

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENSINO DE LEITURA E DE ESCRITA PARA CRIANÇAS EM
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: saberes e práticas docentes

RIO DE JANEIRO
2012

MARGARETH BRAINER DE QUEIROZ LIMA

**ENSINO DE LEITURA E DE ESCRITA PARA CRIANÇAS EM
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: saberes e práticas docentes**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisitos parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: profa. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa
Monteiro

RIO DE JANEIRO
2012

*Aos Professores Alfabetizadores ciosos do
inestimável valor de seus trabalhos.*

AGRADECIMENTOS

À Ana Maria Monteiro, orientadora deste estudo, pelo interesse, incentivo, provocações e confiança que possibilitaram o desenvolvimento desta tese. Sou grata às oportunidades em que compartilhamos suas instigantes ideias .

Aos Professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ e aos colegas do Núcleo de Estudos Currículo pelo incentivo ao longo da caminhada.

Às professoras que participaram da banca examinadora: Telma Leal, Carmen Sanchez, Patrícia Corsino e Giseli Cruz pela qualidade da arguição e pelo exemplo de professoras e pesquisadoras que são.

À Marlene Carvalho, Jane Correa e Carmen Gabriel pelas contribuições relevantes dadas a esta tese durante os exames especial e de qualificação.

Aos Queridos profissionais do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial à SOLange Rosa, à Aline, Ricardo e Laís pela constante disponibilidade, boa vontade e descontração.

Aos Alunos, Diretora, e equipe Pedagógica da Escola onde realizei a investigação, sobretudo às Professoras participantes diretas desta pesquisa pela permissão que eu assistisse as suas aulas, pelos diálogos sobre suas práticas pedagógicas, pela confiança e experiências profissionais compartilhadas.

A Marília e Sebastian Monnier e Nanci e Simon Garden e pela tradução dos resumos em inglês e francês e, sobretudo, pela sempre-amizade.

Às Minhas Grandes e Doces Amigas, Mariazinha, Rose, Dri, Nízia e Tânia pela sempre-parceria, sempre-atenção, sempre-cumplicidade nos dias de aperreio, de agonia e de conquistas.

Aos Colegas da Pedagogia à Distância da UNIRIO, pelo apoio e incentivo.

Aos Meus Alunos que, no dia-a-dia, me instigam, me provocam, renovam meu gosto pela alfabetização e me nutrem de esperança.

Aos meus filhos, Gustavo e Marina, pela companhia, paciência e compreensão por minha indisponibilidade para eles, e pela capacidade singular de me fazerem celebrar a vida “a cada mergulho”.

Aos Meus Irmãos Paulo, José e Alessandra pelo apoio irrestrito.

Aos meus pais, dona Beta e seu Queiroz pelo amor incondicional.

Ao Meu Amor pela companhia constante.

A todas as pessoas tão-tão Queridas que, de um modo ou de outro, me incentivaram, estimularam e ajudaram.

BRAINER, Margareth. O ensino da leitura e da escrita para crianças em processo de alfabetização: saberes e práticas docentes. Rio de Janeiro, 2012. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

A presente pesquisa de tese teve como objetivo principal investigar saberes mobilizados por professores ao ensinar a leitura e a escrita iniciais nos 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental em cujas turmas encontram-se alunos sem autonomia para ler e escrever. Na perspectiva da constituição dos saberes docentes como processo multifacetado, buscamos compreender a relação do docente com o objeto de conhecimento (a leitura e a escrita iniciais) e os alunos em processo de alfabetização. Como os professores ensinavam a ler e a escrever? Por que motivos eles ensinam da maneira que ensinam? De que conhecimentos eles lançam mão ao escolher ou preferir ensinar do jeito que fazem? A fim de responder estes questionamentos de base para compreensão da natureza dos conhecimentos mobilizados pelos professores, adotamos como procedimentos metodológicos desta pesquisa questionário, entrevistas, observações de aulas e análise de atividades elaboradas e ou selecionadas pelas docentes destinadas aos alunos. Em face à complexidade do fenômeno investigado, definimos como principais eixos deste estudo saberes docentes e a alfabetização. No que diz respeito aos saberes docentes, o diálogo com autores do currículo, da didática e da formação de professores fez-se necessário: Monteiro (2010, 2007, 2003), Shulman (1987, 1986), Tardif (2002, 2000), Moreira (2000, 1998), dentre outros pesquisadores. Por conseguinte, ao focalizarmos a alfabetização estabelecemos diálogos fundamentais com estudiosos da Psicolinguística, Linguística e Educação: Ferreiro & Teberosky (1985), Kleiman (1995), Schneuwly & Dolz (2004) e Solé (1998); Marcuschi (2007, 2005) e Chartier (2007, 2000), Smolka (1996), Carvalho (2005), Morais (2005, 2003), Mortatti (2006), Sampaio (2008) e Soares (1998a, 1998b, 1989a, 2002). Os principais resultados sugerem necessidade de aprofundados estudos sobre o “conhecimento pedagógico do conteúdo”, sobre as formas como as atividades para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita são elaboradas e desenvolvidas.

