema de escrita alfabética à apropriação de conhecimentos e habilidades que favorecem a interação das crianças por meio de textos orais e escritos que circulam na sociedade”. (BRASIL, 2012a). Caberá ao professor, com base nessas definições, na proposta curricular, no projeto pedagógico da escola, planejar e desenvolver ações didáticas que garantam a efetividade dessas aprendizagens às crianças.

Educar, no sentido de alcançar tais objetivos de alfabetização e letramento, visa garantir que as crianças possam vivenciar, desde

⁴ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. É uma aprendizagem fundamental, mas, para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia, é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo que vivenciem atividades de leitura e produção de textos. (BRASIL, 2012a, p.22)

Nessa seara, há que se ter claro os apontamentos de Soares sobre a necessidade de distinguir os conceitos de alfabetização e letramento. Processos que se referem respectivamente à aprendizagem do sistema de escrita e à prática social de leitura e de escrita. Para a autora, “no Brasil os conceitos de letramento e alfabetização se mesclam, se superpõem e frequentemente se confundem” (Soares, 2004, p. 7).

“a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p.14)

A partir da década de 1980, com a disseminação das teorias construtivistas no país, acompanha-se um crescimento significativo de pesquisas sobre a alfabetização numa tendência de redefinição de seus conceitos (Soares, 2004). Em diferentes perspectivas, pesquisadores têm se dedicado aos estudos dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Contudo, apesar do desenvolvimento teórico protagonizado nesse campo, pesquisas sobre as práticas de ensino do professor alfabetizador assinalam uma manutenção de procedimentos tradicionais e até mesmo uma perda de especificidade do processo de alfabetização, sendo este um dos motivos pelo fracasso na aprendizagem da língua escrita pelas crianças (SOARES, 2004, 2014; ALBUQUERQUE ET AL, 2005).

De acordo com Soares (2004, p. 9), por um período a alfabetização se caracterizou por sua excessiva especificidade:

entendendo-se por “excessiva especificidade”, a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita, ou seja, a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita. O que parece ter acontecido, ao longo das duas últimas décadas, é que, em lugar de fugir a essa “excessiva especificidade”, apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização.

Para a autora, um dos fatores para essa perda de especificidade foi a organização escolar em ciclos, somada a um fenômeno principal e mais complexo que foi a mudança de conceito sobre a aprendizagem da língua escrita influenciada pela perspectiva construtivista baseada nos estudos da Psicogênese.

Diante dessas mudanças, de organização e tempos escolares, de conceitos e perspectivas no que tange à alfabetização, que certamente exige transformações na prática pedagógica, alguns pesquisadores têm se dedicado ao estudo das práticas alfabetizadoras dentro do sistema ciclado de ensino, bem como os reflexos dessa prática na aprendizagem dos alunos, como pôde ser diagnosticado a partir de revisão da literatura (ALBUQUERQUE, FERREIRA e MORAIS, 2005; FRIGOTTO, 2005; CRUZ, 2007, 2008; COUTO, 2009; CRUZ e ALBUQUERQUE, 2012).

Dentre esses estudos, localiza-se o de Albuquerque, Ferreira e Morais (2005), que se dedicaram a analisar como as práticas de ensino de leitura e escrita têm se caracterizado na perspectiva da alfabetização, tomando como eixo de análise a “fabricação” do cotidiano escolar pelas professoras alfabetizadoras, ou seja, a construção dos saberes na ação, por considerar que as práticas cotidianas são produzidas pelos próprios atores, nesse caso, pelas professoras. Para os autores, na prática o que acontece não corresponde exatamente à teoria, os discursos são transformados de acordo com os contextos e as diferentes culturas.

Numa perspectiva etnográfica de pesquisa, desenvolveram o estudo com um grupo de nove professoras alfabetizadoras no primeiro ano do ciclo I, na cidade de Recife. Como instrumentos metodológicos foram utilizados a observação participante, análise de materiais utilizados pelas professoras, como livro didático, e alguns encontros utilizando a técnica de grupo focal nos quais foram discutidos temas relativos à alfabetização. (ALBUQUERQUE, FERREIRA e MORAIS, 2005)

Em seus resultados, classificam as práticas alfabetizadoras das docentes, com base nas atividades por elas realizadas, da seguinte maneira: prática sistemática de alfabetização, representado pela maior parte das participantes, que apresentaram um trabalho sistemático de apropriação de escrita alfabética, com o predomínio de atividades de escrita e leitura de palavras, sendo a produção de texto pouco explorada; prática intermediária de alfabetização, onde se constatou certo equilíbrio entre atividades de apropriação de escrita alfabética com as de produção de textos e leitura; e prática assistemática de alfabetização, na qual as atividades de leitura e produção de textos eram priorizadas pelas professoras participantes, representado por duas delas. Contudo, os autores salientam que nesse último grupo, as leituras eram realizadas na maioria das vezes pelas professoras, e escrita baseada em cópias de textos.

Como conclusão, Albuquerque, Ferreira e Moraes (2005, p.18) analisam que “as transformações das práticas, frente às novas descobertas sobre alfabetização, não se apresentam da mesma forma em que foram pensadas ou escritas”. Os dados obtidos reforçam a ideia de que “é na dinâmica da sala de aula que as professoras recriam essas orientações”.

Outra autora que também se dedicou a essa temática foi Frigotto (2005), em um trabalho realizado com professores e alunos dos três primeiros anos de escolarização, buscou compreender as estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras para o ensino de leitura e escrita, bem como aquelas utilizadas pelos alunos na construção desses conhecimentos. Acompanhou as três turmas do Ciclo I através de entrevistas e observações no decorrer do ano de 2004. Além disso, analisou atividades realizadas pelos alunos, como provas e exercícios de classe e solicitou dos mesmos a produção de dois textos produzidos em momentos distintos.

Os resultados dessa pesquisa sinalizaram que, ao final do terceiro ano⁵, todos os alunos dominavam a produção escrita apresentando condições para serem aprovados para o segundo ciclo. Para Frigotto (2005), embora tenha verificado que a prática de produção textual é pouco vivenciada pelos alunos, seus conhecimentos a esse respeito foram sendo construídos ao longo da escolaridade. Quanto às professoras, interpreta que não houve mudanças significativas em sua prática pedagógica na escola ciclada,

⁵ A pesquisadora considera terceiro ano o grupo de alunos alfabetizados, constituído na verdade por alunos de segundo e terceiro ano através de “enturmação” realizada no primeiro semestre escolar.

ressaltando o trabalho limitado realizado com os alunos, sobretudo no que se refere ao uso da linguagem em suas diferentes funções sociais.

Em um projeto/piloto realizado por Cruz (2007), em uma escola bem colocada entre as médias da Prova Brasil de 2005 da rede municipal de Recife, a autora buscou verificar a apropriação da alfabetização pelos alunos ao final de cada ano do Ciclo I. Assim, foram aplicadas atividades diagnósticas (ditado e reescrita de uma história) para 60 alunos das três turmas (1º, 2º e 3º anos) do primeiro ciclo do ensino fundamental no final do ano letivo. Seus resultados revelaram que na atividade de ditado os alunos do terceiro ano apresentaram 100% de escrita alfabética com variação quanto ao nível de apropriação do sistema ortográfico. Quanto ao nível de textualidade, os alunos do primeiro ano demonstraram desempenho superior em relação às outras turmas.

Em outro estudo de sua autoria, Cruz (2008) analisou as práticas de alfabetização e letramento e suas relações com as aprendizagens dos alunos no Ciclo I do Ensino Fundamental. O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do Ciclo I de uma escola no município de Recife, utilizando como instrumentos de coleta dos dados observações das aulas nas turmas selecionadas, entrevistas com as três professoras e aplicação de avaliação diagnóstica para os alunos.

De acordo com a autora, os resultados de seu estudo revelaram que os alunos de todas as turmas evoluíram em termos de desempenho no decorrer do ano. Quanto às práticas das docentes, a autora afirma que as práticas das professoras enfatizavam apropriação do sistema de escrita alfabética, leitura e produção de textos, graduando progressivamente essas aprendizagens de acordo com os três anos. Além disso, os dados analisados indicaram a relação entre as práticas observadas e os resultados apresentados pelas crianças (CRUZ, 2008).

Também foi localizado o trabalho de Couto (2009), no qual analisou o trabalho realizado com turmas heterogêneas na proposta de organização das escolas em ciclos. Participaram da pesquisa um professor de uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, diretora da escola e orientadora pedagógica, com entrevistas, observações em sala de aula e análise de documentos da escola. Segundo a autora, tratava-se de uma turma bastante heterogênea em termos de aprendizagem dos alunos, porém de um total de 34 alunos, a maioria era considerada alfabetizada, os demais precisavam de trabalho diferenciado. Seus dados revelam que o professor procurava trabalhar com as turmas

considerando o desempenho dos alunos. Couto (2009) conclui que ainda falta formação para o trabalho em escolas organizadas em ciclos e apoio estrutural como materiais, orientações mais direcionadas da gestão, reestruturação do espaço.

Guarnieri e Vieira (2010), em um trabalho que se dispôs a diagnosticar o desempenho dos alunos em termos da consolidação das capacidades de leitura e escrita, dos três anos que constituem o ciclo de alfabetização em duas instituições de um município do interior paulista, sinalizam que as crianças não estão alfabetizadas ao final do terceiro ano. Nesse estudo também puderam compreender o trabalho das professoras alfabetizadoras dessas turmas, bem como suas dificuldades nesse processo, em relação ao planejamento das aulas, ao conhecimento das capacidades a serem desenvolvidas por esses alunos, dentro desse período de escolarização. Indicam, portanto, a premência de uma reorganização na prática das professoras alfabetizadoras, no sentido de proporcionar oportunidades efetivas para as aprendizagens de leitura e escrita.

Ao identificarem uma lacuna de pesquisas dedicadas à análise das práticas de alfabetização no primeiro ciclo do ensino fundamental em escolas seriadas e cicladas, Cruz e Albuquerque (2012) desenvolveram uma pesquisa que se dedicou a analisar a constituição de práticas alfabetizadoras na perspectiva do “alfabetiza letrando” e sua relação com as aprendizagens dos alunos de escolas organizadas em ciclos e em séries. Desenvolvida em duas escolas em cidades distintas no estado do Pernambuco, participaram da pesquisa as professoras dos três anos iniciais das duas escolas. Para coleta dos dados, as autoras utilizam como instrumentos análise documental das propostas curriculares dos municípios, entrevistas com as professoras, observações de aulas das participantes e aplicação de avaliação diagnóstica nas seis turmas, uma no início do ano e outra ao final.

Conforme os dados obtidos, Cruz e Albuquerque salientam que todas as professoras acreditam que o primeiro ano deve ser destinado à apropriação do sistema de escrita alfabética e nos dois anos seguintes a consolidação da leitura e produção de textual. De um modo geral, as autoras concluem que os resultados podem ser considerados semelhantes tanto na escola em ciclos quanto em séries em cada ano a respeito das aprendizagens dos alunos, destacando que as escolas organizadas em séries e em ciclos continuam produzindo alunos retidos no final do terceiro ano, que apesar de alfabéticas, encontravam-se em fase inicial em termos de leitura e produção textual. Enfatizam portanto que, a escola em ciclos estruturada como tal, ao diminuir a

reprovação dos alunos nos sistemas de ensino não tem significado uma progressão no nível das aprendizagens das crianças (CRUZ e ALBUQUERQUE, 2012).

Estudos dessa natureza, além de constituírem um corpo de referências que contribuirão para as discussões tecidas no decorrer deste trabalho, fortalecem a relevância da presente pesquisa, que se propõe a descortinar a realidade do terceiro ano propriamente dito, período que encerra um ciclo, considerando a multiplicidade de influências e exigências que nele recaem.

2. CONTEXTO E TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Este estudo se constitui em uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual permite o contato direto do pesquisador com o ambiente a ser investigado, possibilitando assim apreender características da realidade de forma mais complexa e contextualizada. (BOGDAN e BIKLEN, 1994; LÜDKE e ANDRÉ, 2013).

Conforme apontam Bogdan e Biklen (1994, p.70):

“O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana”.

Neste capítulo apresenta-se o contexto da pesquisa e a metodologia utilizada, descrevendo os procedimentos concretizados para obtenção e análise dos dados.

2.1. Definição da escola e dos participantes

2.1.1 A escola

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal da cidade de Araraquara, no interior do estado de São Paulo que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, conta com uma população estimada em aproximadamente 223 mil habitantes em 2012. De acordo com o Censo Escolar de 2012, o município possui 60 escolas de Ensino Fundamental, entre públicas e privadas, com 1480 docentes, perfazendo um número de 25.154 matrículas de alunos no mesmo período. Inicialmente tinha-se como critério de seleção da escola, o último resultado do IDEB⁶ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) datado no ano de 2011,

⁶ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. Os dados que compõem o IDEB são o índice de aprovação dos alunos levantados pelo Censo Escolar e a Prova Brasil.

considerando a escola com uma nota intermediária dentre as instituições avaliadas. Optou-se por selecionar uma escola com nota mediana no IDEB, na tentativa de minimizar possíveis reflexos desses dados nos resultados obtidos, caso contemplasse uma instituição com melhor ou pior resultado nessas avaliações, uma vez que não faz parte dos objetivos deste trabalho enfatizar tais influências. Após contato com secretaria de educação do município para autorização da realização do estudo, a mesma ocorreu juntamente com a indicação da escola na qual a pesquisa deveria acontecer que, coincidentemente refere-se à mesma instituição estipulada a partir do critério de seleção da pesquisadora.

A unidade escolar foi criada em março de 1986, mantida à época pelo governo estadual, com a denominação de Escola Estadual de Primeiro Grau (EEPG), em conformidade com a legislação vigente na época. A partir do convênio firmado entre a Prefeitura Municipal de Araraquara e a Secretaria Estadual de Educação, em 1999 a instituição torna-se Escola Municipal de Ensino Fundamental, com funcionamento no mesmo prédio, em acordo com o Programa de Parceria Educacional Estado-Município, para o atendimento do Ensino Fundamental.

A escola selecionada funciona em dois períodos, matutino e vespertino, sendo que pela manhã funcionam as classes do 6º ao 9º ano, e no período da tarde as turmas do 1º ao 5º ano. Possui duas classes de terceiro ano do Ciclo I, ambas em horário vespertino, alocadas uma ao lado da outra, em um dos corredores de salas de aula da instituição. Uma turma (Sala A) é composta por 21 alunos e a outra (Sala B) também com 21 crianças matriculadas.

2.1.2 Participantes

Participaram da pesquisa vinte crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, sendo dez crianças de cada sala, e duas professoras responsáveis pelas respectivas turmas.

Quadro 1. Quadro ilustrativo do número de participantes⁷.

3º ano do ensino fundamental			
Turma	Total de alunos	Número de crianças selecionadas	Número de professores selecionados
A	21	10	01
B	21	10	01
Total	42	20	02

Como critério para a escolha desses alunos foi utilizado o sorteio, condição esta estabelecida em comum acordo com as professoras responsáveis escolhidas para o estudo. As crianças foram selecionadas, portanto, de forma aleatória a partir da lista de chamada, sob a forma de sorteio. Na oportunidade, foi definido que caso alguma criança selecionada não tivesse sua participação autorizada pelo responsável, não aceitasse ou até mesmo desistisse de sua participação, a pesquisadora retomaria a lista de chamada para um novo sorteio até que se completasse o número proposto de sujeitos necessários à efetivação do trabalho.

Em reunião com a coordenadora pedagógica da escola, tomou-se conhecimento que uma das turmas de terceiro ano (sala B) vivenciava uma realidade bastante particular e atípica naquele ano, mais especificamente no segundo semestre, período em que aconteceu a coleta de dados. No final do primeiro bimestre, a professora responsável pela turma afastou-se de suas atribuições escolares por questões particulares. Diante disso, a escola encontrou como solução imediata e provisória para o segundo semestre, pois não se tinha definição do retorno da professora efetiva, a indicação de duas professoras substitutas (efetivas em outra escola do município) para darem continuidade ao trabalho com essa turma. Uma responsável pelas aulas de Português e Matemática às terças e quintas-feiras, e a outra, às segundas, quartas e sextas-feiras comprometidas com as demais disciplinas, ou seja, História, Geografia,

⁷ Sala A teve um aluno ingressante no mês de outubro do ano em que ocorreu a pesquisa. Na sala B, retornou um outro que estava afastado por licença médica, também em meados do segundo semestre, passando de 20 para 21 o número total de alunos em cada sala. Mesmo assim, pode-se considerar que a quantidade de sujeitos selecionados para este estudo é representativa em relação ao grupo.

Ciências e Artes⁸. Houve, portanto, um remanejamento no quadro de horário de aulas, em conformidade com a disponibilidade de ambas as professoras.

Dessa maneira, com consentimento da direção da escola, definiu-se que participaria da pesquisa, a professora responsável pelas disciplinas de Português e Matemática, para realização da entrevista e maior acompanhamento em sala de aula, mas com a permissão de acompanhar também as aulas da outra professora dessa mesma turma, porém em menor frequência, como forma de conhecer a dinâmica da turma e suas vivências em todas as disciplinas.

Cabe registrar que, no final do mês de setembro nova substituição precisou ser feita quanto à professora de Português e Matemática. A docente que assumiu essas disciplinas no início do segundo semestre, também precisou se afastar por problemas de saúde. Nesse caso, nova professora substituta precisou ser localizada. A partir daí, sala B passou a contar com três professores dividindo a carga horária dessa turma, uma para Língua Portuguesa e Matemática, outra que continuou com as aulas de História, Geografia, Ciências e Artes e uma terceira para reforço em Português e Matemática às quartas-feiras. Como as duas professoras que dividiram as disciplinas não tinham disponibilidade nesse dia da semana, a solução encontrada pelos gestores da escola, na ocasião, foi inserir esse tipo de atividade, com a indicação de uma professora⁹ exclusivamente para essa função.

Diante disso, no decorrer da coleta de dados a nova professora substituta para as disciplinas de Português e Matemática foi convidada a participar da pesquisa, a qual aceitou prontamente, que após explicação pela pesquisadora dos objetivos e procedimentos de coleta de dados, assinou o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Faz-se necessário destacar que, com o propósito de preservar a identidade dos participantes deste estudo, foram atribuídos nomes fictícios a todos eles para o relatório da pesquisa, para isso recorreu-se às letras do alfabeto para nomeação dos sujeitos. Dessa forma, os participantes da Sala A estão identificados por nomes com letras iniciais localizadas na primeira metade do alfabeto (nomes da professora com a letra A e

⁸Há uma professora específica para as aulas de Educação Física para todas as turmas.

⁹Essa professora é efetiva na instituição como docente da Educação Especial.

crianças com a letra L); e sala B são representados com iniciais localizadas na segunda metade (nome da professora com a letra O e crianças com inicial S¹⁰).

No que tange às questões éticas, em termos de cumprimento às exigências que este tipo de pesquisa imprime, julga-se que todas as providências foram tomadas, respeitando prioritariamente os envolvidos e aos princípios éticos que devem alicerçar toda pesquisa científica. Assim, este trabalho foi aprovado, ainda na condição de projeto, pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Assegurou-se, mediante documentos formais assinados: autorização da Secretaria de Educação do Município de Araraquara após apreciação de cópia resumida do projeto e carta de apresentação e solicitação para realização da pesquisa (Apêndice III); Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos professores participantes e pais/responsáveis das crianças, para observações e entrevistas (Apêndices IV e V).

Os alunos

A idade das crianças escolhidas para este estudo varia entre oito e dez anos no período da coleta dos dados. Sala A conta com um grupo de alunos composto em sua maioria por meninos, há nessa turma uma única menina selecionada. Possui dois alunos com reprovação em seus históricos escolares, um no primeiro ano do ciclo e o outro no terceiro. Sala B possui quatro meninas no grupo de crianças selecionadas, dentre elas três possuem histórico de reprovação no ciclo I¹¹, duas delas no terceiro ano e uma no primeiro. Todos os alunos selecionados, tanto da sala A quanto da B frequentaram a Educação Infantil.

¹⁰ As letras escolhidas não significam que marcam o início e o final das metades do alfabeto.

¹¹ Nas escolas da rede municipal de ensino da cidade onde se realizou a pesquisa, a reprovação do aluno pode ocorrer uma vez durante o ciclo de alfabetização, ou seja, o aluno poderá ser reprovado em um dos anos do ciclo, sem necessariamente que isso aconteça apenas no final dele.

Quadro 2. Caracterização das crianças – Sala A

Criança	Idade	Histórico Escolar	Ano de reprovação
Lázaro	8	Sem Reprovação	-
Leandro	8	Sem Reprovação	-
Lélio	9	Com Reprovação	1º ano
Leonel	9	Sem reprovação	-
Levi	8	Sem reprovação	-
Linus	10	Com reprovação	3º ano
Luciano	8	Sem reprovação	-
Luiz	9	Sem reprovação	-
Lavínia	8	Sem reprovação	-
Lutero	8	Sem reprovação	-

Quadro 3. Caracterização das crianças – Sala B

Criança	Idade	Histórico Escolar	Ano de reprovação
Sarita	8	Sem Reprovação	-
Samir	10	Com Reprovação	3º ano
Samuel	9	Com Reprovação	3º ano
Selena	8	Sem reprovação	-
Saul	8	Sem reprovação	-
Silas	8	Sem reprovação	-
Sofia	9	Com reprovação	2º ano
Silvério	9	Sem reprovação	-
Suri	8	Sem reprovação	-
Suriel	9	Sem reprovação	-

As professoras

As professoras que participaram da pesquisa são mulheres casadas, uma com trinta e três anos de idade e a outra com quarenta e dois anos, mães de um filho cada uma. Ambas são professoras concursadas, efetivas do município. Angelina possui formação universitária em Pedagogia há sete anos, é professora dos anos iniciais há sete anos, sendo quatro deles em turmas de alfabetização. E Olívia, com treze anos atuando na carreira docente, possui onze de experiência como professora alfabetizadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 4. Caracterização das professoras

Professora	Sala	Idade	Estado Civil	Filhos	Formação	Tempo de experiência docente	Enquadramento Funcional
Angelina	A	33	Casada	1	Turismo; Pedagogia (2008)	7 anos (4 deles em turmas de alfabetização)	Concursada efetiva do município (2002 - Agente Educacional; 2008 – Professora)
Olívia	B	42	Casada	1	Magistério (1989); Ciências Sociais (1994); pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia (2011)	13 anos (11 deles em turmas de alfabetização)	Concursada efetiva do município (2001)

2.2 Instrumentos

Considerando a abordagem qualitativa e o referencial teórico que fundamenta este estudo, contemplou-se como instrumentos metodológicos: a observação naturalista com registros em diário de campo, a fim de captar e compreender a realidade investigada, neste caso, duas salas de aula de terceiro ano de uma escola na cidade de Araraquara, no estado de São Paulo; a entrevista semi-estruturada, como forma de captar as concepções e percepções dos professores e das crianças; e uma produção de

texto pelos alunos que objetivou captar como apropriaram os conhecimentos de leitura e escrita.

De acordo com Lüdke e André (2013, p.10):

“são utilizadas mais frequentemente neste tipo de estudo a observação participante, que cola o pesquisador à realidade estudada; a entrevista, que permite um maior aprofundamento das informações obtidas [...], o pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo”.

2.2.1 Observações

Lüdke e André (2013) destacam que à medida que pesquisador acompanha pessoalmente as experiências diárias dos sujeitos, é possível apreender a sua visão de mundo, ou seja, “o significado que eles atribuem à realidade que os cercam e às suas próprias ações” (p.31).

Partindo disso, foram realizadas observações em sala de aula das duas turmas, através das quais buscou captar: a rotina escolar das classes; os tipos de atividades realizadas; a organização e planejamento das aulas pelas professoras; a prática pedagógica da docente; o comportamento e atitudes dos alunos frente ao trabalho das professoras; materiais elaborados pelos alunos (cadernos de atividades e avaliações); e registros de acompanhamento diagnóstico dos alunos elaborado pelas professoras. As observações foram registradas em um diário de campo.

2.2.2 Entrevistas

As entrevistas com crianças e professores basearam-se em roteiros semi-estruturados de perguntas (Apêndices I e II), elaborados em conformidade com os objetivos norteadores da pesquisa, um para as professoras e outro para as crianças. Esse tipo de entrevista parte de um esquema básico, porém, permite que o pesquisador faça as adaptações necessárias durante o diálogo (LÜDKE e ANDRÉ, 2013). Todas elas foram gravadas por aparelho MP3, mediante autorização assinada pelos entrevistados

ou responsáveis por eles, no caso das crianças, com garantia de sigilo e anonimato dos mesmos, e posteriormente transcritas integralmente pela pesquisadora¹².

Uma vez que a coleta de dados ocorre no segundo semestre do ano letivo de 2013, considerou-se apropriada e inquestionável a importância da utilização da entrevista como um dos instrumentos metodológicos, tanto com as crianças quanto com os professores. Os sujeitos entrevistados puderam fornecer informações que possibilitaram traçar um esboço também do primeiro semestre¹³, consequentemente compreender como os alunos ingressaram nesse terceiro ano, quanto ao domínio da língua escrita, de modo a apreender a trajetória da classe, suas vivências e a sua situação ao final do ano.

Os dias e horários para sua realização foram definidos em comum acordo com a professora responsável, com a garantia de que o aluno não seria prejudicado em sua aprendizagem enquanto estivesse fora de sala de aula com a pesquisadora.

O roteiro de entrevista com as professoras (Apêndice I) constituiu-se de 57 questões e abordaram os seguintes tópicos: *Identificação dos participantes; O Ensino Fundamental de nove anos e o terceiro ano; Concepções sobre o Ciclo de Alfabetização; O Pacto da Alfabetização pela Idade Certa; Alfabetização; Prática pedagógica; Percepções sobre os alunos; Relacionamento com as famílias.*

Identificação dos participantes contou com cinco questões para informação de alguns dados pessoais das professoras como idade, estado civil, filhos, e a respeito da formação, tempo de serviço, experiência com anos iniciais do ensino fundamental e terceiro ano.

O Ensino Fundamental de nove anos e o terceiro ano incluiu onze questões sobre as concepções acerca da estrutura e funcionamento do Ensino Fundamental com nove anos de duração e trabalho com terceiro ano, as possíveis influências e alterações decorrentes dessa mudança.

O tópico *Concepções sobre o ciclo de alfabetização* com cinco questões que abordaram as concepções e percepções das professoras sobre o ciclo de alfabetização, a

¹² As transcrições foram feitas na íntegra conforme as falas dos sujeitos entrevistados. Porém, para a redação do relatório alguns ajustes foram feitos em alguns excertos das entrevistas, como em casos de excesso de repetição de palavras e uso de gírias.

¹³ No primeiro semestre a pesquisadora não havia adentrado no campo da pesquisa.

continuidade no trabalho entre os três anos iniciais que compreendem o ciclo e a reprovação nesse período.

O Pacto da Alfabetização pela Idade Certa contou com quatro questões que objetivaram captar as percepções sobre a proposta, seu funcionamento e contribuições ao trabalho em sala de aula.

No item *Alfabetização* foram contempladas cinco questões versando sobre as considerações das professoras a respeito da alfabetização.

Prática pedagógica compreendeu oito questões que visaram apreender a organização e planejamento do fazer pedagógico, seleção das atividades, materiais utilizados e avaliação.

O tópico *Percepções sobre os alunos* foi composto por doze questões que buscaram apreender as percepções das professoras sobre os alunos no que tange suas preferências, reações frente seu trabalho, desempenho escolar e relacionamento entre os colegas.

Relacionamento com as famílias contou com sete perguntas que versaram sobre a participação das famílias na escolarização das crianças sob o ponto de vista das professoras.

No roteiro de entrevista destinado às crianças (Apêndice II) somaram-se 46 questões divididas em cinco partes, a saber: *Concepções sobre a escola; Concepções sobre o terceiro ano; Alfabetização: Leitura e escrita; Percepções sobre a professora; Participação da família.*

Concepções sobre a escola buscou em seis perguntas captar a rotina das crianças na escola, o que achavam dela, se gostavam ou não de frequentá-la, sugestões de mudanças.

No item *Concepções sobre o terceiro ano* abordou em quinze questões as concepções e experiências vivenciadas no terceiro ano, indicaram suas dificuldades e habilidades referentes a disciplinas e atividades, versaram sobre a rotina em sala de aula, o que achavam dela e sobre as avaliações.

O tópico *Aluno e a alfabetização* foi composto por treze itens que indagaram sobre as concepções das crianças acerca de seu aproveitamento escolar, hábitos e domínio em leitura e escrita, bem como o que elas representavam para seu futuro.

Percepções sobre a professora compreendeu sete perguntas que objetivaram captar o que as crianças pensavam sobre suas professoras e como concebiam a prática pedagógica das mesmas.

E o tópico *Participação da família* envolveu cinco questões a fim de captar como as famílias acompanharam a vida escolar dos filhos, além do incentivo à leitura e escrita.

Além desses dois procedimentos metodológicos para a obtenção dos dados da pesquisa, foi solicitada aos alunos a produção de um texto – elaboração de uma carta, com o intuito de aferir habilidades dos alunos quanto ao uso adequado da escrita.

Baseado em um instrumento de avaliação diagnóstica elaborado pelo Centro de Alfabetização, leitura e escrita – Ceale da Universidade Federal de Minas Gerais (BATISTA et. al., 2005), composto por propostas de atividades para avaliação das capacidades desenvolvidas pelos alunos no processo de alfabetização, com o propósito de subsidiar o trabalho de professores alfabetizadores em processo de formação continuada. Nele, afirma-se que a cada ano é esperado que os alunos atinjam níveis definidos de alfabetização. No caso do terceiro ano, espera-se que ao final dele, o aluno esteja plenamente alfabetizado, ou seja, “lendo e escrevendo com fluência e rapidez textos mais extensos e complexos que os lidos em avaliações do segundo ano; e compreendendo e produzindo textos com autonomia, quer dizer, sem ajuda do professor” (BATISTA et. al., 2005, p.24).

Nesse sentido, julgou-se coerente lançar mão desse instrumento para compor um conjunto de informações contribuindo para compreensão, de uma maneira mais completa possível, da realidade estudada. A atividade foi aplicada a todas as crianças nas duas turmas, incluindo aquelas que não participaram diretamente da pesquisa através das entrevistas, alternativa também encontrada para que elas não se sentissem excluídas ou diferenciadas das demais, já que esta era uma preocupação por parte da pesquisadora.

2.3 Trajetória da pesquisa: Procedimentos de coleta dos dados

A coleta dos dados ocorreu no segundo semestre de 2013, entre os meses de agosto a dezembro. Em março de 2013 estabeleceu-se contato com a secretaria de educação do município, onde se obteve informação sobre a documentação necessária

para solicitação de autorização para realização da pesquisa. Foi encaminhada então, uma carta de apresentação da pesquisadora (Apêndice III) e do projeto de pesquisa assinada pela professora orientadora do trabalho, juntamente com um resumo desse projeto para apreciação e deferimento ou não por parte da secretaria. No mês de abril, através de contato telefônico de uma funcionária da secretaria de educação, a pesquisadora recebeu a informação da manifestação favorável à pesquisa. Um documento foi assinado para encaminhamento à escola, onde constava além da autorização a indicação da unidade escolar na qual a pesquisa deveria acontecer.

No mesmo mês, a escola foi contatada pela pesquisadora e fez-se uma primeira aproximação com a direção para apresentação e esclarecimentos sobre o estudo, inclusive de como se deu a indicação daquela instituição. Foram entregues, nesse momento, cópias do projeto de pesquisa e documento emitido pela secretaria municipal de educação. Na ocasião, combinou-se previamente uma data para novo contato com a coordenadora pedagógica da escola, no início do segundo semestre, para agendamento de uma reunião com as professoras responsáveis pelas turmas de terceiro ano, já que a coleta de dados seria realizada nesse período. Também foi disponibilizada uma relação com os dados dos alunos das duas turmas, datas de nascimento, numeração e ordem das listas de chamada, alunos matriculados, desistências, número do registro acadêmico de cada um, e indicação dos alunos que possuíam algum tipo de deficiência.

No mês de agosto, como combinado, uma nova reunião com coordenadora e professoras foi realizada para apresentação do projeto, desta vez para as professoras, que aceitaram participar da pesquisa, assinando na ocasião o TCLE (Apêndice IV). Fez-se também o sorteio das crianças que participariam das entrevistas conforme critério estabelecido. Nesse primeiro encontro as professoras, apesar de concordarem com a pesquisa, demonstraram certa resistência quanto às suas participações, especialmente pelo fato de outra pessoa, no caso a pesquisadora, estar presente observando seu trabalho, e uma possível interferência disso no andamento das aulas e comportamento dos alunos. Uma delas¹⁴ afirma que outra pessoa, a princípio estranha àquele grupo, poderia alterar consideravelmente a rotina da sala, alegando que faria um “teste”, e qualquer coisa informaria sua desistência. A pesquisadora procurou deixá-las muito à

¹⁴ A professora da Sala A, que será apresentada mais adiante no texto.

vontade nesse sentido, enfatizando que estaria disponível para conversas e sugestões sobre o que talvez estivesse incomodando, caso isso acontecesse.

Aproveitou-se esse mesmo encontro para combinar os dias para efetivação das observações em sala de aula. As professoras sugeriram que se acompanhasse duas vezes por semana durante, no máximo, duas horas cada sala. Definiu-se que assim seria feito com a ressalva de que as observações aconteceriam nessa frequência, porém em dias e horários alternados, entendendo que dessa forma conseguiria captar e acompanhar melhor a rotina de cada uma. Quanto às entrevistas, ficou acordado que estas se efetuariam mais próximo ao final do semestre, tanto para crianças quanto para as professoras, em dias e horários considerados mais adequados.

Obteve-se através da secretaria da escola, uma lista com os contatos telefônicos dos responsáveis dos alunos selecionados, para agendamento de uma reunião na escola ou em suas residências para conhecerem a pesquisadora, a proposta de estudo, e coleta das autorizações para participação das crianças na pesquisa¹⁵. A maioria das conversas foi estabelecida com as mães. Algumas delas compareceram à escola em horário previamente combinado, e foram atendidas individualmente. Assim, foram apresentadas a pesquisa e as ações que seriam realizadas, foram esclarecidos dúvidas e questionamentos a respeito das observações e entrevistas com seus filhos e por fim, após leitura e concordância, o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice V) foi devidamente assinado. Outras preferiram que lhes enviasse o TCLE pelas crianças para assinarem e devolveriam também por eles para a pesquisadora, e assim fizeram. Nesse caso, as explicitações sobre a pesquisa foram feitas via telefone.

No início de setembro de 2013 iniciaram-se as observações em sala de aula e foram finalizadas no mês de dezembro, juntamente com o encerramento das aulas e recuperações. À medida que passava o tempo, uma relação de confiança entre professoras e pesquisadora ia se instaurando, favorecendo uma maior flexibilidade quanto à frequência das observações, em caso de necessidade. Em várias ocasiões as professoras, principalmente da Sala A, sugeriam a presença da pesquisadora em determinadas aulas e situações, como a realização de uma atividade que considerava

¹⁵ A pesquisadora considerou fundamental o cuidado em contatar pessoalmente os pais ou responsáveis das crianças, para esclarecimentos sobre a pesquisa e coleta de autorizações.

interessante, passeios, festividades na escola, manifestando interesse em colaborar com a pesquisa, e de certo modo o comprometimento com o estudo.

Como argumenta Bogdan e Biklen (1994, p.113), “à medida que um investigador vai passando mais tempo com os sujeitos, a relação torna-se menos formal”; pode-se atestar que foi exatamente isto que aconteceu. Com o decorrer dos dias, crianças e professoras demonstravam-se habituados com a presença da pesquisadora na sala, buscando dialogar com ela, contar sobre suas experiências particulares, curiosidades, conquistas, desejos, enfim expressaram seus sentimentos, revelaram concepções e percepções, até mesmo um pouco de suas histórias de vida, em momentos menos formais, se comparados com uma situação de entrevista, por exemplo.

Buscou-se estabelecer uma dinâmica nas observações, de modo que todos os dias da semana puderam ser contemplados, com predomínio de duas horas de observação em cada um deles. Em determinados dias, ocorreram observações durante todo o período de aula em ambas as salas, com o interesse de aferir um período inteiro de permanência das crianças na escola. Na sala B, as observações ficaram mais restritas às terças e quintas-feiras, pelo fato da professora indicada ministrar suas aulas nesses dias da semana. Contudo, não se deixou de acompanhar nos demais dias o trabalho e a rotina da sala com a outra professora, responsável pelas demais disciplinas, principalmente em setembro, primeiro mês de observações, no final de novembro e início de dezembro, intencionando apreender as vivências das turmas de maneira integral.

As turmas foram observadas também em situações fora da sala de aula, como no pátio durante a entrada e saída da escola; durante o intervalo para o recreio; nas idas à biblioteca para empréstimo e devolução de livros; em atividades realizadas na sala multimeios; em um momento para avaliação odontológica e medidas de peso e altura das crianças; na realização de um simulado preparativo para o SARESP.

Alguns períodos ficaram comprometidos por causa de atividades extraclasse programadas para as turmas, além de feriados, reuniões de planejamento, avaliações externas, em que a pesquisadora não se mantinha presente, como Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e SARESP.

Na sala A foram realizadas 19 observações, totalizando 43 horas e 20 minutos. E sala B somaram 20 dias de acompanhamento das turmas, com um total de 42 horas e 50 minutos. De setembro a novembro, a quantidade de dias frequentados foi equivalente a

cada mês em ambas as salas, somente em dezembro que houve um dia a mais de observação na sala B.

Durante o mês de novembro, concomitantemente com as observações, realizaram-se as entrevistas com as crianças, as quais ocorreram durante o horário de aula, em um espaço da escola onde é instalado o laboratório de ciências. Todas elas aconteceram nesse local. Solicitava-se a autorização da professora para a retirada de um aluno por vez da sala, a mesma indicava quem poderia sair naquele momento, normalmente quem já estivesse adiantado ou houvesse terminado a lição na ocasião. O tempo de duração de cada uma variou entre 12 e 46 minutos aproximadamente.

Com as professoras, efetuaram-se as entrevistas em dezembro, após a finalização do semestre de aulas, em dias e horário combinados antecipadamente com ambas. Assim, foram realizadas no mesmo período em que ocorriam suas aulas, em suas respectivas salas, onde trabalhavam para fechamento de notas e preenchimento dos diários de classe. A entrevista com Angelina foi concluída em dois encontros, um deles se fez em sala de aula, o outro, no dia seguinte, ocorreu no refeitório da escola. Nesse dia funcionários responsáveis pela limpeza estavam lavando as salas, remanejando carteiras, portanto, esse foi o local que a professora considerou oportuno para continuar a conversa e teve a concordância da pesquisadora. Com Olívia, a entrevista foi realizada em um único encontro. O tempo de duração de cada entrevista foi de 1h 25min e 1h 57min, com Olívia e Angelina respectivamente.

A seguir são apresentados os Quadros 5, 6 e 7 que contemplam as durações das entrevistas com crianças e professoras.

Quadro 5. Tempo das entrevistas com as professoras

Professoras	Duração da entrevista
Angelina – Sala A	1h 57min
Olívia – Sala B	1h 25 min
Total	3h 22min

Quadro 6. Tempo das entrevistas com as crianças – Sala A

Crianças	Duração da entrevista
Lázaro	12min 33seg
Leandro	11min 33seg
Lélio	15min 04seg
Leonel	15min 59seg
Levi	45min 11seg
Linus	17min 02seg
Luciano	18min 49seg
Luiz	15min 17seg
Lavínia	17min 43seg
Lutero	13min 31seg
Total	3h 24min 42seg

Quadro 7. Tempo das entrevistas com as crianças – Sala B

Crianças	Duração da entrevista
Sarita	14min 39seg
Samir	14min 35seg
Samuel	11min 09seg
Selena	18min 39seg
Saul	15min 56seg
Silas	15min 07seg
Sofia	15min 40seg
Silvério	13min 04seg
Suri	11min 29seg
Suriel	16min 34seg
Total	2h 19min 52seg

Além das observações e entrevistas como instrumentos para obtenção dos dados para a pesquisa, no final do mês de outubro, desenvolveu-se uma atividade em sala de aula, com ambas as turmas, de modo a complementar um conjunto de informações que ia se adquirindo. Trata-se de uma produção de texto por todas as crianças da sala, a partir do gênero textual - carta. Para sua realização, a pesquisadora identificou junto às professoras que se referia a um tipo de texto ainda não trabalhado pelas turmas. Fez-se necessário então, a apresentação e explicação desse conteúdo para os alunos, para em seguida solicitar sua elaboração.

Para tanto, a pesquisadora organizou uma aula acerca do tema, e a aplicou em sala, explorando o gênero textual em questão. A atividade requeria que os alunos, inicialmente, pensassem em uma pessoa que gostariam de enviar uma carta, no caso o destinatário, e produzissem um texto – conteúdo da carta, contando a ela sobre a escola. Poderiam também, juntamente com o texto escrito, acrescentar um desenho que a representasse. Foram entregues aos alunos, papéis e envelopes para sua realização, que deveriam ser devidamente preenchidos e ao final, devolvidos à pesquisadora. Há que se destacar que as duas professoras permitiram e apoiaram prontamente a execução dessa atividade.

O quadro 8 permite uma visualização geral do procedimento de coleta de dados.

Quadro 8. Cronograma de coleta de dados

Procedimento metodológico	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Contato inicial com os professores	X				
Observações das turmas		X	X	X	X
Entrevistas com as crianças				X	
Realização da atividade – Carta			X		
Entrevistas com as professoras					X

2.4 Procedimentos de análise dos dados

Tendo em mãos as transcrições das entrevistas e os registros do diário de campo, oriundos das observações, pautados na abordagem qualitativa para a análise, esses materiais foram lidos e relidos até que se houvesse a “impregnação” de seu conteúdo pela pesquisadora. Feito isto, buscou-se identificar neles tendências, padrões e tópicos relevantes, agrupando essas informações em categorias de modo a contribuir para a composição e apresentação dos dados. (BOGDAN e BIKLEN, 1994; LÜDKE e ANDRÉ, 2013).

Para as observações ponderaram-se aspectos fundamentais dos quais decorreram a coleta e a análise dos dados, a saber: o trabalho desenvolvido pelas professoras em sala de aula e a atitude dos alunos frente a esse trabalho. Nesse sentido, com base nas informações obtidas, criaram-se as seguintes categorias de análise, conforme exposto no Quadro 9.

Quadro 9. Categorias de análise das Observações

Temas	Subtemas
Contexto escolar	- Organização do espaço escolar - Dinâmica geral da instituição
Contexto das turmas	- Organização dos terceiros anos - Rotina das classes
Conteúdos curriculares	- Disciplinas - Tipos de atividades realizadas - Avaliações
Prática docente	- Organização e planejamento das aulas - Estratégias e habilidades de ensino - Recursos utilizados
Atitudes dos alunos frente à prática docente	- Realização das atividades - Aproveitamento escolar - Práticas de leitura e escrita
Relacionamento interpessoal	- Professor/aluno - Aluno/aluno - Comportamento

Para as entrevistas criaram-se categorias com base nos roteiros das entrevistas com os participantes e o conjunto de informações obtidas, com vistas a atender às questões norteadoras e os objetivos da pesquisa. Dessa maneira, as categorias foram formuladas da seguinte forma (Quadros 10 e 11):

Quadro 10. Categorias de análise das entrevistas com professoras

Temas	Subtemas
Caracterização dos participantes	- Identificação - Formação - Relação com a profissão
Concepções sobre o Ciclo de alfabetização e as contribuições do Pacto pela Alfabetização na idade certa.	
O trabalho com terceiro ano	- Concepções - Orientações/informações - Dificuldades
Alfabetização	- Concepções - Dificuldades
Prática docente	
Concepções sobre os alunos	- Preferências - Habilidades - Dificuldades - Aproveitamento escolar
Relacionamento interpessoal	- Relacionamento com os alunos - Relacionamento entre os alunos - Comportamento
Participação da família	- Concepções e percepções sobre a relação família-escola. - Participação dos pais/responsáveis na escolarização das crianças.

Quadro 11. Categorias de análise das entrevistas com crianças

Temas	Subtemas
Concepções sobre a escola	- Rotina escolar - Significados atribuídos à instituição - Sugestões de mudanças
Concepções sobre o terceiro ano	- Rotina - Preferências (Disciplinas e atividades) - Tarefas para casa
Interesses em leitura e escrita	- Hábitos de leitura e escrita - Significados atribuídos
Concepções sobre a professora	- Prática docente
Desenvolvimento escolar	- Habilidades - Dificuldades - Expectativas
Relacionamento interpessoal	- Relacionamento com a professora - Relacionamento entre os alunos - Comportamento
Participação da família	- Percepções sobre a participação da família na escolarização das crianças - Incentivo às questões escolares

Para a análise dos textos produzidos pelas crianças em forma de uma carta, foram considerados aspectos como coesão e coerência textual, pontuação e correspondência grafofônica. Tomou-se como base os documentos norteadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e autores de referência que discorrem sobre a temática. (BRASIL, 2012 2013; BATISTA et. AL., 2005; SOARES, 2014). A partir dos dados obtidos, os mesmos foram organizados em grupos (I, II e III), distribuídos de acordo com os aspectos analisados. *Grupo I* com aquelas produções que podem ser consideradas adequadas em relação ao esperado para o final do terceiro ano, conforme as orientações oficiais; *Grupo II* com os textos que representaram certa dificuldade por

parte dos alunos quanto aos aspectos averiguados; e *Grupo III* com as produções que denotaram muita dificuldade dos alunos para sua elaboração.

Por fim, buscou-se organizar duas dimensões que compreendem os dados advindos das diferentes fontes de informações - observações nas duas salas de aula, entrevistas com alunos e professores e produção textual das crianças, como segue:

1. Contexto escolar

- **Conhecendo a escola e as turmas estudadas** – neste tópico está incluída a descrição da escola no que diz respeito à infraestrutura, funcionários, os alunos, a concepção de escola e a participação das famílias.
- **O terceiro ano do ensino fundamental do contexto em questão** – este tópico aborda questões ligadas ao ciclo de alfabetização, sua proposição, objetivos do terceiro ano, papel do professor no referido ano, formação oriunda do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, materiais pedagógicos, avaliações externas, concepções sobre alfabetização, critérios para se considerar um aluno alfabetizado.

2. Organização do trabalho pedagógico - concepções e práticas

- **As professoras das turmas** – neste item constam as descrições das professoras, formação, sentimentos em relação ao trabalho que realiza, suas dificuldades enfrentadas e a visão dos alunos sobre a professora (pontos negativos, positivos, importância do que ensina).
- **Rotinas das salas – a prática docente e as interações estabelecidas** – este tópico contempla a composição das turmas, rotina das salas, sequência das atividades que compõem essa rotina, os conteúdos ministrados, os tipos de atividades realizadas revelando as preferências dos alunos, o desenvolvimento das atividades evidenciando a prática da professora, suas ações específicas de ensino, bem com a participação dos

alunos nas aulas, adequação de atividades frente às dificuldades expressas pelos alunos e relacionamentos interpessoais.

- **Finalização do terceiro ano – fechamento de um ciclo** – neste tópico é contemplado como foi estabelecida a rotina da turma nas semanas finais do ano letivo que, de acordo com os dados obtidos, esse período revela algumas características diferentes das habituais do cotidiano das salas, em favor das avaliações externas que iriam realizar. Procura relatar também sobre o aproveitamento escolar dos alunos, que compreende algumas características, dificuldades e potencialidades dos alunos, sob o ponto de vista deles próprios, das condições da alfabetização no final do terceiro ano a partir de suas produções textuais (cartas), solicitadas pela pesquisadora para esse fim e percepções das professoras quanto ao final do terceiro ano, ou seja, o fechamento do ciclo de alfabetização.

Desta feita, nos próximos capítulos serão apresentadas as análises dos dados obtidos, organizados de acordo com as dimensões previamente estabelecidas, quais sejam: A instituição escolar; e A organização do trabalho pedagógico: concepções e práticas.

3. CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo são relatadas as análises referentes aos seguintes tópicos: conhecendo a escola e as turmas estudadas; e o terceiro ano do ensino fundamental do contexto em questão.

3.1 Conhecendo a escola e as turmas estudadas

O texto a seguir apresenta a escola pesquisada e o terceiro ano em seus aspectos gerais de organização e rotina, buscando desvelar as concepções, percepções e vivências que ali ocorrem.

A escola pesquisada, de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, localiza-se em um bairro periférico do município de Araraquara, no estado de São Paulo. Situa-se entre residências, alguns prédios comerciais, ao lado um Posto de saúde e uma escola de Educação Infantil. Possui um amplo espaço físico, inclusive conta com área verde dentro e em seu entorno. Sua infraestrutura é composta por quinze salas de aula, um laboratório de Informática, um laboratório de Ciências, um laboratório de Artes, uma Sala de Recursos para atendimento especializado, uma sala com lousa digital e demais recursos áudio visuais, uma biblioteca denominada “Portal do Saber” com acervo de livros e computadores com acesso a internet.

Para a utilização da biblioteca é realizado um sistema de rodízio entre as turmas para retirada de livros pelos alunos semanalmente. Cada turma possui um dia da semana designado para essa atividade. As crianças são acompanhadas e orientadas por suas respectivas professoras. Os alunos entrevistados relatam gostar desse espaço, alegando estarem satisfeitos com os livros e a quantidade deles que ali existem, com exceção de dois alunos, que gostariam de ter acesso, segundo eles, aos livros maiores, referindo-se aos com maior número de páginas e histórias menos infantis.

Há ainda na instituição um ginásio de esportes coberto, uma quadra de esportes, um refeitório, cozinha, banheiros para os alunos (masculino e feminino), e dois quiosques em uma área gramada ao fundo da escola para atividades lúdicas livres e dirigidas.

O prédio administrativo é separado das salas de aula e localiza-se logo na entrada da escola. Possui uma sala de direção e vice-direção, uma para secretaria, uma para coordenação, uma para os professores e ao lado outra com computadores e alguns livros didáticos que são utilizados normalmente pelos mesmos, e banheiros (masculino e feminino).

A escola conta com um quadro de 25 docentes efetivos - dentre eles 12 são professores do primeiro ao quinto ano, 22 funcionários nos cargos administrativos e de apoio, sendo: 1 Diretor, 1 Vice-Diretor, 3 Agentes Administrativos, 1 Assistente Educacional Pedagógico, 2 Professores Coordenadores, 8 Agentes Educacionais sendo que 3 destes atuam exclusivamente no “Portal do Saber”, 4 Agentes Operacionais¹⁶, e 3 Agentes Sociais (cozinha).

Atualmente a escola atende crianças e adolescentes do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, totalizando um número de 428 alunos matriculados em 2013, dos quais 125 compõem o Ciclo I, distribuídos da seguinte forma: 42 alunos no primeiro ano; 42 no segundo ano e 41 alunos matriculados no terceiro ano.

Aproximadamente 70% dos alunos são residentes do próprio bairro e 30% moradores da zona rural¹⁷, filhos de trabalhadores do campo, os quais utilizam transporte escolar municipal para terem acesso à escola, os demais vão acompanhados pelos pais, caminhando ou de veículo próprio; alguns sozinhos e outros por transporte público ou vans escolares.

Dentre as crianças entrevistadas nesta pesquisa, duas - de uma mesma sala - pertenciam a esse segundo grupo (moradores da zona rural) e relatam um pouco sobre as suas rotinas diárias para chegarem até a escola. Elas precisam sair mais cedo de suas residências, conseqüentemente se arrumam e também almoçam mais cedo, além de chegarem mais tarde do retorno para casa.

¹⁶ O Agente Operacional desempenha funções mais gerais na escola, como portaria e zeladoria, controle de entrada e saída de alunos, controle de quantidade de alunos presentes.

¹⁷ Esses dados foram extraídos do Projeto Pedagógico da escola e também através de conversas da pesquisadora com funcionários da escola.

Em um de seus relatos sobre a rotina escolar, Linus conta um dos imprevistos ocorridos no trajeto para a escola, o que retrata a dificuldade maior desses alunos, moradores do campo, para terem acesso a ela.

P¹⁸ - Que horas você precisa sair de casa?

Linus - Nove e meia.

P – Nove e meia? (*surpresa*) E você almoça aqui?¹⁹

Linus – Não, almoço em casa, eu tomo banho nove e meia e como, daí eu vou escovar os dentes e espero lá no ponto.

P – E você chega aqui e come alguma coisa também?

Linus – Tomo suco ou bolacha, hoje eu comi bolacha.

P – Vamos ver se eu entendi. Na hora que você chega na escola tem um lanche para vocês?

Linus – Não, quando nós “chega” aqui, nós “fica” brincando lá (*no pátio*), daí depois toma suco ou bolacha. (*um pouco antes do início da aula*).

P – E você chega de volta em casa que horas mais ou menos?

Linus – Umas 7 h, mas tipo assim, ontem nós chego muito ce..., muito...

P – Muito tarde?

Linus – É, muito tarde!

P - Por conta da chuva?

Linus – É, atolou o ônibus.

P – E aí? Atolou o ônibus e o que fizeram?

Linus – Aí o homem, o motorista é falou pra menina emprestar o guarda-chuva e ele foi lá, ligou, ligou, ligou e não deu certo [...] Aí passou um homem lá de carro, aí ele falou: “Oh moço empresta aqui o trator!”, aí ele veio com o trator e ajudou.

¹⁸ A sigla P representa a Pesquisadora.

¹⁹ Pelas observações e entrevistas com as crianças constatou-se que a escola não oferece almoço para esses alunos que chegam um pouco mais cedo na escola. Avalia-se que este seja um fato que precisa ser repensado, uma vez que essa instituição especificamente, possui um número significativo de alunos moradores do campo, os quais possivelmente necessitam sair bem mais cedo de suas residências, consequentemente se alimentarem em horário diferente do comum das demais crianças.

Apesar das dificuldades que essas crianças apontam enfrentar, diferenças decorrentes das suas realidades de localização de moradia, não demonstram frustração ou vergonha, nem mesmo desânimo em frequentar a escola por esse motivo, pelo contrário, percebe-se em suas falas o gosto por ela, a vontade de ir para a escola, fato este que evidencia a valorização atribuída à instituição.

P - Você gosta ou você não gosta de vir pra escola?

Lutero²⁰ – Gosto.

P – Por que Lutero?

Lutero – Porque minha mãe fala q eu tenho q estudar [...], aí tem dia que a professora dá matéria nova.

P - O que você acha Linus da sua escola?

Linus – Legal!

P – Legal? E você gosta de vir ou você não gosta de vir pra cá?

Linus – Eu gosto! (*prontamente*)

P – Gosta! Por quê?

Linus – Ah, porque lá em casa eu fico quieto, aqui não, eu fico estudando...

P – Tem bastante coisa para fazer aqui?

Linus – (*afirma com a cabeça*)

No ano de 2003 inicia-se na instituição um projeto, com aprovação do Conselho Municipal de Educação à época, em que as escolas onde funcionavam o Ensino Fundamental passam a organizarem-se em Ciclos de Formação²¹ (Ciclo I, II e III) e recebem a denominação de Escolas Interativas, atendendo alunos dos seis aos quatorze anos de idade. Esse projeto já previa desde então a inserção das crianças de seis anos de

²⁰ Lutero também é morador da zona rural.

²¹ Nos ciclos de formação os alunos são organizados com base nos ciclos do desenvolvimento humano (infância, puberdade e adolescência), diferentemente dos ciclos de aprendizagem que organizam-se pela idade dos alunos e pode haver reprovação ao final de cada ciclo (CRUZ, 2008). No caso da escola pesquisada observa-se, portanto, que há na redação de seu Projeto Pedagógico um equívoco no uso do termo, pois apontam que eram organizados em ciclos de formação e logo abaixo descrevem que eram organizados conforme a faixa etária dos alunos.

idade nesse período do ensino, conforme indicava o PNE - Plano Nacional de Educação - Lei nº. 10.172/2001²², direcionado a um processo sistemático de alfabetização.

A respeito dessa forma de organização de ensino, mais especificamente sobre o ciclo de alfabetização²³, as entrevistas com as professoras revelam que suas opiniões divergem em alguns momentos. Olívia com opinião favorável, acreditando que essa mudança tem resultado positivo, e Angelina afirma prontamente nada ter mudado na prática escolar, sendo apenas uma mudança de nomenclatura, salientando suas carências.

[...] mas eu acredito que... que muda tudo, já vem mudando né, a concepção vem mudando cada ano né, agora tá desde 2002 na escola que eu trabalho tá desde 2002, é uma das primeiras escolas com o ciclo de nove anos. A gente vê uma mudança grande agora. (Olívia, sala B)

[...] só mudou a denominação do que era porque a gente continua ainda seriada, né a gente continua ainda com essa coisa. Esse termo ciclo ele precisa vir acompanhado de formação de professores, de mudança na estrutura do ensino, lá na secretaria da educação precisa estar mudando, porque só muda mesmo ciclo I e ciclo II mas na realidade a gente não tem alteração nenhuma, a gente ainda tá trabalhando por série. (Angelina, sala A)

A fala de Angelina pode indicar a falta de esclarecimentos por parte dos professores acerca dessa proposta, talvez por falta de orientação ou até mesmo pela imprecisão nas informações ou ausência delas nos documentos, de melhores definições sobre tal forma de ensino, forma de trabalho, acarretando dúvidas e incertezas aos envolvidos. Esse pensamento por parte dos professores, sobre a organização escolar em ciclos, já foi constatado por vários autores, entre eles Marin et. al. (2009) que, em um

²² Documento elaborado pelo governo federal onde propõe como meta a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, como forma de possibilitar maior tempo de convívio escolar de modo a garantir maiores oportunidades de aprendizagens aos alunos, com o ingresso das crianças aos seis anos de idade nesse período de ensino.

²³ Assim denominado na legislação vigente.

levantamento realizado sobre a temática, as autoras revelam que na década de 1990, predominavam nas práticas das professoras a concepção do ensino seriado. Parece ser esta uma ideia, e consequentemente uma prática, ainda recorrente entre alguns professores até hoje.

A escola pesquisada atende no período da manhã as turmas do sexto ao nono ano, e no período da tarde do primeiro ao quinto. As aulas no período vespertino²⁴ iniciam-se às 13:10 h, com intervalos de 30 minutos com início às 14:50 h para as turmas do Ciclo I, de 40 minutos às 15:30 h para o Ciclo II, e se encerram às 17:50 h. Durante o intervalo as professoras reúnem-se na sala de professores, e as crianças ficam sob responsabilidade das Agentes Educacionais; cada uma delas acompanha uma turma, dirigindo jogos e brincadeiras, tanto no pátio quanto no gramado ou nos quiosques.

Semanalmente, às quintas-feiras, toca-se o sinal para o final das aulas às 17:30 h e os alunos são encaminhados ao pátio da escola para cantarem os hinos nacional, municipal e algum outro que esteja em período de comemoração, como o da independência ou da bandeira. Alguns minutos antes, uma Agente Operacional, entrega em cada uma das salas fichas que contêm as letras dos hinos que serão trabalhados naquele dia. Os alunos dispõem-se enfileirados separadamente por turma, à frente sua respectiva professora e ainda um pouco mais a frente, a equipe gestora da escola.

Com base nos dados das observações, das entrevistas com professoras e dos momentos compartilhados na sala de professores, portaria, refeitório, pátio – constata-se que equipe gestora, professores e demais funcionários trabalham com muito entrosamento, conversam constantemente, sobre o trabalho, os alunos, trocando ideias e informações. Essa parceria fica evidente também nas falas das professoras.

Olívia - [...] tudo que eu precisei aqui... foi tudo de portas abertas sabe. Tanto a equipe diretiva, a coordenação, a secretaria, tudo que eu precisava eles me atendiam prontamente.

Angelina - [...] a gente conversa muito. Tal aluno teve essa dificuldade, vamos ver se, por exemplo, no terceiro ano a gente consegue suprir isso, a gente conversa muito entre nós, então esse

²⁴ Período em que se realizou a coleta dos dados da pesquisa.

clima de mal estar para culpar uma professora ou outra pelo que foi feito, não, a gente trabalha mesmo em equipe aqui.

P – Isso é bom!

Angelina - É bom, é bom, não é sempre assim não, mas aqui eu encontrei...essa parceria. A gente trabalha em parceria mesmo!

As crianças, em sua maioria, definem a escola como legal e declaram estima por ela e por frequentá-la. Apenas uma criança disse não apreciar a escola, e uma afirma gostar somente um “pouquinho”. Ao serem questionadas sobre o que mais apreciam na instituição, surgem respostas recorrentes que variam entre estudar, os amigos, o recreio, as aulas de Educação Física e aprender. Grande parte delas está satisfeita com o espaço físico escolar, com a merenda oferecida, com os professores e demais funcionários. Algumas manifestam gostar de tudo, dois alunos lembram-se dos passeios pedagógicos e um deles das atividades festivas realizadas. As crianças valorizam o ensino e a aprendizagem, a leitura, a escrita e evidenciam que o brincar e o relacionamento com os amigos possuem de fato, grande importância para elas. Os excertos abaixo evidenciam esses seus sentimentos:

P - Conta pra mim um pouquinho como é o seu dia na escola.

Luiz – É legal, eu me sinto muito bem, muito, muito, muito bem!

P -Você gosta ou não gosta de vir pra escola?

Lavínia - Eu gosto!

P – Por que você gosta?

Lavínia - Ah porque é muito divertido, eu brinco com meus amigos, às vezes eu faço mais amizade.

Lélio - É legal, eu fico “brincano”, eu fico fazendo matéria, a professora passa matéria pra gente fazer em casa que é legal! Na Educação Física eu brinco muito, todo mundo brinca!

P – Você gosta ou você não gosta de vir p escola?

Luiz – Gosto!

P – Por quê?

Luiz – Hum assim, que dá vontade de estudar muito, aí quero fazer faculdade, ter diploma...