Palavras-chave: Currículo – Saberes Docentes – Alfabetização

BRAINER, Margareth. O ensino da leitura e da escrita para crianças em processo de alfabetização: saberes e práticas docentes. Rio de Janeiro, 2012. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Le présent travail de recherche est l'aboutissement d'une enquête portant sur les savoirs mobilisés par les professeurs dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans des classes de CE1, CE2, CM1 comprenant des élèves sans autonomie dans la lecture et l'écriture. Afin de cerner le processus de construction des savoirs professoraux sous ses diverses formes, nous avons cherché à comprendre la relation qu'entretient l'enseignant avec l'objet du savoir (la lecture et l'écriture au commencement de l'apprentissage), ainsi qu'avec les élèves en situation d'alphabétisation. De quelle façon les professeurs enseignaient-ils autrefois ? Pour quel motif enseignent-ils de telle façon et pas d'une autre ? Quelles connaissances choisissent-ils de mettre à profit au moment d'établir des choix et des préférences sur une manière d'enseigner ? Pour y répondre, et dans le but d'appréhender la nature de ce savoir, la méthodologie et les procédés que nous avons employés sont fondés sur des questionnaires, des entretiens, des phases d'observations en classe, ainsi que des analyses d'activités scolaires élaborées et/ou sélectionnées par les enseignants. Confrontés à la complexité d'une telle recherche, nous avons choisi de définir comme axes principaux d'étude, les formes de savoirs de l'enseignant et l'alphabétisation. En ce qui concerne, d'une part, les savoirs de l'enseignant, il apparut nécessaire de faire écho au travail de professeurs-chercheurs de référence comme notamment Monteiro (2010, 2007, 2003), Shulman (1987, 1986), Tardif (2002, 2000), Moreira (2000, 1998). D'autre part, en nous abîmant dans l'étude des aspects liés à l'alphabétisation, des travaux et recherches en psycholinguistique, en linguistique et en science de l'éducation sont venus étayer fondamentalement nos pistes de réflexion. Nous pouvons notamment citer : Ferreiro & Teberosky (1985), Kleiman (1995), Schneuwly & Dolz (2004) et Solé (1998); Marcuschi (2007, 2005) et Chartier (2007, 2000), Smolka (1996), Carvalho (2005), Morais (2005, 2004), Mortatti (2006), Sampaio (2008) e Soares (1998a, 1998b, 1999a, 2002). Les résultats majeurs soulignent la nécessité de disposer d'études approfondies sur le "Savoir pédagogique du contenu", sur les façons dont les activités d'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture sont élaborées et développées.

Mots clés : Programme- Savoirs professoraux- Alphabétisation

BRAINER, Margareth. O ensino da leitura e da escrita para crianças em processo de alfabetização: saberes e práticas docentes. Rio de Janeiro, 2012. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

This research thesis has the principal objective of investigating the knowledge mobilized by teachers as they teach elementary reading and writing in 2nd, 3rd and 4th year primary school classrooms where the students do not yet have autonomy to read and write. In view of the constitution of teacher knowledge as multifaceted process, we seek to understand the teachers relationship with the object of knowledge (elementary reading and writing) and with the students being alphabetized. How do the teachers teach to read and write? For what reasons do they teach in the manner that they teach? What knowledge do they put aside by choosing or preferring to teach in the manner that they do? In order to answer these basic questions for the understanding of the nature of the knowledge mobilized by teachers, we adopted as methodological procedure for this research the use of a questionnaire, interviews, classroom observations and analysis of activities designed or selected by teachers for the students. Given the complexity of the phenomenon investigated, we define the main guidelines of this study as being teacher knowledge and literacy. With regard to teaching knowledge, dialogue with the authors of the curriculum, the teaching and training of teachers was necessary: Monteiro (2010, 2007, 2003), Shulman (1987, 1986), Tardif (2002, 2000), Moreira (2000, 1998), among other researchers. As a consequence of focalizing on literacy we establish fundamental dialogs with psycholinguistic, linguistics and education scholars: Smith & Teberosky (1985), Kleiman (1995), Schneuwly & Dolz (2004) and Solé (1998); Marcuschi (2007, 2005) and Chartier (2007, 2000), Smolka (1996), Carvalho (2005), Morais (2005, 2004), Mortatti (2006), Sampaio (2008) and Smith (1998a, 1998b, 1989, 2002). The principal results suggest the need for detailed studies of the "pedagogical understanding of the content " about the manner in which the activities for the teaching and learning of reading and writing are elaborated and developed.

Keywords: Curriculum - Knowledge Teachers- Literacy

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: À esquerda, uma foto da sacola do Projeto Livro Viajante com o nome da escola encoberto pelo livro de circulação em setembro/2011 e o caderno de registro; à direita, um registro escrito realizado por uma aluna do segundo ano. _____ 29
- Figura 2: Fotografias com exemplo de atividades de escrita produzida por duas diferentes crianças do segundo ano em setembro de 2011. _____ 30
- Figura 3: da esquerda para a direita: fotografias de um calendário anual, do quadro de chamada com nomes dos alunos e do alfabeto - como exemplos de materiais ou suportes afixados nas paredes da sala de aula do segundo ano do EF. _____ 34
- Figura 4: Fotografia do cartaz dos aniversariantes do mês exposto na sala do 2º ano. _____ 35
- Figura 5: Fotografia da sala de aula do 3º ano (visão parcial). _____ 36
- Figura 6: Fotografia do quadro mural do 3º ano. _____ 37
- Figura 7: Fotografia da porta da sala de aula do 4º ano. _____ 38
- Figura 8: cópia da atividade diagnóstica realizada por Antero em março de 2011. _ 47
- Figura 9 cópia da prova de produção de textos realizada por Antero em setembro de 2011. _____ 49
- Figura 10: cópia da atividade diagnóstica realizada por Catarina _____ 50
- Figura 11: cópia da prova de produção de textos realizada por Catarina em setembro de 2011. _____ 50
- Figura 12: cópia da atividade de escrita de frases realizada por Catarina em 6 setembro de 2011. _____ 51
- Figura 13: cópia atividade diagnóstica realizada por Rômulo(ano 3) no primeiro semestre de 2011 _____ 53
- Figura 14: cópia da prova de produção de texto realizada por Rômulo(ano 3) no 2º semestre de 2011. _____ 54
- Figura 15: cópia atividade diagnóstica realizada por Bernardo(ano 3) no primeiro semestre de 2011. _____ 55
- Figura 16: cópia da prova de produção de texto realizada por Bernardo(ano 3) no 2º semestre de 2011 _____ 56
- Figura 17: cópia atividade diagnóstica realizada por Dandara (ano 4) no 1º semestre de 2011. _____ 57