Luciano – É! Porque tem que estudar né, porque se eu não fosse pra escola não ia poder trabalhar [...] Acho legal as pessoas, as pessoas não faz coisa mal pra mim, só quer que eu aprendo né!

Sarita – Ai porque se eu não estudar não vou ter um futuro bom. Então eu prefiro estudar do que ficar fazendo nada.

P – E do que você mais gosta na escola?

Samir – Ah... estudar eu gosto! Estudar, brincar, brincar com meus amigos, aí eu gosto.

P – O que você faz de legal aqui na escola?

Selena – Brincar, escrever e correr, brincar e escrever muito, desenhar.

Sofia – Eu gosto de brincar no recreio. O que chama mais a minha atenção são os passarinhos aqui na escola, aí eu gosto de fazer muitas coisas, eu gosto de estudar, de escrever, ler.

Além disso, a escola é concebida pela maioria dos alunos como o espaço privilegiado para aquisição de conhecimentos, o meio de ascensão profissional e pessoal, ao possibilitar a entrada em uma faculdade e conseqüentemente obter melhores oportunidades de trabalho. Um texto produzido no início do ano letivo por Luiz revela sua expectativa em relação à leitura, demonstrando, de certa maneira, a importância que isso representa para ele e a função que atribui à escola além do brincar, relacionamento com colegas e escrever.

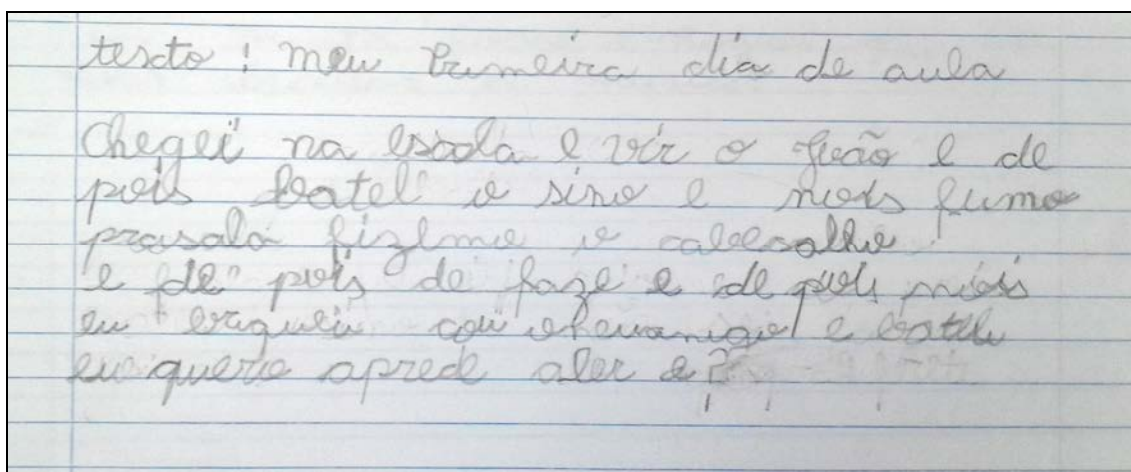


Figura 1. Texto produzido por Luiz (Sala A) no início do ano.

As crianças também revelam seus sentimentos pela escola através de seus desenhos²⁵, em grande parte deles, apresentam-na como um ambiente agradável, de ensino e aprendizagem retratada pela sala de aula, atividades na lousa e professora, um local em que aproveitam para brincar com os amigos, cercados por árvores, flores e pássaros, como representados nas Figuras 2, 3 e 4.

²⁵ Esses desenhos foram solicitados pela pesquisadora juntamente com a atividade de produção de texto, conforme previsto na metodologia.



Figura 2. Desenho da escola de Samir (Sala B)



Figura 3. Desenho da escola de Silas (Sala B)



Figura 4. Desenho da escola de Luiz (Sala A)

Os aspectos negativos em relação à escola na visão das crianças são as brigas. Ao serem questionados sobre o que não gostam ou menos gostam, uma pequena minoria disse não haver nada que não gostasse, os demais foram unânimes em suas respostas, revelando que as brigas entre os colegas, no pátio ou na sala de aula, é o que mais os incomodam na instituição.

Nesse sentido, ao apresentarem sugestões de mudança para melhoria da escola, acabar com as brigas é o desejo da maioria deles. Também destacam a necessidade de pintura do prédio, das salas de aula, evidenciando suas preocupações com o cuidado e zelo quanto a manutenção do ambiente escolar. Fato este que também manifesta a relação afetiva gerada pela escola que frequentam. Poucos alunos afirmam não necessitar nenhuma mudança.

Além das preocupações relacionadas à manutenção da instituição e relações interpessoais, as crianças sugerem algumas aquisições que consideram necessárias para o bem-estar e qualidade nas atividades escolares, como cobertura da quadra de esportes, parque com brinquedos. Expressam também o desejo pelo aprimoramento no currículo

escolar, como revela Lavínia ao salientar seu desejo pelas aulas de inglês desde o primeiro ano do Ensino Fundamental.

P – O que você mudaria se você tivesse como mudar alguma coisa na escola?

Sofia – Mudaria...mudaria de.....eu mudaria a cor da escola!

P – É!? Que cor você pintaria?

Sofia – De amarelo claro e um pouco de verde.

Suri – Hum... colocava brinquedo no pátio.

Saul – Eu ia reformar a escola se eu pudesse.

Lavínia – As brigas eu não gosto.

P – O que você acha da escola?

Lavínia - Que tinha q acabar com as brigas.

P – Tem alguma coisa que você mudaria aqui na escola? O que você mudaria?

Lavínia – Eu mudaria... (*pensativa*), que podia levar lanche, parar com as brigas e que tivesse aula de inglês no primeiro até o nono ano.

A escola possui duas turmas de terceiro ano²⁶ com aulas no período da tarde. Semanalmente possuem sete aulas de Língua Portuguesa, seis de Matemática, três de Ciências, duas de História, duas aulas de Geografia, duas de Artes e três aulas de Educação Física. As salas de aula são amplas, constituem-se por carteiras organizadas em fileiras, mesa e cadeira para professora em um canto à frente da sala, uma lousa grande, acima dela cartazes com as letras do alfabeto colados na parede, dois armários localizados ao fundo utilizados pelas professoras, o cantinho da leitura, representado pelas figuras 5 e 6. Em uma das paredes laterais, onde se situa a porta de entrada da sala, na parte inferior da mesma, há um armário de alvenaria com portas de madeira, ocupado normalmente para armazenar materiais como livros utilizados pelos alunos, e sua parte superior funciona como um tipo de “mureta”, para possíveis exposições de

²⁶ Utiliza-se neste trabalho os termos Sala A e Sala B como denominação das referidas turmas.

produções dos mesmos. Na outra parede lateral há vitrões em toda sua extensão decoradas com cortinas de tecido. A sala de aula conta também com dois ventiladores de parede, um à frente da sala e outro ao fundo.

Cabe ressaltar que ambas as salas de terceiro ano são muito semelhantes em termos de organização do espaço e disposição dos móveis e ornamentos. Nota-se, através das observações, certa precariedade de enfeites infantis que também funcionam como estimuladores da aprendizagem; isso talvez ocorra pelo fato de, no período da manhã, as duas salas serem utilizadas pelo nono ano. Apesar disso, as crianças entrevistadas caracterizam o espaço das salas de aulas como adequado, organizado, com algumas indicações de reformas na pintura do mesmo. Uma única criança demonstra insatisfação pelo fato da turma da manhã ficar rabiscando as carteiras.



Figura 5. Cantinho de leitura – Sala A



Figura 6. Cantinho de leitura – Sala B

As figuras 5 e 6 representam o “Cantinho da leitura”. Trata-se de um espaço criado na sala em meados do segundo semestre, como parte das ações do Pacto

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa²⁷. As professoras, das duas turmas, escolheram um canto ao fundo para esse fim, onde se colocou um armário para os livros e decoração temática nas paredes. Apesar da escola em atendimento às orientações oriundas do Pacto, definirem esse local nas salas de aula, é perceptível a necessidade de um espaço melhor adequado para essa finalidade, de modo que seja um ambiente acolhedor para a leitura e não somente um depósito para os livros. De todo modo, trata-se de uma iniciativa interessante, que requer algumas adaptações. O excerto abaixo registra os tipos de livros recebidos para compor esse espaço:

Hoje a sala recebeu livros do Pacto para comporem o canto de leitura criado na sala. São livros distribuídos pelo PNLD²⁸ 2013, 2014, 2015. Trata-se de livros de histórias infantis com temas e autores diversificados, possui também dicionário ilustrado à disposição para consulta. Esses livros ficam à disposição para as crianças utilizarem entre o término de uma atividade e outra, preenchendo esse espaço se envolvendo com a leitura. (Trecho do diário de campo)

O município onde a escola se localiza aderiu ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Com isso, a instituição tem recebido orientações e materiais de apoio ao trabalho docente e as professoras do Ciclo I participam quinzenalmente dos cursos de formação. A ação tem gerado efeito positivo nas concepções docentes e contribuição para o trabalho em sala de aula. Nas entrevistas, Angelina e Olívia descrevem suas perspectivas em relação à proposta:

No caso do terceiro ano eu achei que o nosso grupo de trabalho foi bem proveitoso, a gente troca muita ideia no Pacto, a gente discute muitos textos e ideias de outras professoras que são apresentadas, então no meu caso eu acho que o Pacto veio para somar, também com os materiais que eles ofereceram, com os livros infantis, livros paradidáticos, ele veio para somar sim, veio para acrescentar um

²⁷ Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 instituído pelo Ministério da Educação.

²⁸ Programa Nacional do Livro Didático, triênio 2013/2014/2015.

pouquinho, algumas ideias novas de trabalho né, é sempre positivo.
(Angelina)

Olha, eu achei que tem coisas muito boas sabe, principalmente porque às vezes elas dão uma ideia de como ser trabalhado uma determinada coisa, atividade que você não tinha pensado, então trazem muita coisa diferente, muita ideia nova sabe, a troca de experiência tá valendo muito. (Olívia)

No que se refere às contribuições para o trabalho em sala de aula, Angelina acrescenta:

Sim, contribuiu, com ideias, com desenvolvimento de projeto, contribuiu sim. (Angelina)

Angelina e Olívia também mencionam aspectos negativos que identificaram no programa, mas não se percebe, em suas falas, que estes sejam grandes dificultadores para que suas ações e contribuições se efetuem.

Tem textos que ajudam bem sabe, embora os textos são sempre de experiências lá no Norte, Nordeste, daquela região, e a gente recebe os alunos de lá assim bem pra baixo né do que a gente tem. Tudo que se faz é em cima de lá, pega amostragem de lá, então eu não entendo direito por quê. Mas mostra vídeo da aula da professora sabe, é bem válido! (Olívia)

A gente teve... ah então o nome eu não vou saber te falar assim, porque são kits que eles vêm com nome certinho, [...] por exemplo a gente teve uma caixa que é a trilha, que é para trabalhar produção de texto com os alunos tá, mas veio esse material acho que final de outubro, ele foi mal aproveitado, talvez no ano que vem a gente consiga trabalhar melhor com ele. (Angelina)

Na mesma direção, denota-se que todas as crianças entrevistadas aprovam a novidade. Apenas três alunos salientam a necessidade de aquisição de mais livros, os demais demonstram estarem satisfeitos. De fato, as observações puderam revelar o bom aproveitamento desse espaço, elas ficavam à vontade para as escolhas dos livros, bem como do local onde se sentiam mais confortáveis para realização da leitura, alguns se sentavam no chão ali nas proximidades do “Cantinho”, outros preferiam fazê-la em suas próprias carteiras. As professoras interferiam somente à medida que percebiam as salas mais agitadas, tumultuadas por conta dessa dinâmica.

A fala de Saul expressa sua preocupação com o aprimoramento desse espaço:

[...] Só precisava de ter mais espaço pro Cantinho da Leitura porque todos os alunos vão lá e não tem espaço, não dá pra gente ler direito, fica apertado. (Saul, sala B)

É possível apreender, através das observações e entrevistas, o significado que esse espaço tem representado para as crianças no contexto da sala de aula, tanto pelo interesse expressado por elas em usufruir dele integralmente, quanto pelo anseio demonstrado por seu aprimoramento, com o propósito de torná-lo um ambiente ainda mais proveitoso e agradável. Nesse sentido, os alunos sinalizam a importância que a leitura lhes representa, reforçando compreenderem a relevância desse conhecimento, o que colabora para que os objetivos centrais, estipulados para esse período de escolarização, possam ser consolidados.

Convém constar também que todas as datas comemorativas são festejadas de alguma forma pelas turmas e pela instituição, seja em forma de confraternização, como por exemplo, o dia das crianças - em que são presenteados como uma grande festa na escola, seja através de atividades envolvendo o tema, como Independência do Brasil e Páscoa, através de textos, desenhos, pinturas, exposições. Ainda, são planejados vários passeios, denominados Saídas Pedagógicas, para o decorrer do ano letivo. No semestre em que aconteceu a coleta de dados, a turma conheceu uma fazenda histórica no Distrito de Bueno de Andrada, vai ao SESC assistir peça teatral e contação de história e ao

zoológico na cidade de São Carlos²⁹. A convivência com as crianças revela que elas aprovam essas saídas. Levi enfatiza isso com convicção e entonação ao falar:

O que é legal é quando tem algumas peças de teatro, que eles apresentam. E os passeios né! (Levi, sala A)

Participação das famílias

No que tange à presença das famílias no contexto escolar, Angelina e Olívia reclamam da pouca participação delas na escolarização das crianças e ressaltam insistentemente a necessidade e importância dessa participação para seu trabalho em sala de aula, seja no auxílio das atividades a serem realizadas em casa ou na supervisão dos materiais, seja no acompanhamento do aproveitamento escolar de modo a, juntamente com a equipe pedagógica, auxiliar a solucionar possíveis dificuldades, com encaminhamentos a fonoaudiólogos, psicólogos, ou aulas de reforço, por exemplo, quando solicitados, além da valorização à escola que deve, ou pelo menos deveria permear as conversas ou orientações no contexto familiar.

Segundo Olívia, o professor sozinho não é capaz de resolver tudo, e a família tem se isentado de suas responsabilidades com a educação de seus filhos, que recaem em grande parte sobre a escola e principalmente sobre o professor. Para Angelina, a colaboração dos pais no trabalho escolar:

Faz toda a diferença. Se a gente tivesse a participação deles, e a gente vê isso naqueles que tem a participação tá, a diferença que dá no rendimento, a gente pode citar o Luciano, por exemplo, é um menino que a gente, a mãe até não vem nas reuniões, ela é ausente na escola, mas eu acredito que em casa ele seja muito bem cuidado, porque pelo menos o material que eu dei pra ele estar trabalhando em casa, fora da sala, esse material foi trabalhado, a gente percebe que houve um avanço então teve uma participação, uma preocupação da família. Mas em alguns outros casos a gente vê que quando a família não participa fica complicado. (Angelina)

²⁹ Essas Saídas Pedagógicas, que fazem parte do Projeto Pedagógico da instituição, acontecem com as duas turmas de terceiros anos em um mesmo dia.

Especialmente sobre as turmas que integram este estudo, ambas afirmam que as famílias, pouco ou nada se envolveram com as questões do dia a dia escolar dos alunos. Olívia declara não ter conhecido nenhum pai de aluno no período em que lecionou para a turma que compõe a sala B, alega também que não foi atendida em nenhum de seus bilhetes encaminhados para alguns deles. Acrescenta ainda que nenhum pai a procurou durante esse período, para averiguar sobre a situação das crianças, reforçando não ter tido contato algum com as famílias.

Nessa mesma direção, os depoimentos de Angelina sugerem que de algum modo vivenciam ocasiões semelhantes. De acordo com a docente, a mesma enfrenta dificuldades para estabelecer algum tipo de contato com os familiares da sala A, precisando insistir com várias ligações telefônicas, inúmeros bilhetes pelos cadernos das crianças, e mesmo assim grande parte deles não corresponde, salientando não ter conhecido, no decorrer de um ano, os pais de dois de seus alunos, além dos que se apresentaram uma única vez no início do primeiro bimestre letivo, confirmando não reconhecê-los caso sejam vistos novamente por ela.

Angelina procura discorrer sobre as situações em que normalmente solicitou a presença ou a supervisão dos familiares da sua sala. Seus relatos inferem que os motivos pelos quais a fazem requerer tal presença geralmente são casos de dificuldades manifestadas pelos alunos no processo ensino-aprendizagem e indisciplina. Desorganização ou falta de materiais também é informada às famílias, além das questões que sugerem acompanhamento especializado, como se verifica no seguinte trecho dos registros da transcrição de sua entrevista:

Quando a gente percebe que aquele aluno tá com um excesso de dificuldade que não era previsto pra um terceiro ano, quando também em caso de disciplinas extremas, a gente também pede para o pai estar acompanhando quando a gente percebe uma desorganização do aluno com relação a material, não traz o material, não consegue se organizar com o caderno, então a gente chama para estar conversando, quando a gente percebe que o aluno está precisando de um outro acompanhamento, psicológico, fonoaudiológico, ou qualquer outra coisa a gente chama, encaminha, conversa com os pais. (Angelina)

O depoimento de Olívia a esse respeito pauta-se basicamente nas situações de mal comportamento dos alunos, como agressividade ou desrespeito com os colegas ou com a professora, hiperatividade, excesso de conversas, de modo a interferirem no andamento das aulas, e também na aprendizagem do próprio aluno.

Além disso, ao serem questionadas se identificam em sala de aula, que os familiares de seus alunos auxiliam nas lições de casa, se verificam os materiais escolares em suas residências, Olívia declara que possivelmente sim, já que a maioria deles fazia suas tarefas, e complementa: “Não sei se o pai via ou se era responsabilidade dele né”. Talvez seja importante considerar o curto período de convivência de Olívia com os alunos da sala B, fato que certamente prejudica o estabelecimento de uma relação mais próxima entre eles, impedindo um conhecimento mais acurado de seus alunos, suas potencialidades, limitações, bem como suas vivências extraescolares por parte da professora.

Angelina reflete o seguinte:

É sempre assim, os dos melhores alunos, daqueles alunos com pouca dificuldade, com melhor desempenho a gente sente que tem a participação, a preocupação em estar cuidando. Os demais eles têm essa cultura de que a escola serve mesmo para dar o material pra ele, entregar tudo de mão beijada e não valorizam o que é oferecido.
(Angelina)

As crianças participantes da pesquisa manifestam de algum modo, as participações, ou não, de seus familiares em sua escolarização. Dos dez alunos entrevistados da sala B, metade declara que às vezes recebe ajuda de seus familiares nas lições de casa; quatro garantem que eles ajudam, e apenas um deles revela que não é auxiliado em suas tarefas. Sobre a supervisão de seus materiais de escola, como mochila, atividades nos cadernos, tarefas, conferência de lápis e borracha, sete crianças afirmam que seus pais verificam esses materiais, os outros três dizem que não há supervisão nesse ponto, sendo eles próprios os responsáveis por essa organização.

Dentre os familiares que ajudam em seus afazeres escolares no dia a dia, prioritariamente destaca-se a mãe, seguidamente de irmãos ou irmã, avós e em uma única vez aparece a participação do pai em suas respostas.

Ela olha se tem tarefa, se eu tenho lápis, olha meu caderno, se tá feito, se tem recado... (Samir, sala B)

É, minha mãe ela às vezes pega o caderno e vê de vez em quando. (Samuel, sala B)

Ela fala assim: “Silas vê se não está esquecendo nada na bolsa”. Aí eu vou lá olho, daí daqui a pouquinho ela vai lá, pega a bolsa e vê. Aí, se tiver faltando um lápis de escrever ela vai lá e compra pra mim. (Silas, sala B)

Dentre os dez alunos da sala A, apenas dois deles afirmam a participação dos pais na realização das tarefas de casa, dois deles relatam que não possuem ajuda, os outros seis asseguram que esse acompanhamento ocorre algumas vezes. Seis deles garantem que alguém da família verifica os materiais e as atividades escolares, três dizem que não, são eles mesmos quem cuidam disso, e um declara que sua mãe às vezes faz essa supervisão. A figura familiar que mais aparece em seus depoimentos como pessoa que faz esse tipo de acompanhamento é a mãe, seguido em menor quantidade pelo irmão.

Ah minha mãe! Se ela acha que eu fui ruim na prova ela manda eu ler alguma coisa para ver se eu aprendi mesmo! É... teve uma prova ontem, minha mãe vai me buscar e já pergunta se eu fui bom se eu fui ruim. (Luciano, sala A)

Ela pergunta se eu tenho tarefa, se eu chego em casa ela fala: “tem tarefa?” Aí eu falo tem, aí vou lá na mesa, faço e ela olha. (Lutero, sala A)

Além disso, a maioria das crianças entrevistadas, de ambas as salas, revela que seus familiares conversam com elas sobre a importância da escola, bem como da leitura e da escrita, incentivando-os em sua formação, como se verifica nos depoimentos de Lavínia e Suriel integrantes de sala A e B:

Porque a minha mãe, ela deixou a escola por causa do meu pai né, porque eles foram ficar namorados, aí ele largou a escola daí não aprendeu quase nada, aí ela disse que pra gente ir na escola, que a escola faz parte da nossa vida! (Lavínia, sala A)

Fala assim que é importante eu ler, porque que ela teve oportunidade e ela quer que eu tenha também. (Suriel, sala B)

Sendo assim, apesar dos problemas mencionados por ambas as professoras, do relacionamento com as famílias, pelos dados obtidos compreende-se que os familiares de alguma maneira acompanham a escolarização de seus filhos; essa participação acontece na ajuda das tarefas, por exemplo, nas influências de concepções e expectativas em relação ao papel e importância da escola para uma progressão pessoal, ou seja, a família está presente de algum modo, seja orientando, ajudando ou exercendo influências.

3.2 O terceiro ano do ensino fundamental do contexto em questão

Considerando que a instituição, há pelo menos dez anos, organiza-se em ciclos e recebe crianças a partir dos seis anos de idade - como já mencionado anteriormente neste texto, é possível inferir que, desde então, o Ensino Fundamental com nove anos³⁰ de duração é implementado em sua estrutura escolar, como previa o PNE/2001, consolidada posteriormente pela lei 11.274, que veio a ser promulgada em 6 de fevereiro de 2006, ampliando esse nível de ensino de oito para nove anos com matrícula obrigatória das crianças aos seis anos de idade, com prazo até 2010 para sua implementação em todo território nacional.

Diante dessa realidade, sabe-se que a organização de ensino sofreria mudanças e questiona-se até que ponto essa ampliação afetou no fazer docente, especialmente no terceiro ano do Ciclo I do Ensino Fundamental. Angelina com muita convicção aponta suas percepções:

³⁰ Informação coletada através de conversa com coordenadora da escola e Projeto Pedagógico da escola no segundo semestre de 2013.

Em nada [...] O trabalho que eu já fazia eu continuo fazendo, eu continuo executando o mesmo trabalho que eu fazia acho que a responsabilidade que eu já tinha com terceiro ano eu continuo tendo. Para falar verdade não me vi mais cobrada por conta da lei, eu acho que eu já dava o melhor de mim e eu continuo dando o melhor de mim independente de lei. (Angelina)

Quanto a Olívia, por ser tratar de uma professora substituta em uma turma de terceiro ano, além do fato do curto período vivenciando essa experiência, possuindo melhores esclarecimentos acerca do trabalho com segundo ano – turma que leciona há pelo menos oito anos na escola em que é efetiva, demonstra certa insegurança para opinar sobre essa questão.

Eu acredito que sim. Porque o segundo ano seria a antiga primeira série e o terceiro ano a segunda série, era isso, e o pré o primeiro ano, muda tudo porque a criança vem da creche, eu estou falando de lá³¹, não sei aqui tá, vem sem traçado de letra. Então o primeiro ano é todo esse trabalho, eu acho que é um pouco diferente da realidade daqui, eu acredito que seja. Eu acho que o foco acaba mudando, eu acho que tem uma cobrança maior em cima. (Olívia)

Os documentos oficiais que circulam a respeito da atual estrutura do Ensino Fundamental³², estipulam que o ciclo de alfabetização, ou seja, os três anos iniciais desse período de ensino, constitua um período destinado à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e letramento (BRASIL, 2008); destacam a necessidade de assegurar aos alunos essas aprendizagens dentro desse período (BRASIL, 2010); e reafirmam, através do PNAIC³³, o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ou seja, ao final do terceiro ano do

³¹ Referindo-se a escola em que é efetiva e atua como professora de segundo ano.

³² Neste caso, a pesquisadora utiliza como parâmetro para tal afirmação os seguintes documentos: Parecer CNE/CEB nº 4/2008; Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010; Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.

³³ Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Ensino Fundamental (BRASIL, 2012), enfatizando, desta forma, este momento como prazo para a consolidação dessa aprendizagem.

Na entrevista a professora Olívia argumenta que, diante dessas determinações, o professor de terceiro ano possui uma responsabilidade maior que os de primeiro e segundo ano; que apesar de todos os professores do ciclo serem responsáveis pela alfabetização - cada um em um dado momento da escolarização da criança, ela acredita que a cobrança no terceiro ano seja maior. Já Angelina, defende outra opinião, um pouco diferente de Olívia:

Cada ano tem que fazer a sua parte. Se ele não foi bem feito no primeiro ou no segundo ano, independente do motivo eu não posso ser responsabilizada por isso, então eu dou o melhor de mim, eu faço a minha parte, eu procuro suprir essa necessidade mas, não posso me cobrar mais do que uma professora do primeiro ou do segundo ano, eu acho que a gente tem parcelas iguais aí de responsabilidade. (Angelina).

Concebem como objetivos principais para o terceiro ano, de um modo geral, aprendizagem da leitura e escrita, capacidade de compreensão de textos, resolução de situações problema e as quatro operações matemáticas. É o que se confirma na fala de Angelina:

Eu acredito que o objetivo maior mesmo é fazê-los ler, escrever de forma compreensível, sem tantos erros ortográficos, não tantos problemas de pontuação, que eles consigam é resolver situações problema de matemática, referentes a idade deles. Que eles consigam distinguir, diferenciar que momento usa tal operação para resolver o problema. É compreender diversos tipos de texto, compreender vários gêneros. (Angelina)

Olívia salienta a importância de se investir em produção e interpretação de textos nesse período de ensino, o que possibilita, de certa forma, inferir a prioridade que se dá à consolidação de leitura e escrita na concepção da professora:

Depende da turma, depende muito da turma. É produção de texto, interpretação, bastante produção, bastante interpretação, porque muitos deles sabem ler, mas tem dificuldade de interpretar que é o grande... lê mas não sabe interpretar, não entende o que está lendo [...] Então tudo vai da turma, mas eu acredito que é mais produção e interpretação, teria que ser, teria que ser! (Olívia)

Com o intuito de orientar e subsidiar o fazer pedagógico, equipe gestora e pedagógica e professores realizam habitualmente reuniões para orientação e planejamento, além dos encontros semanais de HTPC³⁴ e atuações diárias na solução de problemas que possam interferir no trabalho pedagógico. O zelo pelo trabalho em coletividade é quesito bastante evidente nas observações da pesquisadora sobre a dinâmica da escola e das turmas de terceiro ano especificamente.

Em relação a orientações sobre o que ser trabalhado e como fazê-lo com terceiro ano, além de basearem-se no material apostilado do SESI, nos cursos de formação oriundos do Pacto, percebe-se que as professoras conversam muito entre elas a esse respeito, trocam materiais, ideias, compartilham dúvidas, ajudam-se mutuamente. A esse respeito, Angelina se expressa:

Eu acho que tem um pouco de tudo! Vem das formações que a gente teve, vem da nossa experiência em sala de aula, vem um pouquinho do que a gente sabe que é esperado no quarto ano, então, as formações do Pacto também auxiliaram nesse sentido, pra gente ter um norte, saber até onde a gente vai, até onde a gente precisa cobrar, é algumas aprendizagens elas são consolidadas no terceiro ano outras são consolidadas só lá pra frente, então a gente tem algumas orientações nesse sentido. (Angelina).

Olívia enfatiza o trabalho com base no material apostilado e as trocas de informações entre os pares, que a auxiliam em seu trabalho com o terceiro ano.

³⁴ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

A gente trabalha em cima do material do SESI, a *(nome da coordenadora pedagógica)* sempre orientou o que deveria ser feito, a *(nome da outra professora substituta da sala B)* também, por já ter terceiro ano lá *(na escola onde é efetiva)*, a gente trabalha junto, ela tem terceiro ano então para ela fica mais fácil. Então ela também me orientou o que eu poderia estar fazendo, a Angelina me ajudou também. (Olívia)

Especialmente sobre o material do sistema apostilado SESI, Angelina exprime sua opinião mais de uma vez em conversas com a pesquisadora sobre uma atividade ou outra. A utilização desse material parece, portanto, servir mais como um apoio, uma orientação curricular, de certa forma imposta, já que todo o sistema de ensino do município deve utilizá-lo, o que faz com que as professoras recorram a outros livros que considerem mais adequados.

Angelina fala que nunca utiliza o material do SESI primeiro, usa outros livros com os conceitos, depois com exercícios iniciais para daí entrar no livro do SESI, pois segundo ela, o mesmo requer um pré-conhecimento dos alunos, ela particularmente não gosta, utiliza porque é obrigado. (Trecho do diário de campo).

Eu penso que ele vem como um material de apoio, ele não pode ser o instrumento principal de uso dentro da sala de aula, eu acho que ele pode ser melhorado, não sou contra utilizá-lo, só acho que ele não pode ser o único meio pra gente atingir o que a gente precisa entendeu? Ele falta textos nele, falta informação. (Angelina).

Olívia também compartilha sua opinião a respeito:

O do SESI é o apoio assim, a gente faz o planejamento todo em cima do SESI, mas a gente tem abertura pra estar usando todo o outro material [...] Tem coisa que eu acho que é interessante mas tem algumas coisas que eu não acho que seja interessante sabe, muita coisa repetitiva. (Olívia)

No final do ano letivo, além das avaliações internas da instituição, as turmas de terceiro ano realizam como avaliações externas a prova do SARESP e, como proposta mais recente, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), cujos objetivos principais são verificar o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática dos alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental e as condições das instituições de ensino às quais se vinculam. (INEP, 2013).

O excerto abaixo apresenta as justificativas para a aplicação de tal avaliação:

A partir da instituição do Pacto, a proposta de avaliação prevista na portaria citada envolve, entre outras ações, a realização de uma “avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP” (art. 9º, inciso IV). Todas essas ações dirigem-se a um propósito: “garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (art. 5º, inciso I). (INEP, 2013, p. 7).

Acerca da alfabetização, as duas professoras revelam suas concepções nas entrevistas. Para elas alfabetizar é:

Eu acho que alfabetizar é tornar o aluno mesmo capaz de ler e escrever, compreender o que ele está lendo, é fazê-lo compreender os códigos, a entender o que é apresentado, conseguir ler uma placa, conseguir ler uma receita, conseguir visualizar vários tipos de texto, de entender o que está lendo. (Angelina)

Assim, é complicado [...] é saber ler e escrever! Sabe ler e sabe escrever! Pra mim, eu sempre achei que as duas coisas, antes de eu ter a experiência, que viessem juntas, ela sabe ler, sabe escrever! Como é que faz uma coisa e não faz outra, e não vem junto! Não vem, criança que lê às vezes não escreve e criança que escreve às vezes não lê. Então cada criança é uma, diferente da outra lógico, eu acho assim, que é muito complexo, é muita coisa pra cabecinha da criança se você for pensar, é muita coisa! Conseguir saber o nome das letrinhas, juntar, o som que tem... é muita coisa! E eu acho que quando a criança

se descobre lendo ela fica encantada com o que vê porque tudo que você vai ver na sua volta você tem que ler! Mesmo um painel de números, mas tem que ler. (Olívia)

E acrescentam as características que as levam considerar um aluno alfabetizado:

Quando ela consegue não só ler, não só escrever, mas saber o que está lendo, sabe o que está escrevendo. (Angelina)

[...] quando ela consegue ler o mundo e entender. Ler e entender o que ela está lendo por exemplo. (Olívia)

É imprescindível que se tenha claro entre os envolvidos na alfabetização das crianças, o seu conceito e os objetivos a serem atingidos no ciclo de alfabetização, que de acordo com o documento orientador da Avaliação Nacional pela Alfabetização, fundamentado no PNAIC esclarece: “a alfabetização pode ser definida como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita. O letramento por sua vez, é definido como as práticas e os usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos” (BRASIL, 2013, p.09). Defendem a articulação entre os conceitos que, embora sejam processos distintos, eles são complementares. Além disso, a concepção de aluno alfabetizado, difundida pelos documentos balizadores no que tange ao ciclo de alfabetização anuncia:

[...] um indivíduo alfabetizado não é aquele que domina apenas os rudimentos da leitura/escrita, ou seja, que é capaz de ler/escrever palavras. Espera-se, mesmo na mais tenra idade, que a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado. (BRASIL, 2012a, p.26).

O que tem ocorrido no Brasil, segundo Soares (2004) é uma fusão inadequada dos processos de alfabetização de letramento. E assegura que, “embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e imperiosa, ela, ainda que

focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos fenômenos” (SOARES, 2004, p. 08). As declarações das professoras participantes deste estudo remetem à reflexão sobre esse argumento de Soares (2004). Parece faltar uma definição clara de conceitos, certa “superficialidade” ou “protocolo”, do que é alfabetizar, do que é estar alfabetizado, o que o aluno deverá dominar ao final do terceiro ano, isso precisa estar bem definido entre os envolvidos.

De acordo com Angelina, metade dos alunos da sala A ingressaram no terceiro ano não alfabetizados. E sinaliza que ao final do ano, apenas duas crianças não estão “alfabetizadas completamente”, mas estão “a caminho de”. Enquanto isso, a professora Olívia não pôde mencionar uma estimativa do ingresso das crianças da sala B em termos de alfabetização, mas informa que no encerramento no ano letivo, considera que somente duas crianças não atingiram esse objetivo.

As duas turmas de terceiro ano, acompanhadas para este estudo, apresentam características muito peculiares, não que se acredite que existam turmas iguais, mas especialmente no ano letivo em que ocorre a coleta de dados, sala B vivencia uma experiência bastante particular em sua rotina, dinâmica e organização escolar, que reflete, inclusive, no processo ensino-aprendizagem. Houve desde o início e no decorrer do segundo semestre, mudanças de professores, deparando-se ao final do semestre – a partir de meados de setembro – com um quadro de três professores atuando nessa única turma, dividindo as disciplinas entre elas, realidade que certamente foge à regra do que se institui para os anos iniciais do Ensino Fundamental em termos de atribuição de professor.

Por considerar que se configuram duas turmas bastante distintas entre si, visto que vivenciavam dinâmicas e rotinas um tanto diferenciadas, julga-se necessário que, a partir desse momento do texto, os dados sejam descritos, analisados e discutidos por turmas separadamente – primeiramente sala A e posteriormente sala B, com suas professoras, Angelina e Olívia respectivamente.

4. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

O texto que segue procura retratar as vivências das duas salas de terceiro ano investigadas, relatando o trabalho realizado na rotina das turmas, bem como as concepções de alunos e professores acerca dos aspectos que permeiam o cotidiano das salas. Desse modo, espera destacar alguns elementos que constituem essa rotina como os conteúdos curriculares que tem fundamentado o trabalho pedagógico, os tipos de atividades realizadas no segundo semestre do ano letivo, com maior ênfase na disciplina de Língua Portuguesa; as ações docentes específicas de ensino utilizadas pela professora e a participação dos alunos nessa interação; os relacionamentos interpessoais estabelecidos nas salas entre os pares e entre professor/aluno. E por fim, diante dos objetivos a serem atingidos nessa etapa da escolarização, busca desvelar como se deu a rotina diária no período de finalização do terceiro ano, apresentando alguns apontamentos sobre o aproveitamento escolar sob o ponto de vista deles próprios e análise das produções textuais programadas para este estudo, a fim de verificar as condições desses alunos no que tange à alfabetização no momento de fechamento do ciclo de alfabetização.

4.1 Caracterizando a Sala A

Nesta parte do texto serão tratados os dados obtidos nas observações e entrevistas de alunos e professora da Sala A.

4.1.1 A professora Angelina

Aos 33 anos de idade, possui graduação em Pedagogia, é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental há sete anos, sendo que quatro deles são de experiência com alfabetização em turmas de terceiro ano, afirmando ser esse período sua preferência para trabalho. Formou-se em 2008 através do programa “Pedagogia

Cidadã”³⁵ enquanto atuava como Agente Educacional em uma escola do município. Atualmente é professora efetiva na escola de que trata este estudo.

Angelina expressa seus sentimentos com relação ao trabalho com terceiro ano:

São várias experiências, depende da turma que a gente pega, do desafio que a gente pega, eu acho que eu contribuo um pouquinho, na medida do possível eu contribuo pro sucesso deles daqui pra diante, porque eu acho que até o terceiro ano a professora ainda fica mais em cima, se preocupa mais[...] Então eu acho que o terceiro ano ele vem pra fechar um ciclo, a nossa intenção é que todos saiam do terceiro ano lendo e escrevendo! [...] É, eu acho que quando a gente se propõe a pegar um terceiro ano a gente sabe que é um desafio grande, então se a gente pegou tem que trabalhar com vontade, com prazer! (Angelina).

Nota-se pelas observações em sala de aula e em seus depoimentos, que Angelina parece se sentir satisfeita com o que faz, realizada com o trabalho que desenvolve, é comprometida e empenhada na aprendizagem dos alunos - mesmo que dentro de suas limitações. Angelina demonstra cuidado para que os alunos aprendam, e satisfação nitidamente demonstrada quando eles correspondem.

Angelina também expõe as dificuldades encontradas em sua atuação especificamente com essa turma:

As inclusões foram a minha maior dificuldade porque eu acho que o apoio que a gente tem, ele é muito pouco, a professora de educação especial fica uma hora por semana na sala³⁶, é insuficiente até para

³⁵ Tratava-se de um programa realizado pela UNESP – Universidade Estadual Paulista em conjunto com várias prefeituras do Estado de São Paulo, que oferecia formação universitária, com duração de dois anos, em Pedagogia com licenciatura plena para Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão de Unidade Escolar.

³⁶ Sala A possui dois alunos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado, ambos diagnosticados com déficit intelectual. Há na escola uma professora responsável por esse atendimento. Uma vez por semana a professora da Educação Especial acompanha exclusivamente esses alunos em um canto da sala, um pouco afastados dos demais colegas, auxiliando-os na realização da atividade programada para aquela aula.

estar nos auxiliando, nos orientando em relação a que tipo de exercício passar. Os alunos também não têm uma estrutura, esses alunos, não tem uma estrutura familiar que colabora, não tem material, não tem o apoio da família [...] e realmente a falha na nossa formação também, a gente não está preparado para trabalhar com tanta diversidade assim dentro da mesma sala. (Angelina)

Segundo Angelina, essas dificuldades identificadas na rotina escolar, como falta de apoio para trabalhar com alunos que apresentam alguma deficiência, ausência de participação das famílias, além dos problemas relacionados ao comportamento, interferem consideravelmente no fazer docente.

Em seus relatos, os alunos caracterizam a professora como legal, amiga, uma boa professora, inteligente, bonita, divertida. Todos manifestam gostar dela. Apenas uma criança afirma achá-la “um pouco chata”, se referindo aos momentos em que ela não permitia que ele sentasse com uma colega para ajudá-lo.

Algumas crianças destacam que a professora é brava em situações de indisciplina de determinados colegas, e argumentam que esses casos fazem com que ela brigue ou até mesmo grite em alguns momentos em sala de aula.

Ela é amiga, ela briga mas ela é uma boa professora. (Linus)

Ela é muito legal. Ela ensina muito as pessoas, ela fica brava só com algumas pessoas, menos com as boazinhas. (Lavínia)

É as vezes ela é brava, às vezes ela é legal, às vezes ela tá mais ou menos. (Luiz)

É legal, divertida! Algumas vezes ela briga com a gente, ah ela ajuda a gente lê, a gente escrever, ela corrige nosso caderno, daí quando tem alguma coisa errada ela fala, que nem continha sabe? Como que é, ela fala (*querendo dizer que a professora explica como deve ser feito*). (Lélío)

Eu acho que ela é um pouco chata e um pouco legal! (Levi)

Luciano - Eu acho que ela briga muito com as pessoas que não obedecem ela, tipo assim ela fala “copia isso” e eles não copiam.

P – E isso não te incomoda?

Luciano – Não! Já estou acostumado!

Os alunos expressam também o que mais gostam e o que não ou menos gostam em Angelina. Em relação ao que mais apreciam, surgem respostas variadas como, as explicações que ela faz, as lições que passa, o ensino da leitura e da escrita, com predominância do fato dela “ensinar”. Duas crianças enfatizam os momentos de brincadeira e conversas, permitidos pela professora como algo que gostam muito, o que ressalta a valorização dada por elas ao brincar e às relações estabelecidas com os colegas. Quanto ao que menos gostam, quatro alunos indicam os momentos em que ela fica brava com a turma. Um único aluno cita não gostar quando Angelina passa textos grandes, e a metade deles manifestam não haver nada que não gostem na professora.

Linus - Na hora que ela brinca com nós, na hora q ela explica p nós, corrige a matéria, fala se tá certa ou errada e também na hora q ela explica.

P – E o que você menos gosta?

Linus – Vixi! Na hora que ela briga!

Lavínia - Eu gosto quando ela passa um monte de atividades, ela deixa a gente brincar um pouco também no final da aula.

P – E o que você menos gosta?

Lavínia – Quando ela fica muito brava com os outros, daí ela começa gritar.

P – Incomoda?

Lavínia – Incomoda!

Ah! Que ela ensina a gente ler, escrever, ela manda a gente fazer lição em casa, isso! (Lélio)

Acho que é que ela ensina! Ela ensina eu a aprender a ler! (Luciano)

Eu gosto mais quando ela fica assim, calma [...] Aí a gente brinca, isso que eu mais gosto, que a tia deixa a gente brincar! Ser um pouco assim livre mais na sala. (Levi)

Interessante mencionar uma colocação de Luiz, que considera gostar muito do fato da professora solicitar que os colegas cantem parabéns nas datas de aniversário, permitindo inferir que a socialização, o respeito mútuo, estimulado por ela, em uma situação como essa, considerado talvez corriqueiro, ou que passa despercebido por muitos, faz com que esse aluno se sinta valorizado como sujeito, ao revelar a importância que atribui à essa atitude da professora.

(Pensativo) Tipo que ela...quando a gente faz aniversário ela manda tomo mundo bater palma *(com um olhar expressivo)*. (Luiz)

Todos os alunos consideram que a professora explica bem o conteúdo e a maioria deles julga importante o que ela ensina nas aulas, como se vê nos seguintes excertos:

Para aprender, ser alguma coisa na vida! (Linus)

Porque quando eu fosse crescer eu queria ser professor também, quero ser professor, por isso que eu... *(quis dizer que por isso acha importante o que ela ensina)* (Leandro)

Por causa que da vez que eu cheguei aqui eu não sabia quase nem ler eu não sabia, aí ela me ensinou ler, por causa que no segundo ano eu não estudava nessa sala, aí eu vim pra cá, aí eu pude ler. (Luiz)

Porque o que ela ensina é pra o nosso futuro, para aprender! (Luciano)

Seus depoimentos são, normalmente, voltados às suas expectativas de futuro, às aprendizagens necessárias para a prática social, como trabalhar, lidar com dinheiro, e enfaticamente aprender a ler e escrever. Apenas Levi declara não achar importante o

que é ensinado por Angelina nas aulas. Ao ser questionado o porquê disso, justifica com as seguintes palavras:

É porque às vezes, o SARESP é (*importante*), mas assim, eu não gosto de fazer SARESP, eu não gosto de fazer tipo...eu não sei muito desenhar sabe, quando ela pede para desenhar, ela esforça nós pra desenhar alguma coisa e tem que sair perfeito mas nós não consegue.
(Levi)

Realmente, pelas observações nota-se que as atividades envolvendo desenho não agradam Levi, ele sempre se queixava desse tipo de exercício, normalmente solicitado nas aulas de Artes. Em relação ao SARESP, possivelmente faz referência aos exaustivos exercícios realizados como preparação para essa avaliação.

4.1.2 Rotina da sala: a prática docente e as interações estabelecidas

A turma é composta por 21 alunos, sendo cinco meninas e 16 meninos. Diariamente, ao tocar o sinal para o início das aulas, as crianças se encontram em um determinado local no pátio, supervisionados por uma Agente Educacional, onde formam uma fila - as meninas na frente seguidas pelos meninos - e aguardam a professora que ao encontrar-se com seus alunos os encaminha para a sala de aula, professora na frente e alunos atrás. Essa organização em filas ocorre em todas as situações que precisem circular pela escola, de qualquer um de seus espaços para a sala e vice versa, como entrada e saída para as aulas, saída e retorno do recreio, para as aulas de Educação Física, sala multimeios (para uso da lousa digital), para atividades na biblioteca, laboratórios, até mesmo do refeitório para os espaços em que costumam brincar, neste caso, acompanhados por uma Agente Educacional.

Em sala de aula, inicialmente as crianças organizam-se em suas carteiras, normalmente cada uma já possui um lugar fixo onde está acostumado a se sentar. A professora aguarda por alguns minutos que se acomodem, enquanto isso escreve o cabeçalho na lousa para que copiem, indica a disciplina que iniciarão suas atividades no dia, assim pegam seus cadernos da respectiva disciplina e começam os trabalhos. Alguns já decoraram a ordem das informações do cabeçalho, outros já o trazem prontos

de casa, outros precisam acompanhar da lousa, seguindo a seguinte ordem: saudação (Boa Tarde!), nome da escola, cidade e data, dia da semana, nome completo do aluno. Na sequência, o nome da disciplina a ser trabalhada e posteriormente um roteiro das atividades que serão realizadas. Às vezes a chamada de presença dos alunos é feita neste momento da aula, mas isso não é uma regra, professora a faz quando considera conveniente.

Apesar de constar um quadro de horário de aulas a ser seguido, a professora manifesta lidar neste caso com certa autonomia, procura cumprir o número de aulas como é determinado, mas dificilmente segue rigorosamente sua ordem - a não ser quando se trata das aulas de Educação Física, definindo o que trabalhar de acordo com a necessidade que vai percebendo na turma. Afirma priorizar o Português e a Matemática, iniciando os dias de aula preferencialmente com uma dessas duas disciplinas, mesmo que no quadro de horário esteja definida outra. Enfatiza que prefere assim fazê-lo pelo fato das crianças estarem menos agitadas e dispersas nesse primeiro período, que antecede o recreio. Alunos e até mesmo corpo gestor da escola parecem não se incomodar com essa prática. Angelina acrescenta ainda sua preferência e prioridade por aulas duplas, ou seja, duas aulas seguidas para uma mesma disciplina, pois considera que apenas 50 minutos de aula sejam insuficientes para trabalhar qualquer tipo de conteúdo, e reforça não se preocupar, caso haja necessidade, de ocupar parte ou substituir aula de outra disciplina para concluir um trabalho iniciado. Fato este também constatado por diversas vezes nas observações da rotina da turma, principalmente acerca dos conteúdos de Português e Matemática.

Após a rotina diária do início das aulas, há correção das tarefas. A professora costuma ler os enunciados em voz alta, solicitando que os alunos respondam, em certas ocasiões resolve as questões na lousa e passa de carteira em carteira para verificar a sua realização pelos alunos, dando visto nos cadernos. Raramente são os alunos quem levam os cadernos à mesa da professora para essa conferência. Angelina costuma elogiar os que as fazem, chama atenção dos que deixam de fazê-las e algumas vezes aplica para esses alunos algum tipo de punição como ficar sem participar de uma aula ou atividade que consideram prazerosas, como por exemplo, a Educação Física, para cumprimento da tarefa que não foi feita. Em alguns momentos, observa-se a professora um pouco exaltada com os alunos por não se comprometerem com essa atividade e desabafa, como demonstra o excerto abaixo:

A professora pede para deixarem o caderno sobre a carteira e passa para olhar se fizeram a tarefa. Angelina fica nervosa e chama atenção da sala, pois algumas crianças não a fizeram [...] Continua dando visto nos cadernos e posteriormente corrige na lousa, retomando as explicações. E reclama exaltada: “Ai minha Nossa Senhora, dai-me paciência, porque quem precisa é quem não faz a tarefa!”. (Trecho do diário de campo).

De modo geral, as crianças costumam fazer as tarefas de casa e a maioria gosta de fazê-las, apenas uma criança entrevistada revela não apreciar. Das dez crianças entrevistadas, sete consideram que a professora passa pouca tarefa, uma destaca ser muita e duas dizem ser uma quantidade mediana. Grande parte indica que poderiam ter mais tarefas para casa e somente uma, mesmo considerando haver pouca, não acha que precise de mais, assim sobra tempo para realizar outras atividades nos horários fora da escola. Angelina procura explicar como planeja essa atividade:

Não vou falar assim pra você que eu passo duas ou três vezes por semana, depende do conteúdo que eu estou trabalhando, se eu achar que tem necessidade de passar mais eu passo, se eu achar que, não, aquele conteúdo foi bem absorvido dá para trabalhar só em sala de aula. Também, se é um conteúdo que exige mais do aluno eu prefiro trabalhar muito ele antes para depois mandar tarefa porque senão, ou vem bilhete da mãe falando que não conseguiu ajudar o filho fazer. Então eu prefiro trabalhar muito bem o conteúdo antes de passar pra casa, mas em média, duas vezes por semana. (Angelina)

Além disso, fazem correções de exercícios da aula anterior, em seguida a professora normalmente conta uma história, que seleciona no “Cantinho da Leitura” ou nos livros textos utilizados pelos alunos, ou em seu próprio acervo. Outras vezes fazem a leitura de um texto relacionado ao conteúdo da aula, para posteriormente iniciarem alguma atividade, seja de um conteúdo novo, neste caso após sua explicação, ou continuação de algum que já tenham sido apresentados, e assim seguem até o intervalo para o recreio.

Algumas vezes constata-se que Angelina permite que conversem ou brinquem um pouco até que toque o sinal, caso terminem antes desse horário.

Angelina após as explicações do trabalho que passou como tarefa para casa, pediu para fecharem o caderno e permitiu que conversassem baixinho, até tocar o sinal para o intervalo, pois faltavam cinco minutos para isso. Assim eles fizeram. (Trecho do diário de campo).

Os alunos em seus depoimentos nas entrevistas demonstram apreciar essa atitude por parte da professora, consideram importantes esses minutos oferecidos para socialização com os colegas. A fala de Lavínia imprime essa percepção.

Às vezes quando a gente termina, a gente pode conversar, brincar, às vezes quando a gente termina a gente vai lá no pátio brincar. (Lavínia)

Apesar de manifestarem em sua maioria, que a professora passa muita lição em sala de aula, reconhecem que mesmo assim ainda sobra tempo para conversarem ou brincarem um pouco na sala ou até mesmo fora dela, fato que os deixam nitidamente contentes.

Esses momentos de ludicidade também são muito comuns no final da aula, já que as crianças começam a demonstrar certo cansaço, a agitação e a euforia tomam conta da sala. Sendo assim, minutos antes do término da aula, normalmente Angelina solicita que guardem os materiais e realiza uma contação de história ou permite que conversem e brinquem um pouco, e algumas vezes verifica-se a realização de dinâmicas em grupo planejadas por ela. É interessante também constatar a cooperação das crianças na organização da sala ao finalizar a aula. Uns organizam as carteiras, outros fecham vitrôs e cortinas, enquanto alguns ainda guardam os materiais para então formarem a fila e caminharem ao pátio da escola e posteriormente retornarem às suas casas. Tais dinâmicas são registradas com muita frequência nas observações.

Faltam 10 minutos para o final da aula, é possível observar que a maioria dos alunos estão impacientes em suas carteiras. Há meia hora quase todos começaram a pedir para irem ao banheiro [...] Agora faltam 5 minutos, professora pede para organizadamente guardarem a

apostila/livro no armário e podem recolher os materiais [...] Toca o sinal, alguns apagam a lousa, outros fecham os vitrôs, todos aguardam a professora autorizar a saída e formam fila fora da sala. Primeiro as meninas, depois os meninos, que caminham em direção ao pátio acompanhando a professora. (Trecho do diário de campo, 23 de setembro).

Às 17:35 h Angelina fala que passará recolhendo os livros e amanhã terminam a atividade. Agora ela fará uma leitura. Enquanto recolhe os livros, alguns alunos fecham as janelas e os demais guardam os materiais. Professora escolhe um livro do canto de leitura, “Uma noite muito, muito escura”, e faz a contação da história, mostrando o livro, na sequência de páginas e imagens ao alto, de forma que todos possam ver. As crianças interagem.

[...] Enquanto aguardam o sinal fazem uma brincadeira: com um coração desenhado na lousa, um aluno escreve o nome de um colega dentro desse coração, e esse colega vai à lousa para escrever o nome de outro colega e assim por diante. Professora lembra que nome próprio deve ser escrito com letra inicial maiúscula e salienta que precisam escrever corretamente. (Trecho do diário de campo, 30 de setembro).

Através da brincadeira acima mencionada, há a possibilidade de apreender as afinidades entre os colegas, inclusive a preocupação em estarem escrevendo corretamente, para talvez não decepcionarem a professora, todos queriam ajudar quem estava na frente. Além disso, reforça o enfoque em atividades que consolidem a leitura e a escrita.

Nesse sentido, a rotina diária da turma se constitui basicamente de cópias de textos e atividades para execução nos cadernos, em folhas avulsas ou nos livros; correções de tarefas e exercícios; contação de histórias; atividades em grupos; muito trabalho envolvendo leitura e escrita que permeiam todas as disciplinas, além das atividades realizadas fora da sala de aula, distribuídas pelos dias da semana da seguinte forma: às terças, quartas e sextas-feiras têm aulas de Educação Física, às quintas é dia do Hino Nacional no pátio da escola, às sextas reúnem-se no Portal do Saber para

retirada e devolução de livros. Além de frequentarem a sala da lousa digital para assistirem a filmes ou fazer algum outro tipo de atividade que necessite dessa lousa.

Semanalmente, às terças e quintas-feiras, quatro alunos fazem aulas de reforço de Português e Matemática, com uma professora exclusiva para essa finalidade. A indicação desses alunos é feita pela professora da turma, que avalia quais dos alunos apresentam maiores dificuldades em uma dessas ou em ambas as disciplinas. Durante observações a pesquisadora presencia esse momento e recebe algumas explicações a respeito. Duas dessas quatro crianças que participam das aulas de reforço fazem parte do grupo de sujeitos desse estudo, Lélío e Levi, como apresenta o trecho abaixo:

Na última aula saíram da sala Levi, Lélío e mais dois colegas encaminhados para outra professora em outra sala para aula de reforço. Ela é uma professora que está adaptada nesta escola por problemas de saúde (LER). Decidiram então (coordenação pedagógica) que seria responsável por dar aula de reforço para crianças com dificuldades em Português e Matemática do primeiro ciclo (ciclo de alfabetização). Isso ocorre duas vezes por semana (às terças e quintas). (Trecho do diário de campo).

No final de cada bimestre, as crianças são avaliadas através das provas bimestrais em todas as disciplinas, além de efetuarem atividades avaliativas³⁷ para auxiliar na composição das notas, que funcionam também como um instrumento de acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

Hoje, apesar de não constar no horário a aula de matemática, as crianças estão fazendo atividade avaliativa dessa disciplina (continuação de segunda-feira). Sala em silêncio, todos trabalham concentrados. Professora Angelina comenta que essa atividade contempla vários níveis de dificuldade de subtração para saber o nível em que se encontram. Conforme vão terminando, recebem outra folha com exercícios com as quatro operações, professora explica para a

³⁷ Essas não acontecem, obrigatoriamente, somente ao final de cada bimestre. A professora aplica esse tipo de atividade quando julga necessário.

turma que dependendo da nota da atividade avaliativa anterior, essa também auxiliará na nota, caso não precise, serve para exercitarem nas “continhas”. (Trecho do diário de campo).

Todas as provas, atividades avaliativas e demais produções dos alunos são arquivadas individualmente em pastas – cada um possui a sua, e armazenadas em um dos armários da sala. Esse material representa um arquivo pessoal das produções escolares de cada aluno que é apresentado nas reuniões de pais e quando necessário, retomado pela professora para algum tipo de averiguação³⁸.

Pelo depoimento de Angelina pode-se apreender **os instrumentos de avaliação** utilizados para avaliar seus alunos:

Eu procuro sempre, além da avaliação, a gente faz atividades de sala que eu estou sempre observando se eles tão conseguindo realizar ou não, as tarefas de casa, pesquisa, trabalho em grupo, a participação em sala de aula, também não tem assim uma regra, depende do bimestre, das atividades que eu desenvolvi. Eles têm três notas, aí dessas três notas é que sai a média. Então mais é pela observação, pela participação, pelo desenvolvimento, pelo avanço ou não. (Angelina)

Professora explica e coloca na lousa como é calculada a média da nota:

→ Avaliação: vale 0-10

→ Atividade avaliativa: vale 0-5

→ Tarefa/caderno: vale 0-5

Soma-se tudo e divide por dois. (Trecho do diário de campo).

Em relação às provas, as crianças entrevistadas, de um modo geral, não acham que são muitas. As opiniões se dividem quanto à sua dificuldade, uma parte as considera um pouco difíceis, outra afirma que são fáceis, e uma criança narra que

³⁸ Por várias vezes, no decorrer da coleta de dados, a professora Angelina recorre a essas pastas e a apresenta à pesquisadora para falar sobre os alunos, em termos de desempenho, de aprendizagem, de indicadores de avanços ou retrocessos. Deixando-as disponíveis, caso a pesquisadora precisasse retomar alguma informação constante ali. Todo o conteúdo desses arquivos foi registrado por foto.

“algumas são fáceis e algumas são difíceis”. Dentre as mais difíceis, são indicadas as provas de Português e Matemática.

A exposição oral e o uso da lousa são as **técnicas mais utilizadas pela professora para transmissão dos conteúdos**, porém pode-se observar outros recursos também empregados por ela como, filmes em DVDs, jogos e brincadeiras educativas, uso da lousa digital para resolução de atividades. Neste último caso, que ocorre na sala multimeios, os alunos acompanham os exercícios pela lousa digital e vão dando as respostas, que são preenchidas por Angelina no computador e visualizadas por todos na tela³⁹.

No que se refere ao **planejamento das aulas**, Angelina conta que toma como base a necessidade da turma. Apesar de utilizar o material apostilado oferecido pela rede municipal de ensino, ela revela que lança mão de outras fontes para preparar suas aulas e complementar o conteúdo apresentado no livro como, internet, acervo de livros didáticos da escola ou pessoais, arquivos próprio de textos e atividades de experiências anteriores. Angelina comenta na entrevista em que se baseia para o planejamento e preparo das aulas:

Na demanda da sala, no que eles estão precisando. Na verdade o planejamento ele é bimestral, então quando a gente senta para fazer esse planejamento a gente pensa no que a sala está precisando mais ser trabalhado para desenvolver as atividades, então, vou dar um exemplo, no primeiro bimestre eu percebi que a sala está precisando trabalhar pontuação, então eu busco em livros didáticos, em textos, nos meus arquivos também de experiências passadas, alguns exercícios que trabalham aquela carência. [...] Daí quando a gente vai fazer o planejamento a gente bate o olho lá já vê a sequência que precisa seguir, você tem aquela sequência do livro, então aí a gente vai preenchendo, vai pegando outros textos, é bem por aí. (Angelina)

³⁹ Um exemplo desse tipo de atividade foi acompanhado pela pesquisadora numa ocasião em que as crianças se preparavam para o SARESP.

Vários aspectos da prática pedagógica são apreendidos através dos dados obtidos, tanto pelas observações quanto pelas entrevistas. Reconhecem-se aqui, portanto, algumas **ações específicas de ensino** utilizadas para desenvolvimentos das aulas, inclusive as atitudes dos alunos frente essas ações que, somadas às demais informações, contribuem para uma melhor compreensão do trabalho realizado nas turmas de terceiro ano do ciclo de alfabetização.

Através das observações do desenvolvimento das atividades em sala de aula, nota-se que Angelina procura, em todas elas, introduzir leitura de textos coletivamente, incentivando a participação dos alunos. Dialoga, os envolve em discussões que emergem dos conteúdos, faz perguntas estimulando-os a pensarem, elogia quem responde corretamente, corrige cuidadosamente os que não acertam, de uma maneira que faz com que todos queiram participar, talvez para também serem elogiados, notados pela professora. “Vamos pensar um pouquinho, usar a cabeça!” é uma fala muito comum durante suas aulas nas explicações ou realização de atividades. Durante uma contação de história, por exemplo, Angelina procura trabalhar a entonação da voz, anda pela sala, explica alguns termos que talvez não entendam, incentiva que tentem “adivinhar” o que vai acontecendo na história - ação que estimula a imaginação e a criatividade das crianças. Aproveita ainda esses momentos para dialogar com os alunos sobre vários aspectos que a história possibilita abordar, tanto sob o ponto de vista das próprias vivências, quanto acerca de informações e conhecimentos gerais.

Logicamente, cada criança reage de uma maneira própria às ações da professora, contudo, de um modo geral, procuram corresponder positivamente, seja participando, ou respeitando e colaborando com ela para a manutenção da ordem na classe. Dois ou três alunos da turma, praticamente sempre os mesmos, agem com mais resistência às solicitações, são mais desatentos, distraem-se facilmente com outras coisas, talvez mais atrativas para eles, como folhear o caderno ou livro, com algum brinquedo que criam ali mesmo com papel, lápis ou borracha, além de conversas paralelas, como se vê no trecho a seguir:

[...] Angelina pergunta aos alunos quem deles gostaria de ler, todos se prontificam com entusiasmo. Então indica que Leonel inicie a leitura do texto, que a executa com um pouco de dificuldade (soletrando).