- Figura 18: cópia atividade diagnóstica realizada por Ricardo (ano 4) no 1º semestre de 2011. _____ 57
- Figura 19: cópia da prova de produção de texto realizada por Dandara (ano 4) no 2º semestre de 2011. _____ 58
- Figura 20: cópia da prova de produção de texto realizada por Ricardo (ano 4) no segundo semestre de 2011. _____ 59
- Figura 21: Exemplo de atividade proposta por Aline para alunos não alfabetizados em 3/10/2011. _____ 137
- Figura 22: Exemplo de atividade proposta por Aline para alunos não alfabetizados em 3/10/2011. _____ 137
- Figura 23: Exemplo de atividade proposta por Aline para alunos não alfabetizados em 5/9/2011. _____ 138
- Figura 24: Exemplo de atividade proposta por Aline para alunos não alfabetizados em 6/9/2011. _____ 138
- Figura 25: Atividades dirigidas aos alunos do 4ºano em 26/11/2011. _____ 141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Levantamento de dissertações e teses sobre saberes docentes e alfabetização produzidas no Brasil nos últimos dez anos	14
Quadro 2: Resultado do IDEB da Escola Rio, do município e Estado do RJ no 4ª série/5º ano do EF	31
Quadro 3: Resultado do IDEB Escola Rio, do município e Estado do RJ no 8ª série/9º ano do EF	31
Quadro 4: Levantamento geral das atividades de formação e de atuação profissional das professoras participantes do estudo	41
QUADRO 5: levantamento quantitativo dos alunos por nível de desenvolvimento da escrita	44
QUADRO 6: nível de desenvolvimento da escrita dos dois alunos de cada turma acompanhados em sala de aula pela pesquisadora	45
Quadro 7: Quantitativo de dissertações e teses cujos resumos fazem referência à Lee Shulman	72
Quadro 8: Área dos programas de pós-graduação e palavras-chave das dissertações e teses com referência à Lee Shulman nos resumos por região brasileira	73
Quadro 9: levantamento geral das atividades de ensino da LP por professora e data da observação de aula	127
QUADRO 10: Levantamento das estratégias didáticas usadas pelas professoras em situação de ensino de leitura, produção escrita e/ou análise linguística	162

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO _____	5
A pesquisa e o contexto educacional _____	7
A pesquisa e os saberes docentes _____	13
CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA _____	20
1.1 A pesquisa _____	20
1.2 O questionário e as entrevistas com as professoras _____	21
1.3 Observação, registro e análise de aulas _____	22
1.4 A Escola e os participantes do estudo _____	23
1.4.1 Caracterização da Escola Rio _____	25
1.4.3 As professoras participantes do estudo _____	40
1.4.5 Os alunos que acompanhamos em cada turma _____	42
CAPÍTULO 2 - ENTRE SABERES DOCENTES É LEGÍTIMO QUESTIONAR O LUGAR DA PRÁTICA? _____	61
2.1 A discussão sobre Saberes docentes e as contribuições de Lee Shulman _____	66
2.2 A pesquisa e o foco no Conhecimento Pedagógico do Conteúdo _____	70
2.3 Contribuições dos estudos de Lee Shulman para pesquisa _____	71
2.4 Currículo, saberes docentes e pesquisas sobre alfabetização _____	76
CAPÍTULO 3 - A LEITURA E A ESCRITA COMO CONHECIMENTO DO CONTEÚDO ENSINADO _____	80
3.1 Leitura e escrita iniciais como objeto de conhecimento, conteúdo disciplinar ou prática social? _____	80
3.2 Concepções de ensino da língua portuguesa em escolas no Brasil: breves considerações _____	86
3.3 Como as crianças aprendem a ler e a escrever? _____	90
3.4 Sobre o ensino do sistema de escrita alfabética na alfabetização _____	96
3.5 O que pensavam as professoras sobre a alfabetização? _____	100

3.5 Considerações sobre o ensino da leitura e da escrita inicial nas escolas 108

CAPÍTULO 4 - Práticas de ensino das professoras: como era ensinada a leitura e a escrita nas aulas de língua portuguesa de 2º, 3º e 4º anos? _____ 112

4.1 Sobre a organização do trabalho das professoras: os comuns e as singularidades _____ 113

4.1.1 A organização de agrupamento de alunos na sala de aula _____ 114

4.1.2 Os materiais didáticos selecionados e usados nas aulas de língua portuguesa _____ 120

4.2 As práticas de ensino da língua escrita: as atividades de leitura e de escrita para alunos do 2º, 3º e 4º anos do EF _____ 126

4.2.1 As práticas de ensino da leitura _____ 128

4.2.2 E as atividades destinadas exclusivamente aos alunos não alfabetizados? _____ 134

4.3 As professoras e suas compreensões sobre o ensino da língua escrita iniciais _____ 144

4.4 Algumas considerações _____ 147

CAPÍTULO 5 - SOBRE OS SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NO ENSINO 149

5.1 Como os professores constroem suas práticas pedagógicas _____ 151

5.2 Que conhecimentos as professoras mobilizavam ao ensinar cotidianamente? _____ 155

5.3 Compreensões das professoras sobre as suas aulas _____ 161

5.3.1 As práticas e o ensino da leitura em sala de aula _____ 165

5.3.2 Modos de ler em sala de aula: a leitura em voz alta por aluno _____ 169

5.3.3 A proposição de questões de compreensão do texto _____ 172

5.4 Algumas considerações _____ 183

CONSIDERAÇÕES FINAIS _____ 186

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APRESENTAÇÃO

Antes mesmo de apresentar este estudo, é preciso dizer que, salvo esses primeiros parágrafos, ele foi escrito na primeira pessoa do plural: “nós”. Apesar do meu envolvimento individual com toda a construção desta tese, desde a definição do que ler, da construção do referencial teórico, da presença nas escolas para construção dos dados até a materialização deles na escrita, fui invadida e acompanhada, o tempo inteiro, por outros. O meu discurso, elaborado, tecido, construído por mim, constituinte de minha pessoa hoje, retomou, repetiu, reinventou, consolidou ou reelaborou discursos de outros e os meus próprios. Não se tratou de uma construção solitária, individual, mas de um processo de construção coletiva em que várias vozes foram trazidas e podem ser notadas.

A parceria nos momentos de discussão sobre o que pensava ou escrevia, os ajustes, as dicas e os lampejos tiveram a inestimável contribuição primeira da professora orientadora Ana Maria Monteiro, e, desse ponto de partida, o uso da primeira pessoa do singular já não se aplicaria para escrita desta pesquisa.

Esta tese de doutorado versa sobre práticas pedagógicas voltadas à apropriação da língua escrita, desenvolvidas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 2º, 3º e 4º anos em cujas turmas encontram-se alunos em processo de alfabetização e de apropriação do sistema de escrita. Por se tratar de prática pedagógica, voltamos a atenção para a construção do saber e do fazer dos docentes, bem como para os seus interlocutores.

Entender os saberes mobilizados pelo professor, no ato de ensinar e sua compreensão sobre eles, caracterizou-se como elemento fundamental deste estudo. Interessados no ensino da língua escrita, em especial na apropriação da leitura e da escrita, consideramos a concepção de alfabetização do professor como um dos elementos que pode levar à compreensão mais apurada da sua empiria, do seu modo de ensinar, da sua posição como interlocutor do aluno. Durante todo o processo de construção desta pesquisa, buscamos aportes teóricos para sua sustentação a fim de compreendermos, com maior propriedade, o fenômeno investigado, dada a sua complexidade.