Enquanto isso, Levi está folheando o livro e cantarolando baixinho. Passa um pouco as folhas e volta ao texto, folheia novamente, volta ao texto e de novo... Ele gosta mesmo é de ler em voz alta, é agradável ouvi-lo lendo, o faz com muita entonação. (Trecho extraído do diário de campo)

Interessante observar que grande parte delas gostam muito de compartilhar suas experiências particulares, revelando fatos de suas vidas e de suas famílias, e frequentemente a professora propicia abertura para esse tipo de diálogo, o qual representa também um momento para que ela conheça a realidade vivenciada por seus alunos em outros contextos.

Angelina comumente lê os enunciados das questões, seja das lições ou das provas, faz explicações e orientações do que está sendo solicitado, dá abertura para manifestarem dúvidas, para posteriormente iniciarem as execuções. Enquanto os alunos trabalham, ela costuma passar entre as carteiras, acompanhando e auxiliando os que apresentam alguma dificuldade, quando não faz isso, permanece em sua mesa sempre à disposição para ajudar nas dúvidas que vão surgindo, concomitantemente com correções ou das atividades que estão sendo realizadas durante a aula, ou de algum material anterior. Os registros no diário de campo revelam ser essa uma prática muito comum na rotina diária da turma, seguem alguns excertos que confirmam isso:

Angelina leu enunciados de problemas matemáticos, as crianças acompanham a leitura, professora orienta o que deve ser feito e posteriormente começam as atividades. As crianças estavam bem comportadas, concentradas fazendo os exercícios. Elas utilizam dinheiro de papel para auxiliar na resolução dos problemas. Alguns alunos pedem ajuda na mesa da professora. Em outros momentos, é Angelina quem passa de carteira em carteira acompanhando, auxiliando os alunos. (Trecho do diário de campo)

[...] Os alunos procuram a professora para tirarem dúvidas. Angelina diz que eles sempre fazem isso durante a realização das atividades. Ela os atende explicando, incentivando a pensarem juntos com ela até encontrarem a resposta. (Trecho do diário de campo)

Agora farão atividade avaliativa de Português valendo de 0 a 5, é uma atividade de leitura e interpretação de texto. Angelina dá a orientação quanto ao que deverão fazer e como devem se comportar (*para que não conversem e em caso de dúvidas que perguntem a ela*). O texto se chama “A bolha”. Ela lê as questões, todos prestam atenção. Professora resolve fazer a leitura também do texto e pede que todos acompanhem, pois o mesmo possui algumas palavras mais difíceis. Ao finalizar a leitura pergunta onde possui no texto um erro de digitação, Linus responde rapidamente, se referindo a uma palavra que estava no início da frase em letra minúscula. [...] Enquanto os alunos faziam essa atividade, Angelina copiava um texto na lousa para atividade de ortografia. (Trecho do diário de campo)

Para as explicações dos conteúdos Angelina utiliza de exemplos, normalmente retoma o assunto tratado na aula anterior, para posteriormente iniciar um novo conteúdo ou alguma atividade. No momento da exposição, não aceita conversas paralelas, solicitando silêncio e atenção de todos. A todo momento procura certificar-se da compreensão dos alunos, e envolvê-los na discussão a fim de aferir seus conhecimentos acerca daquela temática, de modo a controlar quando deve avançar ou retomar algum assunto. Ainda durante as explicações, costuma utilizar-se de pausas e gestos, circular pela frente da sala e entre as fileiras de carteiras. Os alunos normalmente acompanham atentamente. Caso Angelina perceba algum aluno disperso ou desinteressado, encontra uma maneira de chamar a atenção sem que as demais também se dispersem, fazendo uma pergunta para esse aluno, incentivando a sua participação na aula.

Professora aguarda os alunos terminarem de copiar um texto da lousa sobre medidas de massa. Pergunta se terminaram e diz: “parem um pouquinho, deixem o lápis e olhem aqui. Vocês se lembram de comprimento quando trabalhamos sobre medidas?” E retomaram brevemente o conteúdo para daí iniciar o conteúdo novo. Com o auxílio do livro mostra modelos de balanças e vai conversando com a turma sobre para que se utiliza cada uma. Durante a explicação Angelina procura interagir o tempo todo com a turma, faz perguntas, estimulando-os a pensar, a falar. Terminadas as explicações iniciam a execução dos exercícios. [...] Após um tempo que estão trabalhando, a

professora pergunta se estão achando difíceis, se é possível fazê-los, todos respondem que sim. (Trecho do diário de campo)

Outro exemplo dessa interação em sala de aula é percebido no seguinte excerto:

Angelina com uma manchete de jornal sobre fármaco puxa outro assunto com as crianças sobre experiência com cobaias antes de testar medicamentos com os homens, falam sobre Alzheimer e até de futebol. Após as explicações orienta as atividades a serem feitas do livro (SESI). [...] utiliza o livro para fazer perguntas às crianças: “O que é uma notícia? O que é manchete? Quem assina jornal em casa? Se não assina quem compra? O que é o caderno do jornal?” Quem responde corretamente é elogiado por ela. (Trecho extraído do diário de campo)

É possível aferir que Angelina sempre procura estabelecer relações entre o conteúdo a ser desenvolvido nas aulas e as experiências sociais das crianças. Nesse sentido, infere-se que o desenvolvimento das disciplinas em sala de aula tem ocorrido de forma contextualizada com suas vivências diárias, garantindo as orientações dos documentos oficiais sobre o planejamento do currículo para o ciclo de alfabetização, de que a escolha dos conhecimentos fundamentais em cada área deva ponderar a relevância dos temas e as “possibilidades de mobilização desses conceitos” para a leitura de mundo das crianças, de modo a concatenar seus contextos familiares a “outras esferas de participação social”. (BRASIL, 2012 a, p. 07).

No que se refere às explicações dos conteúdos pela professora, grande parte dos alunos manifestam compreendê-las. Três deles disseram que entendem “mais ou menos”, ou “às vezes”, e “um pouco”. Somente um aluno conta não entendê-las, mas complementam afirmando que frente às suas dúvidas e dificuldades, ela prontamente os ajuda. Indicam que Angelina explica novamente quantas vezes forem necessárias, mas não entrega as respostas diretamente, pelo contrário, os instrui a pensar. Senta-se ao lado deles em suas carteiras ou os chama em sua mesa para esclarecer suas dúvidas. Pelas observações depreende-se que as crianças são habituadas a buscarem ajuda da professora. Os trechos que seguem com depoimentos das crianças comprovam:

Ela explica, ela ajuda...Só que ela nunca dá a resposta (*pronta*)!
(Lavínia)

É, porque às vezes ela vai lá explica pra nós, ela senta do nosso lado e fala assim: Levi aqui tem quatro balas, ele quer dar duas pra ele, com quantos ele vai ficar? (*demonstrando que Angelina o incentiva a pensar sobre o conteúdo*) (Levi)

Hum... Entendo mais ou menos. Assim, depois, se eu não entendi direito eu vou ler na lousa de novo o que ela escreveu. (Luciano)

Essa fala de Luciano remete a um comportamento de Angelina recorrente durante suas aulas. Geralmente, quando os alunos manifestam alguma dúvida referente à escrita de palavras ou frases, ela escreve na lousa explicando de modo que todos vejam, ou orienta para que eles próprios escrevam e leiam em seguida - na lousa ou diretamente no caderno. Aproveita-se dessas situações para destacar ou retomar regras ortográficas e gramaticais com toda a sala.

Nas observações identificam-se poucas situações de adequação de atividades para alunos que apresentem maiores dificuldades, desenvolvendo com esses um trabalho diferenciado. Há atividades elaboradas especificamente para determinados alunos, mais comumente para aqueles com diagnósticos de deficiência intelectual, programadas pela professora especializada. A esse respeito Angelina argumenta:

É vou ser sincera, é em parte, a gente procura sentar (*com o aluno que apresenta dificuldade*), não dá para adequar todas as atividades, o que a gente pode fazer é sentar com esse aluno, tentar resolver com esse aluno, chamar ele aqui, sentar na mesa, “vamos fazer de novo!”. Adequar atividade, pouca. Talvez adequar a forma [...] a gente vai mudando as formas, a gente vai tentando explicar de outra forma, às vezes o aluno ali ele não entendeu então eu chamo aqui e aqui ele entende. (Angelina)

Apesar disso, em conversa informal com Angelina durante as observações da turma, ela relata um material elaborado por ela para dois alunos que apresentavam dificuldades em coordenação motora.

Angelina mostra-me uma apostila de caligrafia que elaborou para dois alunos no primeiro semestre, um deles é o Levi, pois sentia que faltava neles coordenação motora, organização. Esse material continha inúmeras atividades voltadas para aprimoramento dessa habilidade, que foram fotocopiadas, encadernadas e entregues aos dois para trabalharem em casa. Angelina conferia diariamente suas produções. (Trecho do diário de campo)

Levi recorda-se desse acontecimento durante a entrevista e comenta:

Aí tipo... (*cita os nomes de dois colegas que apresentam deficiência*) eles fazem outra coisa! Que nem eu, eu e o (*nome do colega*) fazia outra coisa além disso. A gente fazia um caderno de caligrafia. (Levi)

Conteúdos curriculares

Face aos interesses primeiros deste estudo, as aulas de Língua Portuguesa e Matemática possuem um número maior de frequência para observações pela pesquisadora. Sem descurar das demais disciplinas que, mesmo em menor quantidade, também foram acompanhadas⁴⁰, com o propósito de conhecer a dinâmica das turmas de maneira integral, no sentido de verificar o conteúdo trabalhado, bem como o fazer do professor e dos alunos, inclusive nessas disciplinas. E como se imaginava encontrar, o trabalho pedagógico era permeado pela alfabetização, para além do trabalho acerca dos conteúdos específicos de cada uma. Fica evidente o enfoque na sistematização desse conhecimento.

Língua Portuguesa e Matemática são indubitavelmente as disciplinas com mais destaque, as observações e depoimentos de crianças e professores comprovam isso. Não que as demais não tenham sua importância reservada, ocorre que aparecem numa

⁴⁰ Não houve observações somente nas aulas de Educação Física. Elas normalmente ocorriam fora da sala de aula, na quadra de esportes, gramado ou quiosques.

proporção bem menor. Logicamente, não se devem ignorar fatores que influenciam nessa realidade, como a predominância de ambas na grade curricular, com maior número de aulas reservado a essas, sem contar, e principalmente, com a ênfase depositada pelos documentos legais a essas duas disciplinas para esse período. A entrevista com Angelina revela suas prioridades em seu trabalho com terceiro ano, no que se refere à grade curricular:

Angelina – Português e Matemática! (*risos*) [...] Nos seis primeiros meses eu procuro seguir mesmo o horário diário, semanal cumprindo certinho, se eu perceber no meio do ano que existe uma deficiência aí em Português e Matemática eu dou preferência sim, eu não me preocupo, às vezes eu, ou eu dou uma tarefa, uma pesquisa pra eles fazerem em casa, dou um trabalho fora da sala de aula para complementar as outras disciplinas, mas eu me preocupo mais com essas duas.

P - E entre Português e a Matemática tem alguma prioridade?

Angelina – Não, não tem não.

Pelo depoimento de Angelina é possível compreender a prioridade dada a Português e Matemática. Realmente, as percepções oriundas das observações no segundo semestre vêm corroborar sua fala.⁴¹ Mais ainda à Língua Portuguesa, de forma implícita ou não, representada pela leitura e escrita, uma vez que esses conhecimentos são veementemente ressaltados. Tanto em História, Geografia, Ciências, em que as aulas consistem em cópias de grande quantidade de textos da lousa ou dos livros, muitos exercícios de produção, compreensão e interpretação. No caso das aulas de Artes, além de atividades de desenho e pintura, desenvolvem-se basicamente esses mesmos tipos de exercícios, envolvendo, leitura, cópia ou elaboração de textos e atividades de interpretação e atenção com as questões ortográficas. Inclusive em Matemática, porém em menor proporção, com ênfase dada à efetuação de problemas, predominância de atividades que contemplam as quatro operações, além de sequenciação numérica,

⁴¹ Quanto ao primeiro bimestre não se pode afirmar, pois não houve acompanhamento para este estudo nesse período.

tabuada, pesos e medidas e interpretação de gráficos. Atividades em grupo estão presentes em todas as disciplinas.

Compreende-se que os conteúdos específicos de cada uma dessas disciplinas não são de todo modo negligenciados, contudo é evidente que tais conteúdos são trabalhados atrelados ao domínio da leitura e da escrita, evidenciando o enfoque central na alfabetização que perpassa toda, ou pelo menos a maior parte, das atividades desenvolvidas com o terceiro ano.

Os alunos puderam exprimir suas preferências em relação às disciplinas cursadas. Apesar da predominância da Língua Portuguesa por parte da professora, eles indicam a Matemática como a preferida, dos dez entrevistados, sete destacaram essa disciplina, duas indicaram Português e uma criança cita serem as duas as quais mais gosta. Quanto às que menos gostam, as respostas ficaram bem divididas entre Português, Ciências, Geografia e Matemática. A maioria manifesta menor apreço por Geografia e Ciências e apenas uma criança por Matemática. Importa mencionar aqui que seus gostos nem sempre estão associados à dificuldade ou facilidade que elas lhes representam, principalmente no que se refere às disciplinas que consideram mais difíceis, relacionadas normalmente ao grande volume de textos exigidos. O depoimento de Leandro exemplifica essa condição:

P – Qual é a disciplina q você mais gosta Leandro?

Leandro – É matemática.

P – E a que você menos gosta?

Leandro – Geografia.

P – Pode me dizer por que Geografia?

Leandro – Não sei... (*pensativo*) professora passa muito texto, e bem grande!

Levi é uma das duas crianças que manifestou apreciar mais a Língua Portuguesa:

P – Qual é a matéria (*termo comumente utilizado entre as crianças para se referir às disciplinas*) que você mais gosta?

Levi – Português. Português e só!

P - E qual é a matéria que você menos gosta?

Levi – Matemática e Ciências e Geografia.

A respeito das preferências dos alunos, a professora Angelina expressa sua percepção. Em relação à disciplina que mais gostam sugere:

Aqui nesse terceiro ano que acabou agora Matemática. O do ano passado era Língua Portuguesa, eles gostavam muito de escrever, escreviam muito bem a maioria, esse ano foi Matemática. (Angelina)

Já quanto às disciplinas que seus alunos demonstram menos afinidade, ela opina:

Talvez Ciências!? Eu não tenho aptidão, o livro do SESI não ajuda, então eu acho que a matéria trabalhada no livro não é atrativa e eu não consigo tornar esse livro atrativo, talvez seja a minha maior dificuldade e acho que eles percebem isso. (Angelina)

Realmente, grande parte deles aponta Ciências como a disciplina mais difícil, mesmo para aqueles que consideram menos gostar de Geografia, por exemplo.

Em Língua Portuguesa, as crianças rotineiramente realizam produções de textos, reescritas de final de história, atividades de ortografia, interpretação de textos. As lições são planejadas conforme o gênero textual que estão trabalhando no momento. Interessante observar, a influência dos tipos de textos desenvolvidos em sala de aula nas escolhas dos livros para retirada na biblioteca. As observações puderam constatar isso:

Os alunos estão trabalhando “lendas” nas aulas de Português, a maioria dos alunos buscam por livros desse gênero. Professora confirma que as escolhas estão muito relacionadas com o que é trabalhado em sala de aula. (Trecho do diário de campo).

Alguns dos tipos de atividades realizados são representados nas figuras apresentadas em sequência com produções de determinados alunos.

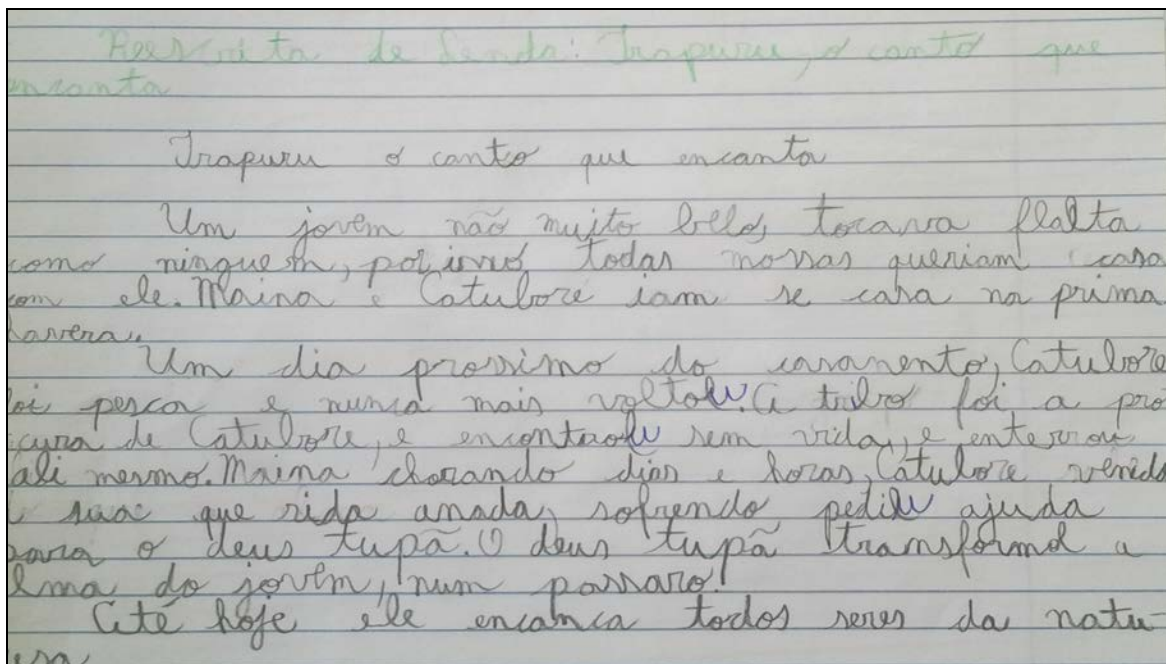


Figura 7. Atividade realizada por Lavínia – Reescrita de história.

A figura 7 mostra um exemplo de reescrita de uma história. Primeiramente a professora faz a contação para a turma ou assiste ao filme pela lousa digital, na sala multimeios e posteriormente reescreve a história com suas próprias palavras. Solicita-se a atividade de reescrita tanto de toda a história, como apresenta a figura 6, quanto somente do final dela. Os trechos abaixo, extraídos do diário de campo, procuram esclarecer essa dinâmica em sala de aula.

Fomos para a sala da lousa digital assistir ao filme “O gato de botas”. Professora pediu para prestarem muita atenção, pois as aulas de Português e Artes das próximas semanas serão baseadas nessa história. (Trecho do diário de campo).

Angelina explica (à pesquisadora) que no início da aula recontou a história “O Gato de Botas” e baseado no filme que assistimos na sexta-feira as crianças reescreveram o final da história e fizeram atividade de interpretação de texto. (Trecho do diário de campo).

A figura 8 é demonstração de uma atividade de segmentação de palavras, em que uma frase ou um texto é colocado sequenciadamente sem separação das palavras e nenhuma pontuação, em que a criança deverá reproduzir esse trecho corretamente,

respeitando ortografia, pontuação e o tipo de texto que se refere, ou seja, se o trecho diz respeito a um poema ou a um diálogo, por exemplo, a reprodução deverá ser feita considerando sua estrutura. E figura 9 se refere à produção de texto a partir de quadrinhos. Atividades de interpretação também se faziam a partir desses.

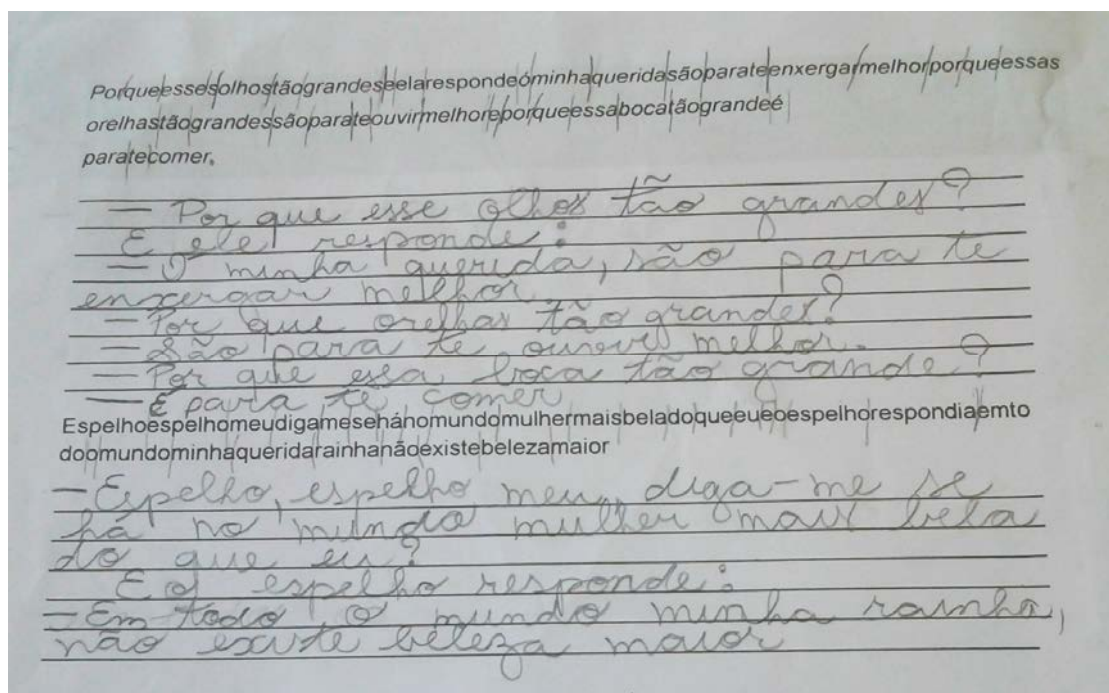


Figura 8. Atividade Realizada por Leandro – Segmentação de palavras.

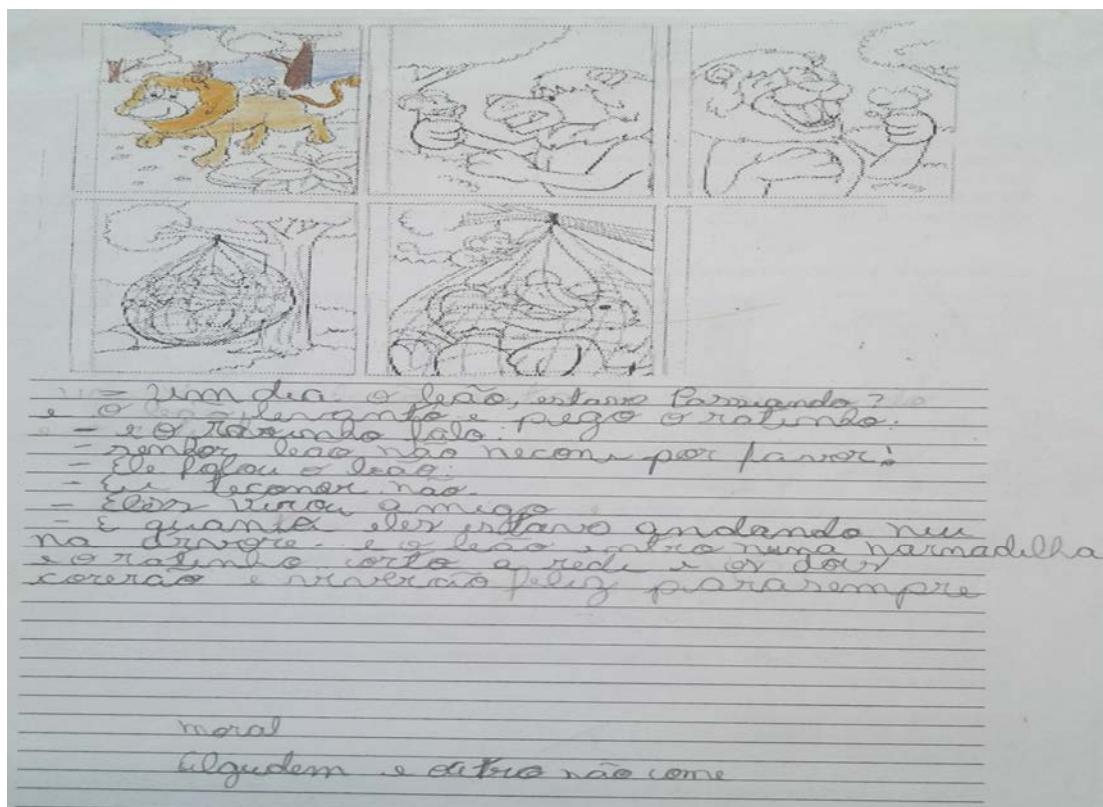


Figura 9. Atividade realizada por Linus - Produção de texto a partir de quadrinhos.

Observa-se que aspectos gramaticais, assim como normas ortográficas são introduzidos nas aulas, contudo, esses ocorrem coadunados às produções textuais, são portanto trabalhados de forma contextualizada, com raras atividades isoladas acerca dessas temáticas, como composição e decomposição de sílabas, completar ou montar palavras, completar frases com a conjugação do verbo corretamente, sublinhar o substantivo ou o verbo em frases, o que permite inferir que de fato, predominam as lições a partir dos textos globais.

Cabe ponderar os apontamentos de Pessoa e Cabral (2012b), sobretudo sobre as normas ortográficas (e acrescenta-se aqui também as gramaticais) de que, a partir das produções textuais deve acontecer o ensino da ortografia, contudo essa condição não exime a necessidade de um trabalho específico e sistemático, principalmente em situações de grupos heterogêneos, em termos de aprendizagem, como é o caso da proposta do sistema de ciclos, onde essas diferenças devem ser consideradas e atendidas. (FERNANDES, 2007; CRUZ, 2008)

O excerto a seguir refere-se ao trabalho de um determinado gênero textual envolvendo atividade de escrita, leitura, reescrita de texto, pontuação e produção de texto:

Estão em aula de Português, na lousa há um texto intitulado “Anedotas - Características”. Eles estão copiando e posteriormente farão uma atividade no livro, trata-se de reescrever um texto (uma anedota) que está sem pontuação colocando as pontuações corretamente. Angelina pediu na aula anterior para trazerem de casa uma piada escrita. Cada um contou a sua para posteriormente entrarem no conteúdo da aula. Eles trouxeram gibis e cópias no caderno. O próximo exercício (*do livro*) que fizeram foi: Angelina dividiu a sala em duplas (*eles puderam escolher*) para pensar em uma anedota e escreverem, após levaram para a professora corrigir. (Trecho do diário de campo).

Neste, há um exemplo de atividade de ortografia, como denomina a professora:

Angelina coloca um texto na lousa para a atividade de ortografia em que todos deveriam copiar no caderno e resolvê-las. O texto: Bento, o camundongo manco, calçou seu par de tamancos. Amarrou o pandeiro na cintura e subiu ao monte a fim de cantar para a anta Candura. Tropeçou no tronco e levou um solavanco. E era uma vez um pandeiro e um par de tamancos. Graça Batituci. Após, seguiu com as atividades. Primeiramente algumas questões para interpretação do texto, posteriormente um exercício para formarem palavras a partir de um banco de sílabas, distribuídas desordenadamente dentro de um círculo. Essa atividade foi pensada para trabalhar o an, en, in, on, un, pois a professora observa que alguns alunos ainda têm dificuldades com essas sílabas. Angelina trabalha o conteúdo destacando seus aspectos fonológicos. (Trecho do diário de campo).

Ainda em Língua Portuguesa, visualiza-se uma atividade frequentemente aplicada pela professora envolvendo produção de texto, ortografia, pontuação, leitura. Refere-se à correção em conjunto de uma reescrita de história elaborada por um dos

alunos da sala. Inclusive esta é uma das situações que Angelina indica e convida que a pesquisadora acompanhe, alegando se tratar de um tipo de atividade, considerada por ela, muito proveitosa. E realmente, percebe-se que é uma alternativa em as crianças se empenham e gostam bastante de participar, como se observa a seguir:

Angelina chama a atenção que irão fazer correção na lousa de uma reescrita da história “A bela adormecida”. Salienta que o correto não é utilizar o termo “corrigir”, mas sim “melhorar”. Hoje o texto escolhido foi produzido por Leonel. Após copiar na lousa, da mesma forma que foi escrita pelo aluno no caderno, pergunta a ele se tem alguma coisa que gostaria de mudar. Ele diz que não e professora complementa: “mas tem coisas para arrumar, vamos começar”. Conforme ela faz a leitura os alunos vão apontando os erros e as respectivas correções, tanto em relação à ortografia quanto à pontuação. [...] Angelina conduz a atividade muito animada, com entonação, sorridente, pede ajuda [...] Eles querem relatar todos os detalhes, é muito interessante! Feitas as correções, as crianças leem juntas como ficou e ao final todos gritaram juntos a última frase da história: “Eles se casaram e viveram felizes para sempre!” E Angelina diz: “viu como vocês fazem textos muito bons!?”. (Trecho do diário de campo)

Nas entrevistas, as crianças são questionadas sobre as atividades realizadas em sala de aula que mais apreciam, metade dos entrevistados apontam as continhas como suas preferências. Entre a outra metade, as respostas variam entre tabuada, continhas utilizando dinheirinho fictício, produção de texto, reescrita de final de história e leitura de livros no “Cantinho de leitura” ou Portal. Quanto aos tipos de atividades que menos gostam, entre as crianças que responderam essa pergunta, queixam-se das atividades relacionadas a textos, como cópias deles e reescrita. Uma única criança diz não gostar das continhas.

Angelina, em conversa com a pesquisadora, exprime suas percepções sobre as preferências de seus alunos, opinião que de certa maneira, vai ao encontro dos depoimentos das crianças e exprime seu olhar atento às reações, aos sentimentos de seus

alunos em termos de rotina e conteúdos escolares; às respostas desses ao trabalho realizado em sala de aula, positivas ou não:

Ai eles adoram fazer operações matemáticas, adoram fazer continha, eles vibraram agora final do ano com a divisão [...] eles gostam de textos em grupos, atividade em grupo eles gostam de fazer, embora eu não fiz muitas, mas eu sei que, eu percebo que eles gostam, as atividades de Geografia do livro SESI [...] ele é muito voltado pra realidade deles, o bairro deles, onde eles vivem, o que que eles fazem, então também é atrativo. (Angelina)

Suas percepções acerca das atividades que seus alunos demonstram menor apreço são as seguintes:

O que eles menos gostam? Eles não gostam muito de criar sabe, eu percebi assim, essa sala tem muita dificuldade pra criar um texto, quando exige deles a criação eu percebo que eles, “ai não consigo”, “ai é muito difícil” (*reação das crianças*), uma rejeição nesse sentido e foi o que eles tiveram mais dificuldade nas provinhas, a criação. (Angelina)

Relacionamentos interpessoais

A respeito do relacionamento entre os alunos, este pode ser considerado harmônico. Apesar disso, logicamente aferem-se no cotidiano da sala alguns casos de desentendimentos por causa de materiais, discussões entre eles acerca de algum assunto ou objeto, queixas para a professora sobre certas atitudes dos colegas, algumas brigas isoladas, normalmente originárias de um mesmo grupo de crianças. Contudo, de um modo geral, elas costumam se relacionar bem, brincam, conversam de maneira saudável, ajudam-se mutuamente na realização das atividades escolares, seja um problema matemático ou uma leitura livre, aliás, essa é uma prática muito constante observada em sala de aula. Angelina procura solicitar que alguns alunos mais adiantados auxiliem um colega que apresente mais dificuldade, eles atendem prontamente e com muita satisfação, tanto que se dispõem e se oferecem a ajudar. Os seguintes excertos demonstram o exposto:

Angelina pede para Leandro sentar com uma colega e ajudá-la na atividade de Matemática. Ele vai explicando (*como se estivesse dando aula*) passo a passo. Chama-a para contar, como emprestar os números na operação de subtração, faz perguntas estimulando-a a pensar. Ex.: “8 para chegar a 14 quanto falta? Vamos lá, conta nos dedinhos.” (Trecho do diário de campo)

Angelina pede para Linus ajudar um colega na leitura. Fala para (*nome do aluno*) escolher um livro no canto de leitura e ir lendo para Linus auxiliá-lo. Feito isso, Linus achou a história do livro que o colega escolheu muito extensa e, sabendo de sua dificuldade foi escolher um menor. (Trecho do diário de campo)

Angelina comenta que no primeiro semestre a relação entre eles era bem mais difícil, destacando a indisciplina como um grande problema enfrentado nesse período, fato que reconhece estar hoje mais controlado. De acordo com Angelina, eles brigavam muito entre si, gostavam de cuidar do que o colega estava fazendo, mais do que deles mesmos, salientando que hoje estão melhores nesse aspecto, não que isso não aconteça mais, porém Angelina parece ter encontrado mecanismos para manter a disciplina da sala. Instituir regras de convivência combinadas entre eles, como respeitar e ouvir em silêncio quando um colega ou a professora estiver falando, é uma delas. Tratando da relação das crianças com Angelina, percebe-se que elas, de um modo geral, a respeitam bastante.

Percebe-se que, algumas atividades realizadas em grupos normalmente tendem a não render muito, sob o ponto de vista da organização disciplinar, a turma costuma se comportar de forma mais agitada, muitas vezes exigindo que Angelina os contenha aos gritos. Afere-se pelas conversas em sala de aula com a pesquisadora que também compartilha dessa mesma opinião, contudo declara insistir nesse tipo de atividade por acreditar em sua relevância no processo ensino-aprendizagem, como pode ser captado nos registros das observações:

Angelina divide a sala em trios para pegarem um jornal e selecionarem uma notícia para lerem para a sala. Nessa atividade foi ela quem definiu os integrantes. O grupo composto por Lélío, Luiz e

Lázaro tem dificuldade em definir uma notícia, cada um quer que seja uma e daí começa a discussão. Lélío tenta convencer que tem que ser a que ele quer. Professora não interfere, salienta apenas que deve ser uma notícia e é preciso democracia. [...] Após uns 15 minutos de grupos formados os alunos ficam bastante agitados, conversas em voz alta e em meio a muitas brincadeiras. Mas, mesmo assim, Angelina diz insistir em trabalhos em grupo com eles, pois acredita na sua importância. E vai procurando retomar a ordem da classe. (Trecho do diário de campo)

Certo dia Angelina, nervosa com Levi, por não estar fazendo os exercícios propostos, solicita que ele lhe mostre seu caderno; ao constatar que o mesmo não havia copiado nem o cabeçalho ainda, já que estava na aula posterior ao recreio, muito exaltada, se retira da sala, vai expor seu descontentamento para a coordenadora. Retorna e encaminha Levi para a coordenação. Nesse mesmo dia, um pouco depois desse ocorrido, coloca outro aluno para fora da sala por problemas de comportamento, e chama atenção dos demais apontando o que poderia acontecer caso não se comportassem, utilizando daquela situação como exemplo. Atitude que demonstra que Angelina em alguns momentos, apesar de esporádicos, utiliza uma postura mais severa para conter a disciplina e cumprimento das lições. Esse por exemplo, foi um dia em que se notou pelas observações Angelina mais exaltada com a turma.

4.2 Caracterizando a Sala B

Conforme mencionado anteriormente no texto, no ano em que ocorreu a coleta de dados, sala B apresentou características bem peculiares em sua rotina diária, marcada por uma grande rotatividade de professores, além de problemas relacionados à indisciplina dos alunos, possivelmente em consequência dessa instabilidade que se instaurou, e que evidentemente se configurou como mais um agravante para desenvolvimento do trabalho pedagógico com essa turma.

Expressa-se nesse contexto uma certa superficialidade nas intra-relações, talvez por uma identidade não construída nessas relações; a respeito do trabalho desenvolvido, fica a impressão da falta de um compromisso maior no sentido de fazer o melhor pela aprendizagem dos alunos, mas sim, que se fez “o que deu para fazer” (Olívia). Por esse

motivo, anuncia-se que os dados obtidos nesta sala são mais truncados, carecem de certa continuidade, principalmente no que tange à rotina diária e prática docente, refletidos inclusive nos depoimentos da professora Olívia e crianças nas entrevistas.

4.2.1 A professora Olívia

Olívia tem 42 anos de idade, cursou magistério, possui graduação em Ciências Sociais pela UNESP/Araraquara e especialização em Psicopedagogia. Exerce a profissão docente há 13 anos, sendo 11 deles em turmas de alfabetização, a maioria para o segundo ano do Ensino Fundamental. É professora efetiva em uma escola da rede municipal desde 2001, quando iniciou sua carreira docente. No ano da coleta dos dados desta pesquisa, Olívia era responsável por uma turma de segundo ano na instituição onde é lotada. Foi selecionada para participar da pesquisa por ser a professora substituta responsável pelas disciplinas de Português e Matemática na sala B.

Olívia revela que trabalhar com turma de terceiro ano foi uma experiência nova e afirma ter gostado.

Foi uma experiência nova, porque mesmo eu estando no segundo ano *(na escola onde é professora efetiva)* tem muita criança no final do ano que não está alfabetizada, no final do terceiro tem imagina no final do segundo ano! [...] Então quando eu peguei o terceiro que todos eles leem, tirando dois *(alunos)*, então eu acho que o trabalho flui de uma maneira melhor, é diferente. Acho que a alfabetização em si é primeiro e segundo ano, letra, sílaba, palavra, terceiro ano você já dá continuidade, lógico trabalha ortografia porque isso é sempre trabalhado, mesmo 5º ano, 6º ano você vê que ainda tem momentos que precisa ser trabalhado, tem mesmo, faz parte do currículo, então eu gostei! (Olívia)

Quanto às orientações para o trabalho com terceiro ano, Olívia explica que contou com o apoio de Angelina e da outra professora com quem dividia as disciplinas nessa turma, por terem experiência com salas de terceiro ano. Declara que a maior dificuldade enfrentada foi com relação à indisciplina dos alunos. Sinaliza também que o

fato de assumir a turma, praticamente no final do ano, com mais duas professoras, dificultou muito o processo.

Para a maioria dos alunos, Olívia é considerada legal e uma boa professora. Suri a define como gentil. Samuel a percebe como brava. E Sofia a caracteriza como “um pouco legal e um pouco brava”, e justifica:

Às vezes elas fica brava por causa dos alunos porque eles gritam muito, começa cantar aquelas musicas... (Sofia)

A respeito do que mais gostam e menos gostam em Olívia, as crianças também puderam se manifestar. Em relação ao que mais apreciam, elas falam que são as lições ou atividades que a professora passa, quando permite conversar e brincadeiras. Dois alunos afirmam gostar de quando Olívia passa bastante matéria. Três deles respondem que não sabem. Quanto ao que menos gostam, a maioria afirma não haver nada que não goste na professora. Três apontam não gostar de quando ela briga ou fica brava na sala de aula. E Sofia ressalta não gostar de quando Olívia passa pouca atividade. Os excertos abaixo comprovam isso:

Da Olívia eu gosto quando ela passa muitas perguntas! (Silas)

P – E o que você mais gosta na professora?

Sofia – Quando ela deixa nós brincar, conversar.

P – E o que você menos gosta?

Sofia – Quando ela passa pouca coisa.

Todos eles julgam ser importante o que ela ensina nas aulas, associando essa importância principalmente às suas expectativas de futuro.

Porque elas são professoras, elas ensinam e a gente tem que aprender e se a gente não aprender a gente fica sem futuro! (Sarita)

P - Por que você acha que é importante Suri (*o que ela ensina nas aulas*)?

Suri - Porque quando eu crescer eu quero ser médica!

Por causa que ela ensina a gente aprender o que é importante pro futuro. (Saul)

Os depoimentos dos alunos entrevistados na sala B, no que tange às percepções acerca da professora, são bastante sucintos. Considera-se cabível associar essa condição ao pouco tempo de convivência de Olívia com a turma, fato que certamente interfere em suas impressões.

4.2.2 Rotinas da sala: a prática docente e as interações estabelecidas

Levando em consideração, conforme já anunciado, que a rotina da sala B é configurada por uma grande rotatividade de professoras no segundo semestre, sendo ministrada inicialmente por duas e posteriormente três professoras no segundo semestre, cada uma com seu modo particular de organização do trabalho pedagógico com a turma; procurou-se identificar elementos que possam caracterizar, de alguma maneira, a rotina estabelecida na sala B, enfatizando a forma de organização estipulada por Olívia nos dias de suas aulas, suas concepções a esse respeito e as percepções dos alunos acerca das questões que permeiam a rotina escolar de turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental.

Composta por 21 alunos, dentre eles nove meninas e 12 meninos, sala B possui uma organização, para circulação nos espaços da escola, bem semelhante à sala A, atendendo a uma sistemática planejada pela gestão. Ao tocar o sinal para o início das aulas, as crianças se organizam em filas no pátio, onde encontram com a professora que os acompanha até a sala, prática que acontece em todos os momentos que a turma precisa transitar de um espaço para outro da escola.

O início das aulas na sala B é, normalmente, bastante “tumultuado”. Leva-se um bom tempo tentando controlar as conversas e brincadeiras, até organizarem-se nas carteiras, na maioria das vezes distribuídas em fileiras. Olívia procurava estipular os lugares que alguns alunos devem se sentar, como alternativa de manter a ordem da sala. Faz isso também com aquelas crianças que têm mais dificuldades, formando duplas com colegas que podem ajudá-las, iniciativa tomada muitas vezes por elas próprias. Enquanto se acomodam Olívia escreve na lousa o cabeçalho, seguido do roteiro de

atividades que irão trabalhar e os alunos devem copiar essas informações no caderno. Normalmente inicia suas aulas com Língua Portuguesa.

Após, costumam fazer correções das tarefas, corrigindo na lousa e nos cadernos ou livros. Olívia, algumas vezes passa pelas carteiras verificando-as, em outras solicita que levem à sua mesa para dar os vistos.

De um modo geral, os alunos fazem as tarefas que são indicadas para casa. Olívia cita o nome de dois alunos que às vezes deixam de fazê-las, uma delas é a Suri, participante da pesquisa. Nas entrevistas, eles declaram que não possuem tarefa para casa todos os dias. Todas as dez crianças garantem gostar de fazê-las, nove delas consideram que possuem pouca tarefa para casa; somente Saul acha que é uma quantidade mediana. Sete delas julgam que poderiam ter mais e três afirmam não precisar. Suriel admite na conversa com a pesquisadora que costuma fazer as tarefas na escola, antes do início das aulas:

P – Você tem tarefa para casa todos os dias Suriel?

Suriel – Ah eu faço na escola!

P – Mas as professoras passam tarefa para casa?

Suriel – Passam. Aí quando eu chego aqui na escola eu faço.

P – Você acha que tem muita ou tem pouca tarefa?

Suriel - Ai eu acho que é pouquinha!

P – Poderia ter mais?

Suriel – Poderia!

Olívia explica que, geralmente, os exercícios que passa como tarefa para casa são uma continuidade do que foi trabalhado em sala de aula, seja no livro ou no caderno.

Rotineiramente a professora, ou copia os textos e enunciados de atividades na lousa, ou indica a página do livro que irão trabalhar e posteriormente solicita que um aluno faça a leitura, ou distribui essa tarefa entre vários deles, normalmente pela ordem das fileiras de carteiras. Em seguida, faz explicações, em casos de conteúdos novos, e orienta o que deve ser feito nos exercícios propostos. Enquanto os alunos trabalham, Olívia tira dúvidas daqueles que a procuram; constantemente necessita estar chamando atenção dos alunos para manter a ordem da sala. À medida que vão terminando seus trabalhos, são instruídos a pegarem livros no canto de leitura.

Cabe destacar que a rotina da sala B é permeada por muitas conversas e brincadeiras entre um grupo de crianças; alguns alunos inquietos, circulando pela sala, interferindo consideravelmente no desenvolvimento das aulas. Nos registros do diário de campo esse é um aspecto bastante realçado, principalmente nas aulas de Olívia. Seguem alguns deles:

Professora precisa chamar atenção da turma a todo momento. Ela precisou dar uns gritos, somente assim ficaram em silêncio, e por pouco tempo. (Trecho do diário de campo)

Samuel ao invés de resolver os problemas prefere brincar com um carrinho sobre o caderno. (Trecho do diário de campo)

A turma está bastante agitada. Muito calor, as crianças não param nas carteiras, Olívia chamando atenção o tempo todo. Enquanto faziam a atividade conversavam bastante, andavam, brigavam. Olívia estava aparentemente “desestabilizada”, precisou gritar, bater na mesa... E foi assim até o final da aula. (Trecho do diário de campo)

Na lousa consta o cabeçalho e o seguinte enunciado: “Escrita de uma história conhecida na folha”. Enquanto as crianças copiam isso da lousa, Olívia passa de carteira em carteira para conferir as tarefas. Em seguida, professora pede a atenção de todos e solicita que prestem muita atenção na história que depois terão que reescrevê-la em uma folha. E contou a história dos “Três Porquinhos”. Alguns reclamaram pela atividade (os que normalmente gostam de tumultuar). Iniciam a atividade e com ela também a agitação por parte de um grupo na sala. Após vários pedidos para trabalharem em silêncio sem sucesso, Olívia altera o tom de voz soltando um “Ahh” mais firmemente, um aluno completa cantando um trecho de uma música conhecida pelas crianças “Ah...qui leki, leki, leki”, vários deles o acompanham na música em meio a risos. Professora fica sem reação naquele momento, abaixa a cabeça como se dissesse “desisto”, mas procura impor ordem na sala. (Trecho do diário de campo)

Trechos como os descritos acima são recorrentes nos registros de observações das aulas de Olívia, de atividades realizadas em meio à agitação por parte de determinados alunos. No entanto, faz-se necessário esclarecer que essas constatações, de problemas relacionados ao mau comportamento presenciado na sala B, não podem ser estendidas a todos os alunos. Logicamente, existe ali um grupo de crianças empenhadas e envolvidas integralmente nos trabalhos, interessadas em desenvolver e cumprir os seus papéis, e assim os fazem. Além disso, demonstram ficarem incomodadas com certas atitudes e comportamentos dos colegas quando estão atrapalhando o andamento das aulas e se manifestam, reclamando para a professora ou para os próprios alunos que estão importunando.

É salutar ponderar também que, algumas vezes, percebem-se os alunos desocupados/ociosos sob o ponto de vista pedagógico; Olívia indica um exercício e parece não administrar, ou planejar melhor o tempo dessa atividade, demora para prescrever outra lição e também não procura preencher os espaços entre a finalização de uma atividade e outra, conforme o ritmo dos alunos. Nesses casos, inquietos, eles próprios precisam buscar alternativas para se envolverem, seja interagindo com os colegas, seja lendo um livro do canto de leitura.

Eram três problemas matemáticos que a turma tinha para resolver e já terminaram há algum tempo. Enquanto isso, Olívia está conversando com *(nome de uma professora)*⁴² e ainda não indicou mais nada para fazerem. Passado algum tempo ficam impacientes, começam andar pela sala e conversar. (Trecho do diário de campo)

Após o intervalo as crianças dão continuidade às atividades de interpretação de texto *(que foram prescritas antes do intervalo)*. São três questões e já se passaram três aulas com esses exercícios. [...] A maioria já terminou e está lendo livros de histórias do canto de leitura. (Trecho do diário de campo)

⁴² Trata-se da outra professora da turma foi resolver com Olívia questões sobre reunião de pais que iria acontecer e ficaram envolvidas com isso por bastante tempo.

Em seus depoimentos, metade dos alunos disse que Olívia passa pouca lição em sala de aula, sendo que, para três deles está bom dessa maneira. A outra metade defende gostar de ter muitas lições para fazer em sala de aula. Todos reconhecem que sobra tempo para conversarem ou brincarem um pouco com os colegas da turma, inclusive os que consideram fazer muitas atividades em sala.

Contudo, pelas observações constatam-se poucas iniciativas de atividades lúdicas, por parte de Olívia, como jogos e brincadeiras em grupos que poderiam ser realizadas no final do dia ou dinâmicas em grupo dirigidas, com propósitos definidos; ou contação de histórias, por exemplo. O que se vê às vezes são atividades de desenho ou pintura no final da aula, mas que as crianças acabam não se interessando em fazer, grande parte delas dizem não gostar de desenhar e pintar.

Periodicamente os alunos são avaliados pelas provas bimestrais em todas as disciplinas, e aleatoriamente realizam atividades avaliativas que além de funcionar como um acompanhamento da aprendizagem, compõe a nota de cada um. As produções das crianças⁴³, como provas, atividades avaliativas, ficam guardadas em um dos armários da sala de aula destinados a isso que devem ser demonstradas nas reuniões de pais.

Olívia, ao ser questionada sobre os **instrumentos que utiliza para avaliar** os alunos, relata:

Olha, é produção de texto, as atividades do dia a dia mesmo, quem tem capacidade, quem tem mais dificuldade, as tarefas, tinha quem sempre esquecia o caderno ou não fez, já é uma avaliação [...] Quem fez, quem não fez, o caderno das atividades, não registra nem as atividades que teria que estar no caderno! Tudo isso vai ser atribuído na nota. (Olívia)

A maioria das crianças entrevistadas considera que fazem poucas provas. Em termos de dificuldade, entre os dez entrevistados, seis acham que as provas são fáceis,

⁴³ Não há pastas separadamente por aluno para arquivar esses documentos, como na sala A. Alguns estão guardados em folhas plásticas, separados por disciplina, outros soltos, empilhados sem nenhum tipo de delimitação. As avaliações diagnósticas realizadas no início do ano não constam nesse local, bem como a maior parte dos registros do primeiro semestre.

três relatam que são “mais ou menos difíceis”, e um julga que são todas difíceis. Prova de Matemática é considerada a mais difícil pela maior parte deles.

De um modo geral, identifica-se que a rotina da sala B é constituída sobretudo por: cópia de cabeçalho; correção de tarefas e exercícios; cópias e produções de textos; realização de atividades destinadas ao aprimoramento de leitura e escrita em todas as disciplinas; algumas atividades em grupos.

Frigotto (2005) localiza em seu estudo com turmas de segundo e terceiro ano organizados por enturmação, que a dinâmica de organização do trabalho nas turmas de terceiro ano baseava-se em atividades postas na lousa para serem copiados pelos alunos e exercícios do livro nessa mesma perspectiva. Trata-se de atividades de interpretação de texto e ortografia. Rotina também instaurada na sala B deste estudo.

Verifica-se também atividades externas à sala de aula que compõem essa rotina, quais sejam: idas às quartas-feiras ao Portal do Saber (biblioteca) para empréstimo e devolução de livros; aulas de Educação Física às terças e quartas; dia do Hino Nacional no pátio com todos os alunos da escola às quintas-feiras; e aulas na sala multimeios, para atividades planejadas com utilização da lousa digital, onde normalmente assistem filmes. Algumas Saídas Pedagógicas acontecem no segundo semestre, em conformidade com o Projeto Pedagógico da escola, as quais acontecem juntamente com os alunos do terceiro ano da Sala B.

Como **técnicas utilizadas para transmissão dos conteúdos**, o uso da lousa e exposição oral são as técnicas mais utilizadas por Olívia. Poucas vezes utiliza recursos audiovisuais.

No que tange ao **planejamento das aulas**, Olívia declara que se apóia no material apostilado utilizado na rede do município, mas recorre algumas vezes a outras fontes como internet, arquivo pessoal de materiais, livros e materiais disponibilizados na escola. No trecho descrito abaixo, ela procura esclarecer:

A gente faz o planejamento todo em cima do (*material apostilado*) SESI, mas a gente tem abertura pra estar usando outro material, então a gente planeja em cima daquilo e dentro daquilo você puxa tudo que dá pra ser trabalhado, por exemplo em ortografia, em gramática, e aí trabalha dentro disso. Então eu uso um pouco do tradicional, por que têm crianças que só assim! (*se referindo ao método silábico de*

alfabetização) Vou um pouco lá pro construtivismo também sabe.
(Olívia)

Sobre as fontes onde busca as atividades para complementar o material apostilado, Olívia faz a seguinte explicação:

Ah a gente tem muita coisa! Como tenho vários anos trabalhando eu tenho muita coisa lá (*na escola onde é professora efetiva*), muito material. Tem muito material na escola, tem material aqui também, bastante acervo lá na sala dos professores, tem bastante livros, pesquiso na internet porque tem coisa muito nova, então a gente tem sempre que ir atrás. (Olívia)

Pelas observações e entrevistas com Olívia, buscou-se também apreender algumas de suas **ações específicas de ensino** para desenvolvimento das atividades em sala de aula, bem como a participação dos alunos frente essa dinâmica. Nessa direção, Olívia comumente solicita que os alunos leiam os enunciados ou textos que ela própria copia na lousa para as crianças passarem para o caderno e posteriormente conversam sobre a história do texto, no caso de algum texto, auxiliando-os na leitura, corrigindo diante de alguma pronúncia errada. Algumas vezes é ela quem faz essa leitura. Observa-se nas interações com os alunos o hábito de fazer perguntas, questionar as crianças sobre determinado assunto ou atividade, incentivando-os a pensar nas possíveis respostas, fato que normalmente ocorre em atividades de interpretação de textos, problemas matemáticos, “continhas”. Algumas vezes solicita que os alunos resolvam exercícios na lousa, elogia quando acertam, auxilia quando não conseguem fazer, em alguns casos.

Enquanto as crianças trabalham, Olívia costuma tirar dúvidas dos alunos na sua própria mesa, estando sempre à disposição para ajudá-los quando os alunos buscam ajuda. Em alguns momentos circula pelas carteiras para verificar seus trabalhos; na ocasião, auxilia quando percebe dificuldade de uma criança. Alguns trechos do diário de campo demonstram essa dinâmica:

Na lousa há duas questões de interpretação de texto e o texto de Maria Alice do Nascimento “Nunca tive brinquedos”, para copiarem. Olívia

pediu para, um por um, ler na lousa seguindo a ordem das carteiras e fileiras. Conversaram sobre a história do texto e professora tirou algumas dúvidas que surgiram, referentes ao assunto da história. Fez algumas perguntas incentivando-os a pensar, relacionadas às questões da atividade de interpretação que iriam fazer. (Trecho do diário de campo)

Às 17:00 h professora começa a corrigir as continhas na lousa. Olívia chama os alunos que querem resolver, vários deles se prontificam. (Trecho do diário de campo)

Eram atividades de separação de palavras em sílabas e exercícios para completar palavras com ch, lh e nh. Enquanto trabalham, Olívia passa de carteira em carteira para verificar o trabalho das crianças. Professora chama alguns alunos para completar a atividade na lousa. (Olívia)

Os alunos, de um modo geral, procuram interagir, tentam responder seus questionamentos, participam das leituras, tiram dúvidas, manifestam interesse quando solicitados à resolução de exercícios na lousa. Contudo, há um grupo de alunos na sala – normalmente os mesmos alunos – que são mais resistentes às suas solicitações, enrolam muito na realização dos exercícios, isso quando os fazem, pois são muitas as aulas registradas de Olívia que alguns deles deixam de realizar suas atividades em sala de aula, ou fazem isso mediante muita insistência por parte da professora. Esses preferem se distrair com conversas paralelas, brincadeiras e até mesmo discussões com colegas. Fato que, como já foi mencionado anteriormente no texto, faz com que Olívia precise chamar sua atenção em grande parte das aulas.

Pelas observações, percebe-se que em suas explicações, Olívia age de maneira bastante “mecânica”. Normalmente pede para os alunos lerem os enunciados ou textos, todas as vezes expostos na lousa e, sempre posicionada à frente da sala discorre sobre o tema, acompanhando o que está escrito - no livro ou na lousa - e que foi lido pelos alunos, após começam fazer os exercícios. Importa esclarecer que, pelo fato de Olívia ingressar como professora dessa turma tardiamente, são poucas as oportunidades de observações de momentos em que ela introduz um conteúdo novo, mas nessas poucas

ocasiões a prática é a mesma. As crianças costumam tirar suas dúvidas individualmente na mesa da professora. Sobre isso, afere-se pelas entrevistas que a maioria dos alunos entende as explicações de Olívia. Apenas o Saul revela que “de vez em quando não entende”. Quando isso acontece declara pedir ajuda e, assim como os demais alunos, afirma que a professora os auxilia quando isso ocorre.

Poucas situações de adequações de atividades foram constatadas nas aulas de Olívia. Na entrevista ao assumir que há alunos que não conseguem nem ler e nem escrever sozinhos, não estão alfabetizados, como é o caso de Suri, participante da pesquisa, garante que procurou passar exercícios diferenciados. Mas o que de fato se observa com recorrência, é Suri poucas vezes copiando algo da lousa, o que não passava de uma ou duas linhas do caderno.

É importante ressaltar que adaptações de atividades, considerando a heterogeneidade das turmas, desenvolvendo um trabalho diferenciado com o diversificado grupo que caracteriza as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é uma das orientações para o trabalho em escolas organizadas em ciclos, prescrita também nos documentos norteadores para essa etapa da escolarização – o ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012; 2013). Parece que Olívia ainda “desconhece” dessa prescrição, fundamental para um efetivo trabalho com turmas do ciclo de alfabetização. Essa dificuldade por parte das professoras em lidar com a heterogeneidade de aprendizagens das turmas em uma escola organizada por ciclos, especificamente o ciclo I do ensino fundamental, também foi localizada no estudo realizado por Cruz e Albuquerque (2012). Resultados estes que vão de encontro com o apresentado por Cruz (2008), que identificou fazer parte da prática das professoras que participaram de seu estudo, o trabalho por agrupamentos, com atividades diversificadas em respeito a heterogeneidade da sala.

Conteúdos curriculares

As aulas de Português e Matemática foram as mais freqüentadas pela pesquisadora para as observações deste estudo. Porém as demais disciplinas também foram acompanhadas a fim de captar um conjunto de informações que caracterizem aquele contexto, como o conteúdo curricular e os tipos de atividades trabalhadas nessas disciplinas. Como nessa turma as disciplinas eram divididas por três professoras, havia uma maior rigidez na grade curricular, dificultando a possibilidade de priorizarem

alguma delas, ultrapassando o número de aulas prescrito. A despeito disso, pelas observações evidencia-se na sala B um trabalho pedagógico permeado pela sistematização da alfabetização, em todas as disciplinas.

As atividades realizadas em História, Geografia, Ciências e Artes consistiam de leituras e cópias de textos do livro ou da lousa para o caderno, compreensão e interpretação de textos, intercaladas com algumas atividades de desenho, pintura e colagem. Em Matemática, atividades como operações matemáticas, sequenciação numérica e resolução de situações problemas foram as mais registradas. Em Língua Portuguesa, os tipos de atividades trabalhadas consistiam em: cópias, leitura, produção e interpretação de textos, reescrita de histórias ou final delas, segmentação de palavras. Exercícios isolados específicos de regras ortográficas e gramaticais puderam ser constatados, como separação de sílabas, pontuação, verbos, ditado, emprego do “m” ou “n”, “ch”, “lh”, “nh”.

Os alunos expressaram nas entrevistas suas preferências quanto às disciplinas cursadas. Matemática é a preferida de todos eles, com alguns sujeitos divididos entre a Matemática e outra disciplina, como segue: sete indicam a Matemática; três crianças manifestaram gostar mais de Português juntamente com Matemática e um dos sujeitos exprime gostar muito de Matemática e também de Geografia. Quando questionados sobre as disciplinas que consideram mais fáceis, suas respostas transitaram entre Português, Matemática e uma menção à Geografia. E quanto às mais difíceis, apenas Geografia não foi citada, suas justificativas associavam essa dificuldade à grande quantidade de textos exigidos. Abaixo seguem alguns trechos das entrevistas para exemplificar essas concepções:

P – Qual é a disciplina que você mais gosta Samir?

Samir – Ahh! É Matemática e Português.

P – Por que você gosta mais dessas duas?

Samir – É porque tem continhas e perguntas para responder.

P – E qual é a disciplina que você menos gosta?

Samir – É História. História eu gosto só um pouquinho. Por causa que História é um pouco difícil.

P – Por que Língua Portuguesa é a disciplina que você menos gosta?

Sofia – Porque tem muitos textos para escrever.

P – Mas você não gosta de escrever?

Sofia – Eu gosto! Só que os textos são muito grandes.

P – E por que você gosta mais de Matemática?

Sofia – Para aprender umas continhas!

P - Qual é a disciplina que você menos gosta?

Suriel – É Ciências.

P – Por que Ciências Suriel?

Suriel – Porque Ciências devia tá aqui no laboratório, mas não, tá lá na sala. Tem que ficar todo dia lá na sala, a gente não pode nem pegar um... a professora não pega nem um potinho desses pra mostrar pra gente. *(aponta para um pote de vidro com um escorpião imerso em álcool)*⁴⁴.

Suriel declara o desejo por participar de aulas de Ciências, realizadas no laboratório, e que talvez represente o anseio de muitos de seus colegas, mas que são tolhidos dessas oportunidades de aprendizagens, em meios diferenciados e que a escola possui estrutura para proporcionar; substituídos pelo trabalho sistemático de leitura e escrita.

Olívia acerca das preferências dos alunos, entre Português e Matemática, sugere ter sido Português, relacionando isso ao fato de terem se saído melhor nas provas dessa disciplina. Os depoimentos das crianças contradizem, de certa maneira, a opinião de Olívia a esse respeito pois, apesar de mencionarem Português em suas preferências, apontam maior estima por Matemática, disciplina também ministrada por ela.

Os alunos também são questionados sobre as atividades realizadas que mais e menos apreciam. Entre os que responderam a essas perguntas, estes manifestam maior estima pelos exercícios que envolvem continhas, problemas matemáticos, produção de texto e leitura. Apenas o Samir revela gostar de todas elas. Sarita foi a única criança a expressar o gosto por reescrita de final de histórias. No que se refere às atividades que menos gostam, indicam leitura e reescrita. Três crianças timidamente preferiram não responder essas questões.

⁴⁴ Todas as entrevistas aconteceram no laboratório de Ciências. Suriel ressalta várias vezes durante a conversa que gostaria muito que as professoras realizassem as aulas de Ciências naquela sala.