Sem dúvida não há como fugir, em se tratando de um processo complexo como a alfabetização, de uma multiplicidade de perspectivas, resultante da colaboração de diferentes áreas de conhecimento, e de uma pluralidade de enfoques, exigida pela natureza do fenômeno, que envolve atores (professores e alunos) e seus contextos culturais, métodos, material e meios. (SOARES, 2003, p.14).

Abordar a alfabetização já seria suficiente para caracterizar como complexo o nosso objeto de estudo. Associar a ele as discussões e produções sobre saberes docentes confere complexidade ainda maior ao objeto de investigação definido.

Assumir os eixos saberes docentes e alfabetização como principais, levou-nos a diálogos importantes com estudiosos do currículo, da didática, da formação de professores, da linguística e da psicolinguística. Mais ainda: abordar o conceito de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), proposto por Lee Shulman (1987), levou-nos a reunir, sob olhares e preocupações com o ensino e a aprendizagem da escrita, as contribuições dessas áreas, a fim de melhor compreender os saberes dos professores e suas implicações na construção do conhecimento pelo aluno.

A tessitura entre os pesquisadores de áreas diferentes foi construída com o objetivo maior de contribuir para com a discussão sobre formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da qualidade do ensino da língua escrita em aulas de língua portuguesa, para crianças que ainda não dominam a compreensão e a produção de textos escritos de forma competente e autônoma, e que cursam 2º, 3º e 4º anos do EF.

Num primeiro plano, tomamos os saberes docentes como primeiro eixo deste estudo. Nesse sentido, o diálogo com autores do currículo, da didática e da formação de professores fez-se necessário: Monteiro (2010, 2007, 2003), Shulman (1987, 1986), Tardif (2002, 2000), Moreira (2000, 1998), dentre outros pesquisadores. Ressaltamos que os estudos de Ana Maria Monteiro e de Lee Shulman constituíram-se os grandes nortes deste estudo, posto que subsidiaram a análise e compreensão a respeito dos saberes mobilizados pelas professoras ao ensinar a língua escrita para os alunos.

Como segundo eixo, a alfabetização, mais precisamente o ensino da língua escrita, e, conseqüentemente, a sua aprendizagem estabelecem diálogos fundamentais com a Educação, a Linguística e a Psicolinguística. Nesse sentido, Carvalho (2005), Chartier (2007, 2000), Ferreiro & Teberosky (1985), Morais (2005,

2004), Mortatti (2006), Sampaio (2008) e Soares (1998a, 1989a) formam o aporte teórico básico essencial da alfabetização. Associadas a essas perspectivas teóricas, evidenciamos também estudos sobre o letramento, como aqueles divulgados por Kleiman (1995), Smolka (1996) e Soares (1998b, 1989b, 2003), a fim de melhor compreender a dimensão sociocultural da língua escrita e de suas implicações para o ensino e aprendizagem.

Dada à complexidade do tema e às importantes contribuições advindas da Psicolinguística, Kato (1986), Kleiman (2004), Smolka (1996) contribuíram para as análises. Por sua vez, entender a importância das práticas sociais de leitura e de escrita para o ensino e aprendizagem significou considerar publicações sobre ensino da escrita a partir de gêneros discursivos, e destacar os estudos de Marcuschi (2007, 2005), Schneuwly & Dolz (2004) e Leal e Morais (2010) e as contribuições ao ensino dos gêneros discursivos na escola.

Saberes docentes e práticas docentes sobre alfabetização são os eixos desta pesquisa de tese e constituem-se nosso objeto de estudo.

A pesquisa e o contexto educacional

O que seria uma escola justa ou menos injusta? Diante das desigualdades sociais e econômicas do país, acreditamos que a escola deveria caminhar no sentido de não reforçar, ou ainda, de não reproduzir essas desigualdades. E, nesse sentido, essa instituição pode fazer alguma diferença se a dimensão pedagógica for mais cuidadosamente estudada, planejada, objetivada.

A quase universalização do ensino no Brasil é fato recente. Segundo Oliveira (2007), a expansão significativa das oportunidades de acesso e permanência no sistema escolar pode ser constatada em fins do século XX no que diz respeito ao acesso. Para o autor, esse fato demonstra a superação da falta de escolas - causa histórica e significativa da exclusão da escola no Brasil. A democratização do acesso, no entanto, realça a visibilidade da exclusão na escola, provocada pelo *não-aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente*, e, portanto, ao debate sobre a qualidade do ensino.

Além do atendimento à demanda por mais educação, debatemos-nos com a tensão entre o direito à educação de qualidade para amplos contingentes da população ou sua negação, o que pode tornar inócua a democratização do acesso, quer seja por sua distribuição diferenciada, quer seja por, e também, relegar a qualidade a nichos de privilégio no interior do sistema educacional. (OLIVEIRA, 2007, p.666)

O debate dos dias atuais acerca da qualidade do ensino público e de suas formas de controle como um direito não somente de acesso à escola, mas o direito de aprender põe esta instituição como lugar que ainda não está acessível para todos, se considerado como critério os ritmos de aprendizagem dos alunos. Como aponta Soares (1989a), a exclusão escolar não se aplica somente aos que estão fora da escola, aos 2,4% da população, mas também àqueles que não logram êxito na trajetória escolar: não concluem o Ensino Fundamental os alunos que são reprovados inúmeras vezes, os que abandonamos e não aprendem. O desafio de superação de uma escola excludente, para a ampla maioria da população brasileira, toma contornos diferentes: de uma exclusão da escola, para a exclusão na escola. Como afirma Oliveira (2007, p. 682),

(...) os discriminados de ontem continuam a ser os discriminados de hoje. Mas a desigualdade existente hoje não é mais a mesma e nem ocorre nos mesmos termos da que ocorria no passado. Setores mais pobres reprovam mais, evadem mais, concluem menos, o mesmo ocorre com negros e meninos, mas, mais importante que isso, aprovam mais, permanecem mais e concluem mais do que em qualquer outro momento de nossa história educacional, ainda que permaneçam como os setores mais excluídos. Só que não são excluídos da mesma maneira que no passado! O ponto é que, se não se enfatizar a positividade que a universalização do ensino fundamental representa, não conseguiremos compreender porque os desafios passam a ser outros. Ao se enfatizar a exclusão de sempre, não se tem elementos para perceber que ela já não é a mesma de duas ou três décadas. A primeira consequência disso é a notável expansão do ensino médio.