Olívia acredita que atividades de reescrita de histórias são as que seus alunos se “interessam bastante” (fala de Olívia). E, segundo ela, demonstram menor apreço pelas atividades de segmentação de palavras. Convém destacar que atividades de segmentação de palavras não aparecem nas respostas das crianças e apenas uma delas indica a reescrita como preferida.

O desenvolvimento das atividades na sala B ocorre, em sua maioria, seguindo “fielmente” o material apostilado empregado, principalmente nas disciplinas de História, Geografia, Ciências e Artes. Em Português e Matemática, percebeu-se maior flexibilidade nesse sentido, com enfoque nas atividades de produção de textos, situação que se explica talvez pela preocupação com a consolidação das capacidades de leitura e escrita, averiguadas pelas avaliações externas realizadas no final do terceiro ano.

Relacionamentos interpessoais

Pode-se considerar que os alunos do grupo, de um modo geral, se relacionam bem entre eles. Apesar de existirem alguns desentendimentos, as crianças procuram se ajudar, conversam e brincam de maneira saudável.

É uma prática constante nessa turma formarem duplas, de modo que um aluno considerado mais adiantado auxilie um colega que apresenta dificuldade, como se vê nos excertos a seguir, extraídos do diário de campo em dias alternados de coleta dos dados:

Suri pede para sentar-se junto com um colega para ajudá-la na atividade de matemática. (Trecho do diário de campo)

Sarita ajuda Suri, que prontamente a auxilia na atividade de Pontuação. (Trecho do diário de campo)

Samuel e (*nome de aluno*) estão sentados juntos, trabalhando, ajudando um ao outro. (Trecho do diário de campo)

Selena veio sentar-se com a (*nome de aluna*) para ajudá-la depois que terminou as suas atividades de matemática. (Trecho do diário de campo)

Atividades em grupo são observadas com pouca frequência nas aulas de Olívia, demonstrando não renderem satisfatoriamente em termos da organização disciplinar que, conseqüentemente compromete o desenvolvimento efetivo da atividade; quando acontecem são aquelas indicadas pelas apostilas para serem realizadas em grupos de alunos. Sobre isso professora explica:

Gosto muito de trabalhar em grupo, acho que dá bastante resultado. Aqui não dá, por conversa, por bagunça. (Olívia)

O relacionamento entre professora/alunos é, em grande parte do tempo, problemático, conforme já identificado anteriormente no texto. Presenciam-se situações de enfrentamento e desrespeito por parte de alguns alunos a Olívia, desgastes com conversas e brincadeiras paralelas entre alguns deles, desobediência, inclusive dois casos de suspensão de aluno em decorrência de desrespeito à professora e colegas, em ambas ocasiões. Entretanto, deve-se mencionar que também se fazem presentes aqueles que procuram agradá-la com gestos afetuosos, atendem suas solicitações, estabelecendo uma relação amigável.

Olívia, em conversa sobre problemas enfrentados por mal comportamento de alguns alunos, admite que no início achava que não iria agüentar trabalhar com aquela turma, sentiu-se muitas vezes impotente, foi para ela um desafio e assume:

Agora no final eu estava completamente sem paciência gente! Eu estava gritando por nada, até com meus alunos lá! *(faz referência a escola onde é professora efetiva)*. (Olívia)

4.3 Finalização do terceiro ano - fechamento de um ciclo

Neste tópico procura-se retratar a rotina vivenciada pelas turmas, sala A e sala B, no período em que se aproxima a finalização do ano letivo. Apesar das turmas ao longo do semestre apresentarem características distintas entre si, nas últimas semanas ambas experimentam uma rotina diária e uma lógica de trabalho bem padronizada. Desse modo, neste momento do texto são analisados os dados das duas turmas conjuntamente.

Em decorrência das avaliações externas – Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e SARESP - que aconteceriam, uma em meados e outra ao final do mês de novembro respectivamente, o trabalho em sala de aula fica voltado integralmente ao “reforço” para essas avaliações, sobretudo SARESP, conforme constatado nas observações e confirmado pelas entrevistas com os sujeitos participantes. Assim, as atividades realizadas baseavam-se nos tipos de atividades e conteúdos previstos para as provas, tanto de Português quanto de Matemática⁴⁵. Enfim, entre os professores e até mesmo entre os alunos – possivelmente influenciados ou impregnados pelos discursos das professoras - SARESP é a preocupação recorrente nesse período, seguido de ANA em menor proporção. Além disso, no final do mês, após as avaliações externas, começariam as provas bimestrais e posteriormente a recuperação - no caso de alguns alunos das turmas.

Nesse trecho da entrevista, ao ser questionado das atividades que faz em sala de aula, Linus responde e menciona o SARESP, indicando os tipos de atividades que são trabalhadas com esse direcionamento:

Linus – Tem bastante (*atividades*) de matemática, português, tem SARESP.

P – Você está estudando para o SARESP?

Linus – Dia 26 e 27! (*responde com as datas da realização da prova*)

P – E na sala de aula vocês estão estudando para isso?

Linus - Uhun, a reescrita.

P – O que vocês fazem?

Linus – De Matemática as continhas.

P – E de Português?

Linus – E de Português é a reescrita.

De fato, atividades de reescrita de final de história, segmentação de palavras, operações matemáticas, sequenciação numérica (crescente, decrescente), são intensivamente trabalhadas com os alunos também nesse período, sob a perspectiva de

⁴⁵ Na semana que antecedeu a prova do SARESP, a professora responsável pelas disciplinas de Ciências, História, Geografia e Artes trabalhou atividades dirigidas à prova, de Português e Matemática. Em conversa com essa professora, ela diz: “só tem SARESP na cabeça, é muita pressão!”

que são esses os tipos de atividades cobradas na prova. Além disso, participam de uma jornada de contações de histórias e sessões de filmes, clássicos da literatura infantil, para posterior reescrita do final ou integralmente. Esclarece-se que essa é um dos tipos de atividades cobrado na avaliação do SARESP - reescrita da história a partir de um desses clássicos. Em relação aos demais conteúdos das disciplinas que precisam ser trabalhados no terceiro ano, segundo as professoras, foram concluídos no final do mês de outubro.

Nas semanas finais do ano letivo alunos e professoras se queixam de cansaço. As crianças se dispersam com mais facilidade, demonstram agitação, reclamam de fazer as atividades, querem ir embora logo. Fica evidente nas observações a ansiedade da maioria deles para o término das aulas e chegada das férias, suas expectativas em relação aos resultados das provas, se ficariam ou não de recuperação em alguma disciplina. Aspectos naturais também influenciam na dinâmica das salas, por conta do calor, já que adentrava-se o verão, o incômodo em consequência disso é visivelmente revelado. As crianças, buscando mecanismos para amenizá-lo, circulam descalças pela sala, procuram sentarem-se mais próximas dos ventiladores, saem com mais frequência para tomarem água, dificultando o trabalho que ainda deveria ser cumprido. Nas observações, ambas as professoras revelam à pesquisadora que apesar do desgaste muito grande, por terem que chamar atenção dos alunos por mais vezes, em alguns momentos aos gritos - garantem compreender as reações manifestadas pelas crianças naquele período.

Sendo assim, o que se vê marcadamente nesse período é uma exaustiva repetição de exercícios, de Língua Portuguesa e Matemática, como preparação para o SARESP, principalmente. Sem pretender uma discussão mais extensa sobre isso, pois ultrapassaria os limites deste trabalho, deve-se sopesar que parece ser um equívoco o que vem acontecendo nesse período, pois com um trabalho desenvolvido efetivamente no decorrer do ano, as atividades realizadas nessa etapa de finalização de terceiro ano, não precisariam estar perpassadas por essa lógica, como é verificada. Inclusive por se tratar de tipos de atividades que os alunos já fazem rotineiramente nas disciplinas, como: produção de texto, reescrita de histórias, segmentação, “continhas”, sequenciação numérica. Acredita-se, portanto, que essa condição precisa ser repensada.

Aproveitamento escolar dos alunos

Além de captar as preferências e algumas dificuldades dos alunos referentes às disciplinas e tipos de atividades realizadas, tanto observações quanto entrevistas contemplam suas concepções sobre seus próprios aproveitamentos escolares, mais especificamente em termos de seus desempenhos em leitura e escrita.

Das crianças entrevistadas das duas turmas, a maioria se considera bons alunos, duas delas (uma de cada sala) dizem que se acham um aluno mediano e três crianças de cada sala julgam que não são bons alunos. Segundo eles, os motivos que os levam a essas condições são variados. Por serem bons alunos, atribuem ao fato de copiar corretamente, fazer as tarefas, tirar boas notas, ser estudioso, ser esforçado, por “tentar fazer”. No caso contrário, suas explicações são associadas a comportamento, como conversar, brincar ou até mesmo brigar com os colegas, ou simplesmente “porque não”, como comenta Leonel (Sala A), e Suri (Sala B) justifica sua fala por ter notas ruins. Dois alunos não se manifestaram quanto aos motivos. Seguem excertos com algumas de suas justificativas:

Eu gosto de fazer muitas coisas e eu não converso na sala de aula muito. (Sofia, sala B)

Ah porque eu faço as coisas, eu nunca xinguei ninguém lá, eu faço tudo, tudo que a professora manda eu faço. (Sarita, sala B)

Ah porque às vezes eu copio tudo certo, faço a tarefa, tiro nota boa, eu não vou ficar de recuperação, nem repetir. (Lavínia, sala A)

Eu me esforço, eu tento fazer, aí quando eu faço eu acerto, tipo continha. Isso! (Luiz, sala A)

Eu acho que eu não sou porque a professora pega muito no meu pé, aí quando eu quero fazer aí tipo, passa um lá fica me irritando aí eu não tenho mais vontade. Porque assim quando eu tô conseguindo passar (*copiar*) algum aluno pra me atrapalhar e eu não consigo mais depois. (Levi, sala A)

Os alunos também opinam no que diz respeito ao domínio das capacidades de leitura e escrita. Metade das 20 crianças entrevistadas entende que estão lendo bem, na outra metade, a maioria sugere que lê “mais ou menos”, e quatro alunos garantem que não leem bem, sendo três desses integrantes da sala B. Em termos da escrita, também metade delas afirma que escreve bem, seis dizem escrever “mais ou menos” (quatro da Sala B e dois da sala A); entre as demais suas respostas variam em “não muito”, “só um pouco” ou afirmam que não escrevem bem, como é caso de duas crianças, uma de cada sala. Em seus depoimentos procuram justificar suas opiniões:

É porque tem vez que eu não sei, que eu tenho... como que fala? [...] tem vez que eu não sei com que é a letra⁴⁶. (Lélio, sala A)

Mais ou menos! A hora que tem “TLE” eu não consigo direito ler, acho que fica “tlé”, e é “tlê”.

[...] Se tem por exemplo “cha”, eu não lembro se é com “x” ou com “ch”. (Luciano, sala A)

Eu tenho que começar ler mais pra parar de gaguejar. (Sofia, sala B)

P – O que você acha que está faltando para você ler bem?

Silas – É, tá faltando pra mim ficar... (*pensativo*), pra professora passar leitura, que às vezes ela não passa. Bastante leitura ela tinha que passa, [...] e às vezes tem umas palavrinhas que eu não entendo no texto. (Silas, sala B)

Importa considerar que, de acordo com suas respostas, ser um bom leitor ou não, nem sempre está atrelado a escrever bem ou não, ou seja, quem se considera um bom leitor, não necessariamente julga-se bom também na escrita ou vice versa.

Através das conversas com os alunos, busca-se depreender também, manifestações de interesse e hábitos em leitura, bem como os significados atribuídos à aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, verifica-se que entre as crianças entrevistadas de ambas as salas, maior parte delas declaram apreciar a leitura. Apenas

⁴⁶ Nesse depoimento, Lélio se refere à sua dificuldade em leitura.

Luiz (Sala A) e Leonardo (Sala B) esclarecem que gostam “mais ou menos”, e apenas Leonel (Sala A) afirma prontamente não gostar de ler. A maioria delas alega que possui o costume de ler em casa. As opções nesse caso recaem em gibis, revistas, a apostila de textos (material apostilado utilizado), os livros da biblioteca, o próprio caderno e as tarefas. Três alunos afirmam que “às vezes” leem em casa e apenas Selena (sala B) declara que não lê em casa porque seus irmãos fazem muita bagunça. Pode-se inferir nesse recorte também a participação da família na escolarização das crianças, direta ou indiretamente. Pelas declarações abaixo, apreende-se os tipos de leituras realizadas em casa pela maioria:

Eu leio, já chego em casa eu leio acho que tipo assim depende do livro que tem lá na biblioteca, se for mais de 10 páginas eu leio 10 páginas num dia, aí eu leio 10 no outro dia. (Luciano, sala A)

Eu leio livro do portal, eu leio as minhas tarefas, eu leio até meu caderno inteiro! (Sarita, sala B)

Os livrinhos que eu pego no portal, aí quando eu não pego eu leio no caderno. Quando a professora manda reescrever eu leio para ver se tá certo. (Samir, sala B)

Quando meu irmão pega livro no portal, ele pega daqueles livros que tem bastante página, aí eu vou lá e quero ler, eu falo assim, (*nome do irmão*) posso ler? Ele vai lá e deixa. E é bastante que tem! (Silas, sala B)

Percebe-se que dentre as leituras que narram fazer em casa, normalmente estão presentes os livros do Portal do Saber (biblioteca da escola) e as atividades escolares como tarefas e textos.

Embora alguns alunos sinalizem não gostar ou apreciar apenas “um pouco” a leitura, todas as 20 crianças acreditam na importância de se aprender a ler e escrever. Grande parte delas atribui essa importância, geralmente a melhores condições de vida, como trabalho, ou até mesmo a situações cotidianas que vivenciam ou vislumbram presenciar. É o que se percebe, por exemplo, nesses excertos:

Para ser advogado tem que fazer um monte de coisa, pra gente fazer compra a gente tem que fazer continha para saber quanto que é, tem que fazer um monte de coisa. Na vida a gente aprende um monte de coisa! [...] se a gente não aprender a ler e escrever a gente não vai saber nada! (Lavínia, sala A)

Quando tem o aviso assim para comprar o que está precisando, daí a gente sabe se é barato ou não. Que nem, se a gente vê em casa uma propaganda, se a gente vai numa loja e se tiver um monte de coisa a gente tem que ler né! (Lélio, sala A)

Para saber trabalhar, poder pagar conta precisa ler, para saber quanto que ficou! (Luciano, sala A)

Porque quando nós “crescê” nós vai trabalhar em alguma coisa, aí se nós trabalha de alguma coisa assim, quem nem professor, nós temos que aprender a ler. E se os professores não “saber”?

Porque, igual o que a professora (*nome da professora das aulas de quarta-feira*) fala, se a gente for escrever um negócio, pra gente trabalhar, tem que escrever seu nome, aí não sabe ler, não sabe escrever, eu não vou poder trabalhar! Não vou poder fazer nada! (Sarita, sala B)

Por causa que pra trabalhar tem que saber ler e escrever, tem que ter um diploma! (Saul, sala B)

As produções textuais das crianças – cartas

Através das cartas produzidas pelos alunos no final do mês de outubro, por solicitação e orientação da pesquisadora, é possível perceber algumas pistas de como essas crianças estão concluindo o terceiro ano, no que se referem ao uso adequado da escrita pois, de acordo com os documentos oficiais, ao final desse ano os alunos deveriam estar produzindo textos com autonomia, com domínio do sistema de escrita alfabético, domínio das correspondências grafofônicas, mesmo apresentando poucas

convenções irregulares⁴⁷, domínio de estratégias de produção e compreensão de textos (BRASIL, 2012a; 2013). Segundo o documento onde constam as orientações para a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), espera-se avaliar com a produção de texto dos alunos, a organização textual, os contextos de uso da escrita, coesão e coerência, o uso de pontuação e aspectos ortográficos e gramaticais conforme o que é esperado para o final do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2013).

Em relação ao que é esperado pelas crianças nesse momento da aprendizagem, Soares (2014, p.105) argumenta:

“Além de construir seu conhecimento e domínio do sistema ortográfico, o aprendiz da língua escrita também deve construir o conhecimento e o uso da escrita como discurso, isto é, como atividade real de enunciação, necessária e adequada a certas situações de interação, e concretizada em uma unidade estruturada – o texto – que obedece a regras discursivas próprias (recursos de coesão, coerência, entre outros).

Para Batista et. al. (2005), ao final do terceiro ano espera-se que o aluno esteja, entre outras coisas, escrevendo textos mais extensos e complexos com autonomia e dominando as correspondências grafofônicas, sobretudo as relações regulares (diretas e contextuais).

Importante destacar que, conforme Pessoa e Cabral (2012b) explicitam no caderno do PNAIC denominado “O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos”, ao se referir ao ensino de ortografia no terceiro ano, isso diz respeito basicamente a algumas relações som-grafia presentes na norma ortográfica. Estas deverão ter sido introduzidas e aprofundadas nos primeiros anos e consolidadas no terceiro. Assim, a esse respeito, espera-se que ao final do terceiro ano, os alunos tenham aprendido muitas dessas correspondências, apresentando poucas trocas de letras. De acordo com as autoras, as atividades de produção de textos devem constituir uma oportunidade pra o ensino da ortografia, “porém esses momentos não substituem um trabalho mais específico e sistemático” (PESSOA e CABRAL, 2012b, p. 29).

⁴⁷ São dependentes de memorização dos alunos, como o emprego da letra “h” por exemplo, no início das palavras.

Assim, com base nos documentos norteadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012, 2013), nas perspectivas de Soares (2014) Batista et. al. (2005), Pessoa e Cabral (2012b), são considerados para a análise dos textos produzidos pelas crianças, os seguintes aspectos: coesão e coerência; pontuação; regras ortográficas (correspondências fonema-grafema, trocas de letras). De acordo com os dados observados, as produções textuais dos alunos foram agrupadas por semelhanças quanto aos aspectos verificados, como segue:

Grupo I - esse grupo compreende produções em que, de um modo geral, são empregados recursos que dão coesão e coerência ao texto; em sua maioria utiliza-se pontuação ou são pontuados parcialmente, possui poucas palavras grafadas com troca de letras ou falta de algumas delas. Assim, incluem-se nesse grupo produções de seis alunos participantes da pesquisa da sala A, e de quatro crianças da sala B⁴⁸. Seguem demonstrações de produções textuais de alunos que se ajustam neste grupo:

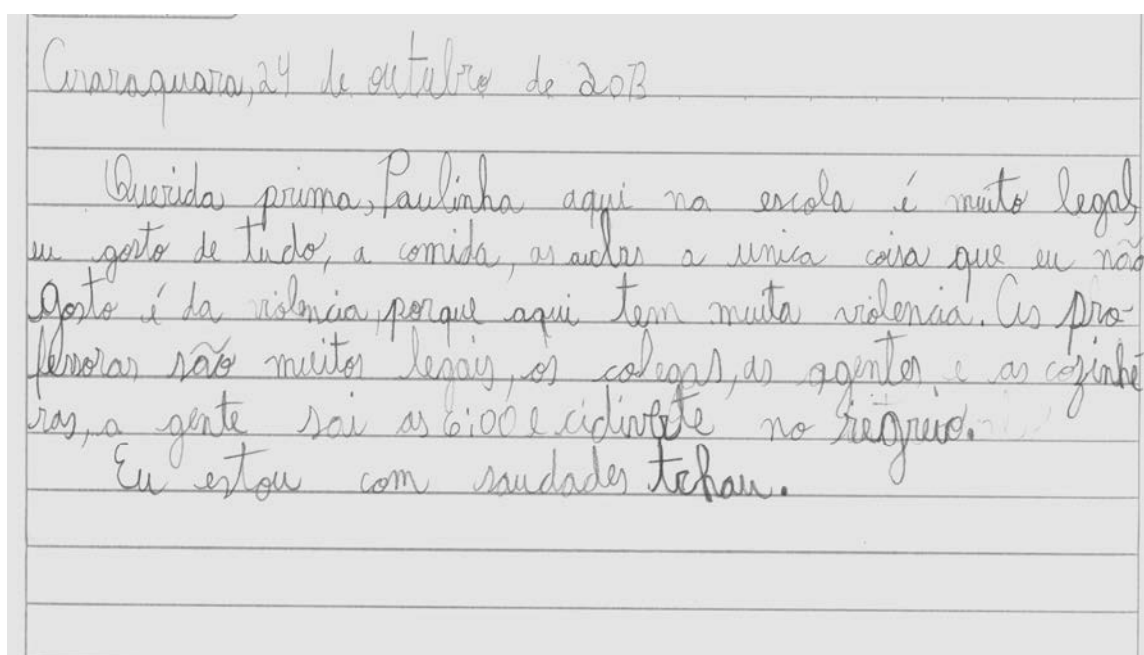


Figura 10. Produção textual de Lavínia – Sala A

⁴⁸ Nesta atividade aplicada pela pesquisadora, um aluno participante da pesquisa, integrante da sala B, não estava presente por problemas de saúde. Nesse caso, como já iniciariam o período de provas, internas e externas, houve dificuldade em aplicá-la em uma outra data. Assim, foram analisadas produções de nove participantes do estudo dessa sala.

Caracaguara, 31 de outubro de 2013.
 Oi, Parolín você está grávida deus abençoe
 Você e seu Bebê.
 Quero que seja feliz.
 Essa escola é uma das escola mais boa que eu
 sei.
 Você faz de tudo para deixar nós feliz, Você
 faz de tudo para ajudar nós, Tomara que seus
 filhos cresçam felizes que deus abençoe eles.
 Tomara que você seja feliz você e seu marido.
 A escola tem tudo que eu e as outras
 crianças precisa a merenda é muito Bon
 você e os outros diretores são legais vocês
 gosta que se comportamos bem, que nós não
 brigamos que ficam muito satisfeitos é
 fique sabendo que nós gosta muito de
 você a escola está muito Bon a merenda
 que eu dia por tudo de Bon pra você
 e seus filhos seja abençoado tudo de Bon
 a você e seu marido.
 Eu gostaria que você seria muito muito
 feliz mesmo é você será abençoada por
 Deus que Deus te ajude a tudo que
 precisar. Tobau seja feliz.

Figura 11. Produção textual de Sofia – Sala B

Grupo II – integram este grupo as produções que revelam certas dificuldades em sua constituição. Apresentam, na maior parte do texto, poucos recursos de coesão e coerência textual, não é utilizada a pontuação ou possuem poucos sinais deles, possui várias palavras grafadas com trocas de letras ou omissão de algumas delas, em alguns casos constam palavras ilegíveis, além de palavras grafadas conforme a linguagem oral das crianças. Incluem-se nesse grupo textos de três crianças participantes da sala A, e três da sala B. Nas figuras a seguir, verificam-se alguns exemplos de textos produzidos pelas crianças que se encaixam nesse grupo:

Guaraquara /24/9/2013

Estou com saudade a escola da Ieda
 a escola esta fazendo Matéria nova e eu estou gostando
 do é grande a escola a professora é boa com
 nós tem ^{mais} outros horários de estudo sai mais
 do porquê matemática nova adide escola
 a geografia.

tchau

Figura 12. Produção textual de Lázaro – Sala A

Guaraquara, 31 de outubro de 2013

Oi _____, Parabem para o seu Bebê
 você ^U ~~tatudo~~ Bem com você e com o seu
 Bebê comtaro para mim que o seu
 Bebê é genius ~~reservado~~ verdade
 você ~~seu~~ ~~seu~~ ~~seu~~ muito feliz com
 você e com o Bebê para Bem
 para você _____ para o
 seu Bebê ^U era escola em tou es
 tuatano e muito legau ~~maneira~~
 use _____ e muito ele gar use
~~ou~~ _____ e muito legau também

Figura 13. Produção textual de Samir – Sala B

Grupo III – Nesse grupo incluem-se textos que revelam muitas dificuldades das crianças para produzi-los. São constituídos, de forma geral, sem coesão, sem coerência, com poucas palavras legíveis, algumas sem segmentação (ou em grande parte do texto, como é o caso de um dos alunos do grupo) e sem pontuação. Em um dos casos, o aluno não conseguiu construir nem uma oração completa. Integram este grupo, textos de um aluno da sala A e dois da sala B. As figuras 14 e 15 exemplificam essa condição:

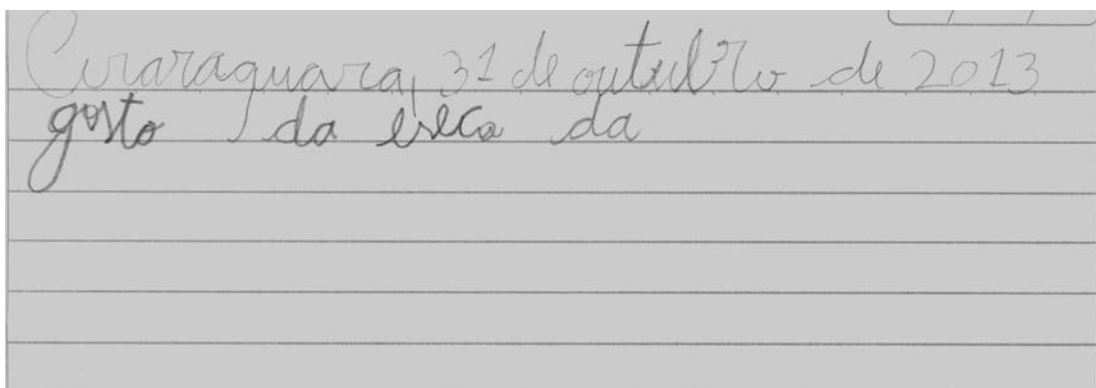


Figura 14. Produção textual de Suri – Sala B

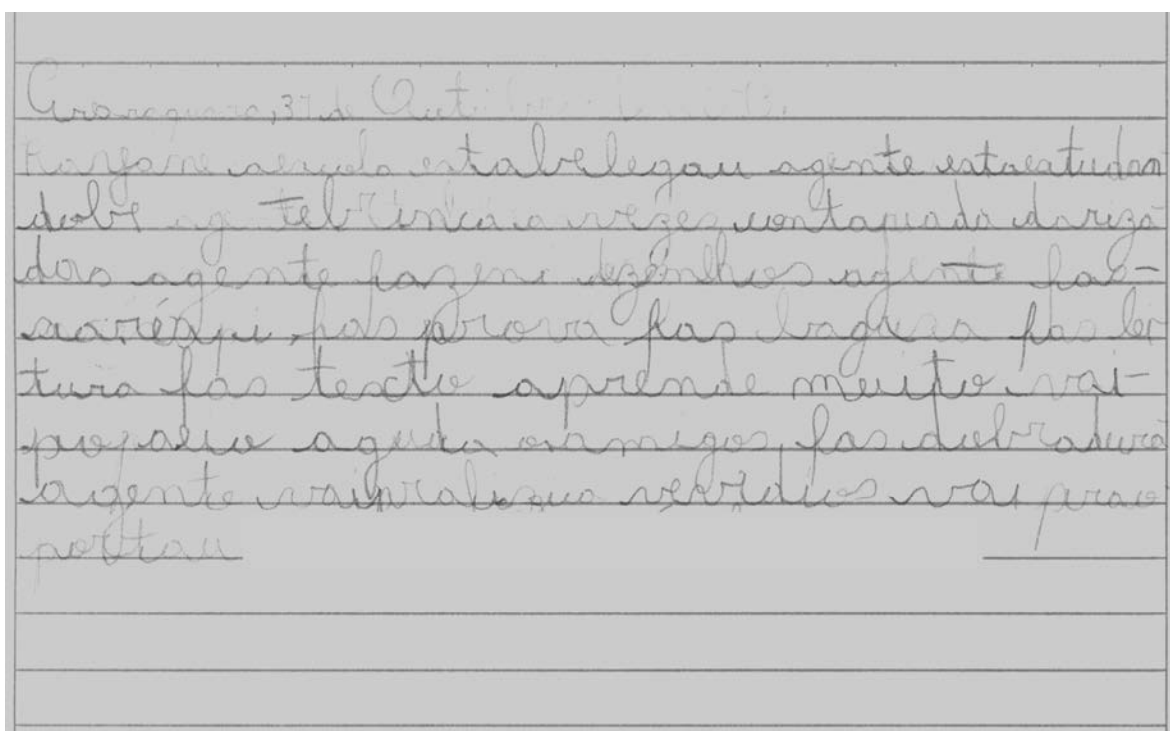


Figura 15. Produção textual de Samuel – Sala B

Portanto, diante do material analisado pondera-se que, do total de 19 participantes nessa atividade, 10 crianças produziram textos com um pouco mais de

desenvoltura, apresentando aspectos mais compatíveis com o que se espera dos alunos no final do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012; 2013), representando assim o grupo I (seis da sala A e quatro da sala B); seis elaboraram textos com mais dificuldades se enquadrando no grupo II (três da sala A e três da sala B); e por fim, três alunos apresentaram muita dificuldade em suas produções e constituem o grupo III (um aluno da sala A e dois da sala B). Sendo assim, poderia considerar que praticamente metade das produções reflete um aproveitamento abaixo do esperado. E isso não é pouco, ao se lembrar que ao final do terceiro ano a criança deverá estar alfabetizada, produzindo textos com autonomia, com as correspondências grafema/fonema consolidadas (BRASIL, 2012a; 2013; BATISTA ET AL, 2005). Além disso, a análise que se faz frente esses dados é de que, o termo “estar alfabetizado” ou não, encobre aproveitamentos bastante diferenciados e muitas dificuldades. Pelos depoimentos das professoras, praticamente todos os alunos das turmas de terceiro ano dessa escola podem ser considerados alfabetizados; pelas cartas verifica-se que, dentre esses alunos, uma parte ainda apresenta os “rudimentos” da escrita, indo de encontro com o que é salientado a esse respeito nas orientações do PNAIC (2012a).

No estudo realizado Cruz (2008), a autora revela em seus resultados um dado positivo em relação à alfabetização dos alunos de terceiro ano de uma escola. Ao comparar o nível de alfabetização inicial e o perfil final da turma, verifica que aproximadamente 87% dos estudantes concluíram o ano produzindo textos legíveis, com coesão e coerência textual, com a necessidade de maior apropriação das regras ortográficas. Assegura que esses resultados podem ser associados à prática das professoras, concluindo que essa escola atingiu os objetivos no que tange à alfabetização e letramento ao final do ciclo I do ensino fundamental (CRUZ, 2008).

Guarnieri e Vieira (2010) obtém um resultado que se pode considerar contrário aos identificados por Cruz (2008). A partir da aplicação de uma avaliação para verificar a alfabetização de alunos no terceiro ano do ciclo de alfabetização, as autoras revelam que os níveis de desempenho dos alunos estão aquém dos objetivos estipulados para o período. Ressaltam, portanto a necessidade de uma reorganização da prática das professoras alfabetizadoras que, segundo as autoras, encontram muita dificuldades na organização da alfabetização, no planejamento de suas aulas com base num trabalho “que consista na introdução, retomada e consolidação de capacidades e conhecimentos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita” (Guarnieri e Vieira, 2010, p.