Se por um lado, como observa Oliveira (2007), um percurso de avanço tem se revelado no que se refere à democratização do acesso e da permanência dos alunos no EF, de outro são divulgadas informações sobre dificuldades do sistema público, na oferta de oportunidades de aprendizagem competente da leitura e da escrita pelas crianças (SOARES, 1989a).

O descompasso entre a universalização do acesso à educação básica e a qualidade do ensino ofertado pode ser confirmado, dentre outros fatores, a partir do desempenho dos estudantes em alguns sistemas de avaliação de rede – quer a

nível federal, quer local.

O relatório Situação da Infância e da Adolescência Brasileira (SIAB/2011), publicado pelo UNICEF¹, indica que os alunos passam em média dez anos na escola, porém pouco mais de sete estudantes brasileiros atingem esse patamar. São 64% os que conseguem concluir o Ensino Fundamental com a idade de 14 anos (idade esperada), e somente 47%, o Ensino Médio.

Por sua vez, dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF)² 2009, calculado pelo Instituto Paulo Montenegro³, em parceria com a ONG Ação Educativa, indicam que, dentre a população de 14 a 65 anos, a alfabetização plena⁴ não é atingida totalmente nem por estudantes do Ensino Superior: apenas 68% dos indivíduos com este grau de instrução apresentaram pleno domínio das habilidades de leitura e de escrita. Entre aqueles que cursaram um ou mais anos do ensino médio, somente 38% atingiram o nível de alfabetização plena. No Ensino Fundamental, o quadro é ainda mais preocupante: entre os indivíduos que estão cursando do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, ou já concluíram essa etapa de ensino, 24% estão no nível rudimentar⁵, e somente 15% são considerados plenamente alfabetizados. Dentre os que estudaram até o 5º ano do Ensino Fundamental, 54% atingem, no máximo, o grau rudimentar de alfabetismo, e 10% são considerados analfabetos absolutos.

Complementarmente, resultados de exames que avaliam a proficiência dos alunos em leitura revelam dados desalentadores. De acordo com o relatório apresentado pelo Ministério da Educação sobre os resultados de língua portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁶ 2007, a média nacional de

1 O direito de ser adolescente: oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades / Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília, DF: UNICEF, 2011. 182pp

2 O Inaf é um indicador que mede os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta. O objetivo é oferecer à sociedade informações sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil e subsidiar a formulação de políticas nas áreas de educação e cultura. (Fonte: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.01.00.00.00&ver=por)

3 O Instituto Paulo Montenegro é uma organização sem fins lucrativos, vinculada ao IBOPE, que tem por objetivo desenvolver e executar projetos na área de Educação. (Fonte: <http://www.ipm.org.br/index.php?mpg=1.01.00.00.00&ver=por>)

4 Alfabetismo pleno: corresponde à capacidade de ler textos mais longos, relacionando suas partes, comparar e interpretar informações, distinguir fato de opinião, realizar inferências e sínteses. (Fonte: Instituto Paula Montenegro/ www.inaf.org.br).

5 Alfabetismo rudimentar - corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta).

6 O SAEB, desde 1995, produz informações a respeito da realidade educacional brasileira,

desempenho dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental em atividades de leitura é de 175,77, numa escala de desempenho que vai de 0 a 375. No 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, os alunos alcançaram a média, respectivamente, de 234,64 e 261,39 pontos, numa escala que vai de 0 a 500 pontos.

Tomar ciência do grande número de crianças, de jovens e até de adultos que são aprovados na escola e, ao mesmo tempo, compõem o número de alunos que saem dela analfabetos funcionais, leva-nos a pensar que a escola não cumpriu uma das suas finalidades principais: ensinar a leitura e a escrita. Além disso, há o desserviço que presta à população ao produzir indivíduos supostamente alfabetizados que sequer são capazes de compreender e produzir textos que assumem na vida social.

Dentre outros programas, a implementação daqueles voltados à correção da distorção idade-série, muito embora se preste a minimizar efeitos da exclusão da escola, tem sido questionada posto que estivesse sendo levada adiante em detrimento da qualidade de ensino.

Há de se considerar que houve avanços significativos da escolarização no Brasil no último século. A taxa de analfabetismo no Brasil, segundo o Censo de 1950, era de 57,2% da população (FERRARO, 2002). Sistemas de avaliação de rede em nível nacional, estadual ou municipal têm demonstrado a baixa qualidade do ensino. Complementarmente, o desempenho insuficiente nas habilidades da leitura e da escrita dos alunos, sobretudo no que diz respeito à capacidade de usar a linguagem em diferentes situações comunicativas, situações comuns numa sociedade letrada, pode ser observado (SOARES, 2003).

Comemorar a ampliação das oportunidades educacionais, no entanto, não pode obscurecer os níveis insuficientes de aprendizagem revelados por indicadores de desempenho escolar como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ou Prova Brasil, como também o Índice

especificamente, por regiões, redes de ensino pública e privada nos estados e no Distrito Federal, por meio de exame bienal de proficiência, em Matemática e em Língua Portuguesa, aplicado em amostra de alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do ensino médio.

Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), que retrata a população brasileira de 14 aos 64 anos, vinculados ou não à escola.

É a qualidade “que oprime o cérebro dos vivos” e ocupa o centro da crítica ao processo presente de expansão, tornando-se a questão central da política educacional referente à educação básica nos próximos anos. (OLIVEIRA, 2007, p. 686/687)

A despeito de limitações dos sistemas de avaliação de rede citados, no que diz respeito apenas à verificação de habilidades de leitura⁷, assim como Soares (2003), entendemos que os dados provenientes deles revelam que uma grande quantidade de alunos sai não-alfabetizada ou semi-analfabeta da escola depois de quatro, oito ou onze anos de escolarização, e que, portanto, não dominam a leitura e a escrita.

Indaga-se, no entanto, as implicações e a efetividade dos resultados dos sistemas de avaliação. Entendidos como compatíveis com as características técnicas do SAEB (matriz curricular, metodologia de análise, banco de itens etc.), a expectativa é a de que os resultados subsidiem tomadas de decisões pelas instâncias das redes de ensino.

Sousa e Oliveira (2010), preocupados com a escassez de investigações sobre o uso dos resultados como elemento decisório de políticas pelos sistemas educacionais, desenvolveram importante pesquisa com vistas a compreender os pressupostos e contornos dos sistemas de avaliação. Buscaram, ainda, analisar se e como os resultados produzidos subsidiam a formulação e implementação de políticas educacionais nos Estados da Bahia, do Ceará, de Minas Gerais, do Paraná e de São Paulo.

Dentre os resultados apresentados pelos autores, destacamos alguns. Primeiro, a dificuldade na definição de qualidade de ensino de forma operacional e associada aos condicionantes sociais e históricos; segundo, o foco dos sistemas avaliativos no desempenho dos estudantes a despeito de o contexto escolar ser pouco explorado no que se refere à potencialidade de explicar diferenças no rendimento escolar; terceiro, a alta frequência de aplicação das provas de modo a viabilizar a divulgação, análise e discussão dos resultados em possíveis

7

SAEB e Prova Brasil

transformações pelas redes de ensino; quarto, a dificuldade de compreensão dos dados por parte dos gestores e professores associado ao fato de não fazer parte da cultura e da dinâmica da organização do trabalho escolar o planejamento escolar planejar a partir de dados de avaliação (SOUSA e OLIVEIRA, 2010, p.779).

Avaliações de rede de âmbito nacional e internacional alardeiam o baixo nível da educação no Brasil e apontam, em primeiro plano, a responsabilidade aos alunos e professores. E o fato de escolas, pertencentes a um mesmo município e a um mesmo grupo de nível socioeconômico (NSE), alcançarem rendimentos díspares é atribuído à gestão escolar, à cultura, aos valores da escola e ao projeto político pedagógico. Ainda, segundo Setúbal (2010), a distância entre o currículo formal e a realidade do mundo dos discentes; a desvalorização na escola do contexto familiar e de vivência dos alunos e seus familiares; a responsabilização da família ou conjuntura familiar como justificativa para o insucesso escolar dos filhos; a dificuldade e incompetência da escola em lidar com a diversidade; e a diferença e o preconceito são apontados como causas da qualidade do ensino nas escolas públicas. Como alertam Sousa e Oliveira (2010, p.814), é preciso estar atento, pois, “ao buscar exemplos concretos de uso desses resultados (dos sistemas de avaliação de rede), verifica-se que as iniciativas tomadas indicam majoritariamente a escola como grande usuária, tendendo-se a responsabilizá-la pelos resultados”.

Os baixos resultados de aprendizagem dos alunos têm como justificativas o fato de as escolas, em sua grande maioria, não conhecerem e considerarem para a organização do ensino o seu entorno, as condições socioculturais dos alunos, ou mesmo dos professores (SETÚBAL, 2010). A autora (p. 352) sinaliza para a escassez de estudos que considerem “a relação da escola com as populações de alta vulnerabilidade que estavam fora da escola ou eram excluídas precocemente pela prática da reprovação em massa”.

Tais dados, somados aos desafios decorrentes da universalização do ensino, em nosso entender, vêm demandar das secretarias de educação e dos professores maiores condições profissionais para lidar com a atual realidade escolar. Reconhecer os papéis fundamentais dos profissionais da educação não significa responsabilizá-los integralmente pelos problemas educacionais ou capacidade para sua superação.

Enfim, a ampliação no atendimento escolar, a queda dos índices de reprovação e o baixo desempenho escolar em língua portuguesa, em particular,

leva-nos a endossar o questionamento: “sabemos fazer escola de qualidade para as populações mais vulneráveis?” (SETÚBAL, 2010, p.352).

A pesquisa e os saberes docentes

A partir do breve panorama da alfabetização na educação brasileira, sob o ponto de vista acima apresentado, pretendemos situar, de um modo geral, o contexto de desenvolvimento desta tese. Tal contextualização não nega as peculiaridades e singularidades das realidades locais, conforme alerta Setúbal (2010):

“Precisamos de pesquisas que entrem nas salas de aula para analisar o fazer pedagógico nas suas diferentes dimensões, assim como o trabalho docente que não acontece de maneira isolada como querem alguns, mas de forma coletiva, ao lidar com todas as características, os problemas e a cultura instalada na escola onde o professor atua. Assim, a responsabilização tem a ver com os resultados da escola, mas também com as políticas educacionais que deem suporte aos resultados; é uma estrada de mão dupla. (Ibdem, 2010, p. 359)

Considerando o contexto educacional mais amplo, bem como as singularidades de uma escola, a reflexão e discussão sobre as formas de garantir às crianças o acesso a práticas de leitura e de escrita tornam-se importantes questões de pesquisa. Compreender como os professores concebem o processo de alfabetização, como se apropriam de novas propostas de ensino ou que saberes mobilizam ao ensinar parece-nos questões essenciais.

O tema saberes docentes vem sendo discutido como uma importante dimensão da formação de professores e um dos fatores intervenientes na qualidade do ensino escolar. Nas duas últimas décadas, questões relativas aos saberes docentes têm sido objeto de profícuas discussões e produções acadêmicas (MONTEIRO, 2010, 2007, 2003; CONTRERAS, 2002; TARDIF, 2000).

Pesquisas que relacionam saberes docentes, formação de professores e alfabetização têm sido desenvolvidas com vistas ao favorecimento de dados e informações para subsidiar políticas públicas que viabilizem a superação do baixo desempenho dos alunos. No entanto, para Monteiro (2007, 2000) e Shulman (1987, 1986), àquelas voltadas à investigação de saberes que os professores dominam e mobilizam ao ensinar ainda são poucas, como veremos adiante.

No que se referem às investigações produzidas nos últimos dez anos que

entrelaçam saberes docentes à alfabetização na perspectiva adotada nesta tese, confirmamos a escassez que pode ser observada a partir do levantamento de estudos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES que realizamos, cujos dados apresentamos a seguir.