68), e evidenciam a necessidade de investimento em formação docente, apoio na reorganização escolar dentro da proposta de continuidade como é a dos ciclos (GUARNIERI e VIEIRA, 2010). Assim como as autoras, concorda-se aqui com a necessidade de uma reorganização das práticas das professoras alfabetizadoras e investimento em formação docente, com vistas à realização de um trabalho efetivo no processo de alfabetização das crianças. Faz-se necessário relembrar que é nessa seara que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se insere, como uma proposta para fomentar o trabalho no ciclo de alfabetização, tendo a formação continuada como seu eixo central.

Nas entrevistas, Angelina e Olívia puderam expressar o que esperavam dos alunos ao final do terceiro ano, mais especificamente das turmas que trabalharam naquele período. Sobre isso, Angelina argumenta:

Esperava que eles realmente aperfeiçoassem na escrita, na leitura, que estivessem mais fluentes. Porque a leitura deles era muito pausada, sem pontuação. A escrita também, eles ainda estavam, alguns passando ainda pra letra cursiva, sem segmentação, então assim, eu esperava pontos comuns do terceiro ano mesmo, que eles chegassem no final pelo menos lendo e escrevendo melhor, na parte de Língua Portuguesa, interpretando melhor os exercícios em todas as disciplinas, acho que é isso! (Angelina, sala A)

Olívia salienta o aspecto de ter sido um desafio, tanto para elas quanto para os alunos, diante das instabilidades de professoras experimentadas pela turma, e declara:

Eles até me surpreenderam sabe! [...] eu acho que eles se saíram muito bem. Eu dei produção de texto, chamei todos para ler e estão todos lendo, então eu acho que o esperado pro terceiro ano foi atingido aqui certo? Eu acredito que foi. (Olívia, sala B)

Tanto na percepção de Angelina, quanto de Olívia (apesar da pouca clareza demonstrada), ambas acreditam que os alunos, de um modo geral, atingiram o que se espera dos alunos no final do ciclo de alfabetização. Com exceção de três alunos – dois da Sala A e a Suri da sala B. Dentre os alunos da sala A, um deles é participante da

pesquisa, o Lutero. Sobre esses alunos, Olívia confirma que Suri será reprovada no terceiro ano; Angelina diz ainda estar se decidindo e definiria isso no conselho escolar, mas que possivelmente optariam pela reprovação.⁴⁹Sobre a situação do Lutero, Olívia argumenta:

É, o Lutero é o que está pendente para recuperação. Eu acho que a dificuldade dele é não estar conseguindo suprir, melhorar a interpretação, de compreender o que ele está lendo, então ele lê, ele escreve, ele está alfabetizado, mas ele não compreende nada do que é perguntado a respeito de um texto, de um problema, por mais simples que o problema seja, ele não consegue entender o que está sendo pedido. [...] Lutero é sem vontade nenhuma, não participa da aula, não interage, não traz o que eu peço, não faz trabalho. (Angelina, sala A)

Para Olívia, duas alunas não estão alfabetizadas no final do ano na sala B, a Suri e uma outra aluna, com diagnóstico de déficit intelectual. Com exceção da aluna com deficiência, Olívia atribui a não aprendizagem de Suri à falta de empenho da aluna. Garante que realizou, no decorrer do semestre, atividades diferenciadas com ela, que mesmo assim não se interessava em fazê-las.

Ambas procuram motivos para justificar o fracasso escolar de seus alunos. Percebe-se em seus argumentos certa tendência em culpabilizar o aluno pela sua não aprendizagem, sem relatar nenhum aspecto relacionado à prática pedagógica, por exemplo, que incidem nesses resultados. Parece ser esse um discurso que ainda se mantém entre os professores, como evidenciado por Olívia e Angelina. Nessas ocasiões, parece tirar deles próprios a responsabilidade pelos avanços ou não de seus alunos.

⁴⁹ A reprovação de Lutero não pôde ser confirmada para constar nos dados desta pesquisa, pois a reunião de conselho ocorreu após o término da coleta de dados. Houve uma tentativa de retornar à escola para coletar essa informação, mas a pesquisadora não localizou na ocasião alguém que pudesse passá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo emerge dos anseios da pesquisadora com as questões relativas à alfabetização, realçadas pelas mudanças ocorridas no âmbito das políticas educacionais do sistema de ensino brasileiro, mais especificamente no que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo central caracterizar e analisar o trabalho desenvolvido no terceiro ano do ensino fundamental de nove anos, na perspectiva de alunos e professores, considerando as orientações oficiais para o ciclo de alfabetização, período em que as crianças deverão estar alfabetizadas. E como objetivos específicos previu-se identificar e analisar concepções e percepções de alunos e professores sobre esse processo ano de uma escola da rede municipal de ensino da cidade onde a pesquisa foi realizada; e identificar e analisar as condições dos alunos ao final do terceiro ano, no que tange à alfabetização, considerando as orientações oficiais destinadas a esse período.

Acredita-se que com o conjunto de informações constituintes deste estudo, a partir de dados advindos de distintas fontes, quais sejam: depoimentos das professoras, dos alunos, registros das observações e produções das crianças, os objetivos puderam ser atendidos, na medida que se retratou a realidade vivenciada no cotidiano escolar por alunos e professores de terceiro ano, revelando suas concepções e percepções sobre aspectos que permeiam esse contexto no qual estão inseridos e indicando, de um modo geral, as condições de aprendizagem desses alunos no final do terceiro ano acerca da leitura e da escrita.

Pode-se considerar que a metodologia empregada é uma das contribuições que o presente estudo oferece. Pesquisas que se ocupem em ouvir as crianças, de modo a captar como concebem e percebem o contexto escolar, as relações ali estabelecidas, o trabalho do professor e suas próprias aprendizagens ou dificuldades, para além das informações dos adultos, possuem seu valor reservado, tanto pelos cuidados que essa metodologia exige, quanto pela importância em analisar um dado fenômeno a partir do ponto de vista dos próprios envolvidos nesse processo.

Os dados obtidos foram organizados em duas dimensões: Contexto escolar e Organização do trabalho pedagógico – concepções e práticas.

Sobre o contexto escolar, apreendeu-se a importância que este representa às crianças como um local de socialização, de brincadeiras, de aprendizagem e também um meio de ascensão social. Suas falas refletem, de certa maneira, como o microsistema escolar é compreendido na perspectiva de desenvolvimento humano, referencial teórico adotado neste estudo, ou seja, o espaço privilegiado para o desenvolvimento emocional, moral, intelectual e social. Representa, portanto uma oportunidade ímpar de socialização para as crianças (KOLLER, 2004).

No que tange ao contexto das salas de aula das duas turmas investigadas, uma delas enfrentou problemas devido a uma grande rotatividade de professores no segundo semestre. Problema também localizado em outros estudos como apontados anteriormente no texto, interferindo nitidamente no trabalho a ser desenvolvido com as turmas, o que refletiu também em uma certa dificuldade na coleta dos dados especificamente na sala B, uma vez que as disciplinas foram divididas entre três professoras. Ao pensar na continuidade que se propõe para trabalho no ciclo de alfabetização, essa rotatividade se tornou um agravante.

Os resultados revelam o enfoque no aprimoramento da leitura e da escrita, sendo prioridade entre as disciplinas o ensino de Português e Matemática. Observou-se nos dois contextos de salas de aula, uma recorrência de atividades como segmentação de palavras, interpretação de textos e produção textual, como reescritas de histórias e leituras de textos. Pode-se refletir que esses tipos de atividades atendem de certa maneira o que é proposto pelos documentos norteadores para o trabalho com o ciclo de alfabetização, contudo, esses documentos salientam que atividades específicas referentes ao ensino da ortografia devem ser sistematizados. Pelas observações, nota-se uma incidência maior desses tipos de atividades na sala B. As preferências das crianças centravam-se em sua maioria em Português e Matemática, destacando as “continhas” matemáticas como atividades prediletas.

No período de finalização do ano letivo, a rotina de ambas as turmas estabeleceu-se de forma bem parecida. As últimas semanas de aulas foram voltadas para o reforço nas atividades para a realização da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e SARESP. Nesse sentido, praticamente todas as aulas se constituíram nessa preparação. Atividades de reescrita de histórias ou final delas, segmentação de palavras, interpretação de textos, operações matemáticas e sequenciação numérica. As crianças demonstravam cansaço e ansiedade pelo final do ano letivo.

Também ao final do ano a elaboração de uma carta foi aplicada pela pesquisadora como instrumento de coleta de dados, a fim de averiguar algumas pistas sobre as condições das crianças no que se refere à produção textual. Esperava-se melhores resultados quanto ao desempenho dos alunos nessa atividade, com base nos objetivos para o final do terceiro ano, onde as crianças deveriam produzir textos com autonomia, utilizando recursos de coesão e coerência textual, dominando as correspondências grafofônicas. As análises dessas produções indicaram que praticamente metade das produções estão aquém do que é esperado para esse período.

Além disso, as crianças puderam manifestar sobre seus próprios aproveitamentos em termos de leitura e escrita. A maioria delas se considera bons alunos, possuem hábitos de leituras em casa, pautados basicamente nos livros da biblioteca da escola que são emprestados para levar para casa e os textos das tarefas escolares. Sobre a capacidade de escrita, metade dos alunos acreditam que escrevem bem, e no que se refere à leitura, também metade das crianças entrevistadas entendem que são bons leitores.

Pelas conversas com as professoras, percebeu-se uma certa “superficialidade” nos conceitos do que é um aluno alfabetizado, bem como quanto aos objetivos a serem atingidos ao final do terceiro ano. Sobre essas constatações, entende-se que seja imprescindível que o professor alfabetizador tenha claro os conceitos de alfabetização e letramento e como isso se efetivará na prática pedagógica, para poder então planejar um trabalho com vistas a um ensino efetivo.

Com os resultados que foram apresentados estima-se que foi possível atender às principais questões que nortearam todo o trabalho, ao procurar retratar: como está se configurando o terceiro ano do ensino fundamental, na perspectiva de alunos e professores, tendo em vista os objetivos a serem efetivados no final do ciclo de alfabetização, conforme prescrevem os documentos oficiais? Como o professor de terceiro ano está organizando o seu trabalho? Como as crianças e os professores percebem e concebem esse período? Afinal, as crianças estão alfabetizadas ao final do terceiro ano do ciclo de alfabetização? Quanto à última questão, entende-se que em partes. Pelos dados obtidos, analisa-se que o termo “estar alfabetizado”, encobre aproveitamentos diversos e muitas dificuldades.

Salienta-se que com presente estudo não se findam as informações sobre a temática, haja vista a lacuna identificada de estudos que se debruçam a averiguar esse ano da escolarização das crianças, com metas e exigências tão particulares, a serem

efetivadas justamente aí nesse período. No entanto, considera-se a grande pertinência e importância desta investigação à medida que procura avançar as discussões sobre o terceiro ano, e consequentemente sobre o ciclo de alfabetização do ensino fundamental de nove anos. Ao revelar a realidade ali vivenciada, permite que se esclareçam algumas questões que permeiam o trabalho com essas turmas, e principalmente, possibilita suscitar questionamentos no que tange a formação inicial e continuada desses professores, a prática docente das professoras alfabetizadoras, as dificuldades dos alunos e também dos professores nesse período específico da aprendizagem, desencadeando assim outros trabalhos de modo a ampliar e aprimorar o conhecimento na área, haja vista que desde o esboço de sua atual configuração, o ensino fundamental de nove anos é pauta de inúmeras discussões no âmbito educacional, e o ciclo de alfabetização se insere nesse contexto.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. B.; MORAIS, A. G. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2005.

BARRETO, E. S. de S.; SOUSA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BATISTA, A. A. G. et al. **Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos**. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005. (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 1).

BATISTA, A. A. G. et al. **Avaliação diagnóstica da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005. (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 3).

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (+ 1 ano é fundamental)**. 2ª edição. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: Passo a passo do processo de implantação**. 2ª edição. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso em: abril de 2013.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do Professor Alfabetizador**. Caderno de Apresentação. Brasília, 2012a.

_____. Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.

_____. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

_____. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

BRONFRENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTO, C. B. Escola em ciclos: o desafio da heterogeneidade na prática pedagógica. In: **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2009.

CRUZ, M. C. S. Práticas de leitura e escrita no 1º Ciclo: desafios de alfabetizar letrando. In: **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2007.

CRUZ, M. C. S. **Alfabetizar letrando**: alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

CRUZ, M. C. S. Práticas de alfabetização no primeiro ciclo do ensino fundamental: o que os alunos aprendem? In: **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2008a.

CRUZ, M. C. S.; ALBUQUERQUE, E. B. C. A relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental em escolas organizadas em séries e em ciclos. In: **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPEd**, Porto de Galinhas, 2012.

FERNANDES, C. A. A organização da escolaridade em ciclos: impactos na escola. In: **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2007.

FONTES, V. L. **A escola de 9 anos, características e impactos por meio de representações parentais**: um estudo na rede municipal de ensino de Araraquara. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FRIGOTTO, E. A leitura e a escrita nos ciclos de formação: existe algum avanço? In: **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000. 3ª edição.

GORNI, D. A. P. Ensino fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Revista Ensaio**: avaliação política pública, Rio de Janeiro, vol. 15, nº 54, p. 68-80, jan/março 2007.

GUARNIERI, M. R.; VIEIRA, L. C. Alfabetização no ensino fundamental de nove anos: avaliações discentes e suas implicações para as práticas pedagógicas. **Práxis Educacional**, v. 6, n.8, p. 55-71, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/286/319>. Acesso em junho de 2014.

INEP. Avaliação Nacional da Alfabetização: ANA: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

KLEIN, S. B. **Ensino Fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCONDES, K. H. B. **A relação entre a escola e a família de crianças com baixo rendimento escolar no contexto de progressão continuada.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

MARIN, A. J. et al. Significado das séries escolares e a implementação de ciclos na escola fundamental. In: MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. (Orgs.). **Pesquisa com Professores no Início da Escolarização.** Araraquara: Junqueira&Marin, FAPESP, 2009.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Est. pesqui. psicol.**, v.2004, n.1, jun. 2004. ISSN 1808-4281.

MATSUZAKI, J. W. do V. **Na primeira série aos seis anos: as experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MORO, C. de S. **Ensino Fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do primeiro ano.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MOTTA, C. C. **Ampliação do Ensino Fundamental: compreendendo o fazer do professor.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciência e Letras da Universidade Estadual Paulista, Assis, 2009.

NARVAZ, M.G; KOLLER, S. H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, Silvia Helena (Org.) **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 55-69.

OLIVEIRA, S. M. P. de. **A implantação do ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais: a visão da criança.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

PESSOA, A. C. R. G; CABRAL, A. C. dos S. P. O ensino da ortografia no 3º ano do 1º ciclo: o que devemos propor aos alunos no “último” ano da alfabetização? In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos, ano 3, unidade 3.** Brasília: MEC, SEB, 2012.

POLÔNIA, A. da C.; DESSEN, M. A.; SILVA, N. L. P. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JUNIOR, Áderson Luiz. **A ciência do desenvolvimento humano**: Tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005, cap. 4, p. 71-89.

POROLONICZAK, J. A. **O ensino fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita**: uma reflexão sob a perspectiva histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

RANIRO, C. **Um retrato do primeiro ano do ensino fundamental**: o que revelam as crianças, pais e professoras. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

ROCHA, M. S. P. M. L; MARTINATI, A. Z; SANTOS, M. S. P. Ensino Fundamental de nove anos: contribuições para a construção de um panorama nacional de implantação e implementação. In: **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPEd**, Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-2223_int.pdf. Acesso em: março de 2013.

SILVA, M. A. **“Vai sentar, parece que tem um bicho forculha no corpo!”**: O lugar das crianças no processo inicial de escolarização no ensino fundamental, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SILVA, T. F. **A aprendizagem e a prática pedagógica no 1º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, nº 25, Jan /Fev /Mar /Abr 2004, p.4-17.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6 ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

TENREIRO, M. O. V. **Ensino fundamental de nove anos**: o impacto da política na escola. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

Identificação

- 1 - Nome:
- 2 - Idade:
- 3 - Tipo de formação:
- 4 - Tempo de profissão:
- 5 - Há quanto tempo leciona em turmas de alfabetização no Ensino Fundamental?

O ensino fundamental de nove anos e o terceiro ano

- 6 - Como você se sente como professora de terceiro ano?
- 7 - Com a lei que amplia o Ensino Fundamental para nove anos você considera que houve alguma alteração no trabalho com terceiro ano? Se sim, o que alterou?
- 8 - Essa alteração modifica a organização do seu trabalho? De que forma?
- 9 - Considera que possui responsabilidade maior por se tratar do ano em que, segundo as determinações legais, as crianças precisam estar alfabetizadas?
- 10 - Na realidade em que você atua há a obrigatoriedade em alfabetizar as crianças ao final do terceiro ano?
- 11 - Você recebeu orientações sobre o que e como trabalhar com o terceiro ano? De onde vieram essas orientações?
- 12 - Quais são os objetivos a serem atingidos ao final do terceiro ano? O que os alunos precisam se apropriar? De onde vem essa determinação?
- 13 - Como você acha que deve ser o trabalho do professor que atua no terceiro ano do atual ensino fundamental?
- 14 - Você enfrenta problemas ou dificuldades em sua atuação como professora de terceiro ano, no dia a dia em sala de aula? Há algum que se destaca?
- 15 - Você recebe apoio da direção/coordenação diante das dificuldades? De que forma?
- 16 - Está satisfeita com o trabalho realizado neste ano com terceiro ano? Sente-se valorizada por ser professora?

Concepções sobre o Ciclo de Alfabetização

- 17 – O que você pensa, entende a respeito do ciclo de alfabetização.
- 18 - As determinações legais referentes ao ensino fundamental de nove anos salientam a necessidade de continuidade no trabalho entre os anos do ciclo de alfabetização, você percebe que existe esse trabalho contínuo?
- 19 - Se sim, em quais aspectos? Se não, o que percebe como problema?
- 20 - Como é o planejamento na escola nesse sentido (do trabalho em ciclo em continuidade)?
- 21 – Como funciona a reprovação no ciclo? O que você pensa a respeito?

O Pacto da Alfabetização na Idade Certa

- 22 - O que você me diz sobre o PNAIC? O que achou da proposta?
- 23 - Você está participando da formação oferecida pelo PNAIC? Como funciona?
- 24 - O Pacto tem contribuído para seu trabalho em sala de aula? De que forma?
- 25 – A escola está recebendo materiais oriundos do Pacto? Quais? O que você está achando desses materiais?

Alfabetização

- 26 - Para você, o que é alfabetizar?
- 27 - Quando você considera que uma criança está alfabetizada?
- 28 - Quais as dificuldades que você encontra para alfabetizar?
- 29 - De modo geral, os alunos que ingressam no terceiro ano estão alfabetizados?
- 30 - Em sua classe possui alunos que ainda não estão alfabetizados? Como lida com isso? Há um trabalho diferenciado?

Prática pedagógica

- 31 - Em que ou onde você baseia sua prática? Como prepara/planeja suas aulas?
- 32 - Como seleciona as atividades?
- 33 - Você utiliza o livro didático proposto pela rede? Qual a sua opinião em relação a esse material?
- 34 – Há alguma disciplina que possui maior enfoque em seu trabalho com terceiro ano? Como você organiza isso?
- 35 - Como você administra/organiza o tempo do trabalho em sala de aula?

36 - Você costuma passar tarefas para casa? Com que frequência? Como planeja essa atividade?

37 - Como avalia seus alunos? Que atividades considera importantes para avaliar?

38 - O que você utiliza para fazer a avaliação diagnóstica? Com que frequência ela é aplicada?

Percepções sobre os alunos

39 - Qual disciplina você percebe que os alunos gostam mais? E a que menos gostam?

40 - Quais atividades os alunos mais gostam de fazer? E as que menos gostam?

41 - Eles costumam fazer as tarefas de casa?

42 - Como você identifica que uma criança apresenta dificuldades? O que você faz para ajudá-la?

43 - Você procura fazer adequações diante de dificuldades específicas de cada aluno? Como isso acontece?

44 - Sabemos que a indisciplina dos alunos em sala de aula é uma das grandes reclamações por parte dos professores, você enfrenta esse problema especificamente com esta turma de terceiro ano?

45 - De que forma isso interfere na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula?

46 - Como você lida com essa situação?

47 - O que você espera de seus alunos ao final do ano?

48 - Considera cabível a reprovação a algum aluno da turma? Se sim, poderia citar o(s) nome(s)?

49 - Há algum(s) aluno(s) que merece(m) destaque nesta turma em termos de desempenho? A quais fatores você atribui esse bom desempenho?

50 - Fale-me um pouco sobre cada um dos alunos sorteados para esta pesquisa em termos de aprendizagem (procure apontar como eles ingressaram no terceiro ano e como estão em seu encerramento)

Relacionamento com as famílias

51 - De modo geral, as famílias participam da vida escolar das crianças dessa sala de terceiro ano?

52 - Os pais/responsáveis procuram você para saber sobre o desempenho das crianças?
Com que frequência?

53 - Em que situações você solicita a presença dos pais na escola? Eles correspondem?

54 - Você percebe se eles acompanham/verificam os materiais das crianças? Você considera isso importante?

55 - Os pais normalmente auxiliam as crianças nas tarefas de casa?

56 - Em relação à alfabetização, você percebe preocupação por parte dos pais? Eles procuram colaborar nesse sentido? De que forma?

57 - Você acredita que a participação dos pais contribui para o seu trabalho com os alunos em sala de aula? Como?

APÊNDICE II

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

Concepções sobre a escola

- 1 - Conte-me como é o seu dia na escola? O que te chama mais atenção?
- 2 - O que você acha da sua escola?
- 3 - Você gosta ou não de vir para a escola? Por quê?
- 4 - Do que você mais gosta na escola?
- 5 - E menos gosta?
- 6 - O que você mudaria na escola?

Concepções sobre o terceiro ano

- 7 - E o que você acha da sua sala de aula?
- 8 - Qual disciplina você mais gosta?
- 9 - E a que menos gosta?
- 10 - O que você acha mais difícil das lições que você faz na escola?
- 11 - E o que acha mais fácil?
- 12 - Gosta das atividades que faz em sala de aula? Qual ou quais você mais gosta?
- 13 - Tem dificuldades em fazer as atividades em sala de aula?
- 14 - Para você, a professora dá muita ou pouca lição (atividades)?
- 15 - Sobra tempo para você brincar e conversar com os colegas ou não?
- 16 - Você faz muitas provas? De quê? Com que frequência?
- 17 - Acha as provas fáceis ou difíceis?
- 18 - Têm tarefas para casa todos os dias? Gosta de fazê-las?
- 19 - Acha que é muita ou pouca tarefa? Poderia ter mais?
- 20 - Você precisa ou é obrigado a saber ler e escrever até o final do ano? Quem conversa sobre isso com vocês?
- 21 - Você está achando o terceiro ano difícil?

O aluno e a alfabetização

- 22 - Você se acha um bom aluno? Por quê?
- 23 - Você considera que suas notas são boas, médias ou ruins?

- 24 - Você acha que lê bem?
- 25 - Você acha que escreve bem?
- 26 - Se você não conseguir ler ou escrever na escola o que a professora faz?
- 27 - Quando você aprendeu a ler? Com quantos anos?
- 28 - Você gosta de ler?
- 29 - Gosta dos livros da biblioteca (do Portal) e do canto de leitura?
- 30 - Que tipo de livros você prefere?
- 31 - Você costuma ler em casa? O que?
- 32 - Alguém te incentiva (pede para você ler) em casa?
- 33 - Você acha que ler é importante? Por quê?
- 34 - Por que você acha que precisamos aprender a ler?

Percepções sobre a professora

- 35 - E a sua professora, como ela é com os alunos?
- 36 - O que você mais gosta nela?
- 37 - E o que menos gosta?
- 38 - Você acha importante o que ela ensina nas aulas? Por quê?
- 39 - Você entende as explicações que ela faz?
- 40 - Acha que ela explica bem o conteúdo?
- 41 - Quando tem alguma dúvida ou dificuldade você pede ajuda? Para quem você pede ajuda? Quem te ajuda?

Participação da família

- 42 - Precisa de ajuda em casa para fazê-las?
- 43 - Quem normalmente te ajuda nas tarefas?
- 44 - Seus pais verificam seus materiais da escola em casa?
- 45 - Seus pais conversam com você sobre a escola? E sobre ler e escrever?
- 46 - O que vocês eles falam sobre isso?

APÊNDICE III

Carta de apresentação e solicitação de autorização

Araraquara, 11 de março de 2013.

Prezada Sr(a).

Tenho atuado, nos últimos quinze anos, como orientadora junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP – de pesquisas, cujos temas estão ligados ao trabalho docente e os seus elementos constitutivos que contribuem de forma significativa para os processos de desenvolvimento da criança, numa relação de mútua influência. Este conhecimento da realidade escolar pode trazer contribuições significativas para o conhecimento da área educacional e favorecer efetivamente o trabalho escolar de professores e alunos.

Nesta ocasião, venho apresentar Flávia Roberta Velasco Campos, minha orientanda, em nível de mestrado, que pretende desenvolver o projeto de pesquisa ora intitulado O ciclo de alfabetização no ensino fundamental de nove anos: o que dizem alunos e professores.

Este trabalho objetiva apreender e analisar, levando em consideração a recente configuração do ensino fundamental de nove anos, como está sendo o trabalho desenvolvido em sala de aula do último ano do ciclo de alfabetização, mais especificamente o terceiro ano do ensino fundamental, pensando nas orientações oficiais de que nesse período a criança deverá estar alfabetizada, bem como compreender como sofrem e percebem esse processo os principais atores que estão nele envolvidos, a criança e o professor.

Para tanto tenho ciência de que Flávia deverá seguir todos os trâmites legais para obter as autorizações necessárias a cada etapa da pesquisa. Desta forma, estou solicitando autorização para Flávia proceder ao desenvolvimento de sua investigação, junto a esta respeitada rede municipal de ensino.

Certa de contar com sua valiosa colaboração, no sentido de conceder a autorização à Flávia Roberta Velasco Campos, aluna regularmente matriculada no PPGEE da FCLAr – UNESP, para a realização de seu projeto de pesquisa, despeço-me,

agradecendo antecipadamente sua atenção e me colocando à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Prof^a. Dr^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
Docente do Departamento de Psicologia da Educação
Programa de Pós Graduação em Educação Escolar
FCLAr - UNESP

(Nome do coordenador(a))

Coordenador(a) Executivo(a) da Educação Básica

Secretaria Municipal de Educação

Município de Araraquara

APÊNDICE IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Eu, Flávia Roberta Velasco Campos, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP, orientanda da Profª. Drª. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, convido você para participar da pesquisa de mestrado, intitulada: **“O terceiro ano do ciclo de alfabetização no ensino fundamental de nove anos: o que dizem alunos e professores”**. O objetivo geral deste estudo consiste em apreender e analisar como está sendo o trabalho desenvolvido em sala de aula do último ano do ciclo de alfabetização, mais especificamente o terceiro ano do ensino fundamental, pensando nas orientações oficiais de que nesse período a criança deverá estar alfabetizada, bem como compreender as concepções e percepções dos alunos e professores neste processo.

A sua participação é muito importante e ela se dará através de entrevista com a pesquisadora e observações em sala de aula. Caso haja consentimento, a entrevista será gravada em áudio, sendo que as gravações e os registros das gravações ficarão arquivadas sob a responsabilidade da pesquisadora, com acesso restrito e sem identificação dos entrevistados. As informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos e serão tratadas com confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Gostaria de esclarecer que a participação não é obrigatória, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer prejuízo ou penalização à sua pessoa com relação à pesquisadora ou à instituição. A pesquisadora se disponibiliza a prestar esclarecimentos a qualquer momento sobre a participação na pesquisa.

Espera-se que este estudo possa trazer como benefício a compreensão de como está se configurando o terceiro ano do ciclo de alfabetização, e com isso contribuir para o conhecimento acerca da realidade agora vivenciada nas escolas com o novo formato do ensino fundamental de nove anos. Os riscos decorrentes da pesquisa são

potencialmente mínimos, todos os cuidados éticos estão sendo tomados para evitá-los e a pesquisadora assumirá total responsabilidade por eventuais danos.

Sua participação não irá ocasionar-lhe nenhum tipo de ônus financeiro, porém caso isto ocorra, todas as despesas quando devidas e decorrentes de sua participação na pesquisa serão ressarcidas.

Este termo deverá ser preenchido em três vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue a você. Segue abaixo os dados da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Flávia Roberta Velasco Campos

Avenida Bonfim Paulista, 30 – Apto 101 – Jardim Califórnia – Araraquara/SP

Telefones para contato: (16) 3114-2905 ou (16) 9207-7074

E-mail: flavelasco@yahoo.com.br

Eu, _____,

RG: _____, **declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.** A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: (comitedeetica@fclar.unesp.br)

Araraquara – SP, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do Professor

APÊNDICE V
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA PAIS/RESPONSÁVEIS

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Eu, Flávia Roberta Velasco Campos, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP, orientanda da Prof^a. Dr^a.Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, convido seu filho para participar da pesquisa de mestrado, intitulada: **“O terceiro ano do ciclo de alfabetização no ensino fundamental de nove anos: o que dizem alunos e professores”**. O objetivo geral deste estudo consiste em apreender e analisar como está sendo o trabalho desenvolvido em sala de aula do último ano do ciclo de alfabetização, mais especificamente o terceiro ano do ensino fundamental, pensando nas orientações oficiais de que nesse período a criança deverá estar alfabetizada, bem como compreender as concepções e percepções dos alunos e professores neste processo.

A participação de seu filho é muito importante e ela se dará através de entrevista com a pesquisadora e observações em sala de aula. Caso haja consentimento, a entrevista será gravada em áudio, sendo que as gravações e os registros das observações ficarão arquivados sob a responsabilidade da pesquisadora, com acesso restrito e sem identificação dos entrevistados. As informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos e serão tratadas com confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Gostaria de esclarecer que a participação não é obrigatória, podendo recusar a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer prejuízo ou penalização ao aluno com relação à pesquisadora ou à instituição. A pesquisadora se disponibiliza a prestar esclarecimentos a qualquer momento sobre a participação na pesquisa e procedimentos da mesma.

Espera-se que este estudo possa trazer como benefício a compreensão de como está se configurando o terceiro ano do ciclo de alfabetização, e com isso contribuir para o conhecimento acerca da realidade agora vivenciada nas escolas com o novo formato do ensino fundamental de nove anos. Os riscos decorrentes da pesquisa são

potencialmente mínimos, todos os cuidados éticos estão sendo tomados para evitá-los e a pesquisadora assumirá total responsabilidade por eventuais danos.

A participação de seu filho não irá ocasionar-lhe nenhum tipo de ônus financeiro, porém caso isto ocorra, todas as despesas quando devidas e decorrentes da participação na pesquisa serão ressarcidas.

Este termo deverá ser preenchido em três vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue a você. Segue abaixo os dados da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Flávia Roberta Velasco Campos

Avenida Bonfim Paulista, 30 – Apto 101 – Jardim Califórnia – Araraquara/SP

Telefones para contato: (16) 3114-2905 ou (16) 9207-7074

E-mail: flavelasco@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa e autorizo o aluno(a)

_____ **em participar.** A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: (comitedeetica@fclar.unesp.br)

Araraquara – SP, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do pai/responsável