Quadro 1: Levantamento de dissertações e teses sobre saberes docentes e alfabetização produzidas no Brasil nos últimos dez anos

PALAVRA(S)-CHAVE(S) ⁸	OCORRÊNCIA	
	DISSERTAÇÕES	TESES
saberes docentes	1458	387
alfabetização e currículo	152	21
saberes docentes + alfabetização	76	14
currículo+ alfabetização + saberes docentes	11	7
saberes docentes + alfabetização + escrita alfabética	5	2
saberes docentes + alfabetização + produção de textos	3	1
currículo + alfabetização + saberes docentes + escrita alfabética	1	0

Fonte Banco de teses e dissertações da Capes.
<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/> consultado em julho de 2011.

Se por um lado os dados acima expostos permite-nos confirmar o quanto o tema 'saberes docentes' tem sido foco de investigação *stricto sensu* nos últimos dez anos no Brasil (1845 pesquisas entre teses e dissertações), por outro, ao relacioná-lo à alfabetização, já observamos um menor número de estudo (90), que decresce ainda mais quando associado ao campo do currículo (18). Considerando o foco do estudo desta tese, aproximamo-nos ainda mais das pesquisas deste último grupamento - currículo+alfabetização+saberes docentes a partir de uma análise dos resumos. Desta vez, encontramos pesquisas cujos focos recaíram sobre: (a) a formação do professor alfabetizador em curso de formação inicial, como é o caso do estudo de Araújo (2008); (b) a escrita por alfabetizadores como prática de autoria,

⁸ No sistema de busca, usamos algumas palavras-chave correlatas àquelas abaixo listadas: saberes docentes ou saber docente; escrita alfabética ou sistema de escrita alfabético; alfabetização ou ensino da leitura e escrita; produção de textos ou produção escrita de textos.

Almeida (2007), Hentz (1998), Pérez (2003); e (c) a prática docente do professor alfabetizador, Santos (2001) e Silva (2001).

No entanto, no que se refere à relação que o professor alfabetizador estabelece com o conhecimento que ensina – leitura e escrita inicial – e com os saberes que mobiliza no ato de ensinar, encontramos os estudos de Zibeti (2005) e Brito (2003). Atentamos, porém, que o referencial teórico de tais estudos e, conseqüentemente, a abordagem à mobilização de saberes docentes diferem do que nos propomos nesta investigação, o que será abordado no capítulo seguinte.

Para ampliar este campo de estudos, parece-nos importante discutir sobre algumas questões: quais saberes professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental mobilizam para ensinar a ler e a escrever? E para ensinar a leitura e a escrita para crianças que ainda não dominam o Sistema de Escrita Alfabética (SEA)? Que saberes são mobilizados? Que concepções ou entendimentos acerca do ensino do sistema de escrita alfabética guiam, ou balizam, a prática do professor desses anos do EF? Documentos curriculares ou textos prescritivos subsidiam os conhecimentos desses professores?

Face aos questionamentos acima, levando em conta a escassez de pesquisas que investigam a mobilização de saberes sobre o ensino da língua escrita por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o presente estudo tem como objetivo principal investigar saberes docentes do professor atuante no 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental (EF) de uma escola pública municipal. Especificamente, interessa-nos caracterizar, analisar e compreender construções do saber escolar sobre o ensino do sistema de escrita alfabética para crianças que já cursaram o primeiro ano do EF e ainda se encontram em processo de alfabetização na perspectiva do saber ensinado.

Nosso interesse nesta investigação decorre de experiência na docência, bem como de questionamentos advindos de professoras em situações de formação continuada e de observações de práticas pedagógicas realizadas em escolas. Nessas situações, deparávamo-nos com professoras cujos discursos expressavam a compreensão de uma perspectiva de alfabetizar a partir da reflexão da criança sobre a escrita alfabética, e de práticas de leitura e de produção de textos, ilustrada por sugestões de atividades. Ao se depararem com a dinâmica de sala de aula e com a situação real de vivência daquelas atividades voltadas à alfabetização naquela perspectiva, o discurso tão bem apropriado e demonstrado num momento de

discussão entre os pares não era suficiente. Pôr em prática as concepções de ensino de leitura e de escrita parecia-lhes uma tarefa bastante complexa e árdua, quando lecionavam em anos posteriores ao primeiro do EF e deparavam-se com alunos que não dominavam a língua escrita de modo a conseguir ler e escrever fluente e autonomamente.

Partimos da premissa que ensinar a ler e a escrever é mesmo uma atividade complexa a começar pela própria complexidade do sistema de escrita alfabética para quem não o domina. Por isso mesmo, compreender saberes mobilizados pelo professor durante o ensino torna-se nosso objeto principal de investigação.

O tema desta pesquisa pertence, portanto, a uma área interdisciplinar, em que pesquisadores de diferentes campos do saber dialogam. As questões que motivam o desenvolvimento do estudo são de natureza educacional: curricular, didática e da formação de professores, numa interface constante e intensa com a linguística e a psicolinguística. Assim, conceitos e relatos de pesquisa dessas quatro áreas de conhecimentos são integrados na tentativa de uma melhor compreensão do fenômeno investigado.

Ensinar consiste, pois, em um ato político. Definir este ou aquele objetivo, selecionar e ordenar uns e não outros conteúdos e organizá-los nessa ou naquela ordem, usar tais ou quais formas de fazê-los compreendidos pelos alunos de uma turma – diversa por natureza – implica em questionamentos e tomadas de decisões anteriores como: por que ensinar o que vou ensinar? Para quem se destina o que vou ensinar? Essas são questões essencialmente curriculares e didáticas.

Sobre a língua portuguesa especificamente, Geraldi (1997) faz críticas a duas perspectivas de ensino dessa língua.

De duas perspectivas diferentes pode ser encarada, então, uma língua: ou ela é vista como instrumento de comunicação, como meio de troca de mensagens entre as pessoas, ou é ela tomada como objeto de estudo, como um sistema cujos mecanismos estruturais se procura identificar e descrever. Resultam daí dois objetivos bem diferentes a que se pode propor um professor no ensino de uma língua: ou o objetivo será desenvolver no aluno as habilidades de expressão e compreensão de mensagens – o uso da língua – ou o objetivo será o conhecimento do sistema linguístico – o saber a respeito da língua (GERALDI, 1997, p. 119).

Conceber a linguagem e seu caráter comunicativo ou metalinguístico parece-nos alijar esse instrumento semiótico de suas inúmeras funções - convencer, elogiar, agradecer, pedir, aterrorizar, animar ou apaziguar, por exemplo – pois, em ambos os

casos, a linguagem, guardadas as diferenças, é entendida como um sistema pronto e acabado que o indivíduo se apropria para dela fazer uso.

Para o autor (GERALDI, 1997), a linguagem deve, sim, ser concebida e utilizada com diversas outras funções conforme a intenção do usuário, o contexto social, a situação comunicativa de produção do enunciado e a interação entre interlocutores. E, nessa perspectiva, focalizamos o ensino da língua portuguesa a partir das práticas discursivas em contextos sociais, históricos e culturais diversos.

Ao tomar os conceitos de alfabetização e de letramento como referenciais importantes para este estudo, bem como a perspectiva de alfabetizar letrando, buscamos entender a língua portuguesa na sala de aula como:

- (a) objeto de estudo, portanto de domínio do professor (compreensão e explicação) e de reflexão e aprendizagem para o aluno;
- (b) instrumento de interação entre professor e aluno na relação de ensino e de aprendizagem.

Ainda, ao suscitarmos as contribuições do campo da psicolinguística no que tange aos questionamentos ao uso dos métodos tradicionais de alfabetização e suas implicações para o ensino, entendemos um sem número de atividades de ensino da escrita baseadas na memorização e na repetição, e um grande esforço, feito pela própria criança, solitariamente, em busca da atribuição de sentidos à escrita apresentada a ela na escola.

Estamos há quase trinta anos das influências das teorias construtivistas e sociointeracionistas sobre o ensino e da aprendizagem e da língua escrita, (MORTATTI, 2000; SOARES 1989a), ainda assim, é possível de se defrontar com práticas de ensino da língua portuguesa que concebem apenas a memorização como mecanismo de aprendizagem. Apesar da vastidão de gêneros discursivos a que os alunos têm contato fora da escola antes de nela ingressar, tais ações insistem em desconsiderar qualquer construção ou conhecimento prévio sobre essa cultura escrita trazida por esse indivíduo.

Considerando a redefinição de saberes na área da alfabetização e definido como objetivo geral desta pesquisa de doutorado compreender saberes mobilizados nas práticas de ensino da leitura e da escrita por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escola pública municipal da cidade do Rio de Janeiro, estabelecemos os seguintes *objetivos específicos* :

- (a) investigar compreensões de professores dos 2º, 3º e 4º anos do Ensino

fundamental sobre o ensino da língua escrita para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e sua relação com os recentes estudos e publicações sobre o tema.

Diante de diversas publicações acadêmicas no que tange a mudanças na prática de ensino dos alfabetizadores, fruto de inovações teóricas a partir do ano de 1980, questionamos a concepção de ensino da escrita desses professores.

O que significa ensinar a ler e a escrever para os professores? Que expectativas os professores tem do processo de aprendizagem das crianças?

(b) Investigar a ação docente e as relações estabelecidas entre os professores e os alunos em processo de alfabetização em situações de ensino da leitura e da escrita.

O que ensinam os professores dos 2º, 3º e 4º anos do EF nas aulas de língua portuguesa? Como desenvolvem suas explicações, selecionam exemplos, ensinam conceitos? Que atividades voltadas à apropriação da língua escrita são propostas nas aulas?

(c) investigar saberes mobilizados pelos professores no processo de ensino da língua escrita para crianças, a partir de suas narrativas sobre as práticas, buscando compreender a relação entre a prática docente, o objeto de conhecimento (a língua escrita) e os alunos em processo de aquisição da língua escrita, muito embora esses últimos se encontrem em turmas que já pressupõem alunos alfabetizados.

Que saberes são mobilizados pelos professores quando ensinam às crianças a ler e a escrever? Por que eles ensinam do jeito que ensinam? De que conhecimentos os professores lançam mão ao escolher/preferir ensinar do jeito que o fazem?

O presente trabalho investigativo foi organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentaremos a pesquisa, seus objetivos e metodologia - descreveremos os procedimentos metodológicos utilizados, a escola, campo da nossa investigação, as turmas onde eram lecionadas as aulas e os sujeitos participantes. Nesse capítulo, são incorporados dados construídos a partir de questionário, de entrevistas com as docentes e, sobretudo, de observações.

No segundo, focalizaremos as principais abordagens teóricas sobre saberes docentes, com destaque para as contribuições dos estudos de Lee Shulman a partir de breve resumo sobre as contribuições para a investigação da relação dos

professores com os saberes que ensinam. Ressaltamos a importância dos estudos de Lee Shulman, a partir dos quais elegemos categorias de análise dos dados construídos durante a investigação. Concluiremos a seção com o delineamento das áreas de intersecção desta pesquisa.

Uma vez que investigamos a compreensão do professor sobre os saberes mobilizados ao ensinar, abordaremos, no terceiro capítulo, produções e contribuições de diferentes áreas de conhecimento - a da história social dos conteúdos, da linguística e da psicolinguística e a da educação – para o ensino da língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Encerramos o capítulo com a apresentação das concepções das docentes sobre alfabetização, o ensino da leitura e da escrita iniciais

No quarto capítulo, a partir das observações das aulas de língua portuguesa, apresentaremos as análises sobre o ensino das *professoras dos 2º, 3º e 4º anos quando ensinavam a leitura e a escrita aos alunos. Para tanto, tomaremos como ponto de partida a compreensão da dinâmica de sala de aula e alguns elementos intervenientes na prática docente.*

No quinto, com base no entrelaçamento de dados construídos a partir das entrevistas com as professoras e das observações de aulas, focalizaremos a categoria do Raciocínio e Ação Pedagógica (RAP) e, conseqüentemente, o conhecimento do *conteúdo pedagógico proposto por Lee Shulman (1987, 1986)*. À luz deles, buscaremos compreender aqueles conhecimentos mobilizados pelas docentes ao ensinar e a relação estabelecida com o objeto de conhecimento.

E, finalmente, nas considerações finais apresentaremos as sínteses dos principais resultados discutidos à luz da literatura da área.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo apresentaremos os caminhos percorridos para o desenvolvimento do estudo. Definidos os objetivos, as questões norteadoras da investigação, explicitaremos e justificaremos as opções metodológicas e a perspectiva na qual a pesquisa se insere. Em seguida, descreveremos e comentaremos os critérios de escolha da escola, e os procedimentos para construção do *corpus* da pesquisa. As categorias de análise serão delineadas em função de conceitos, teorias e estudos apresentados na parte inicial de cada capítulo.

1.1 A pesquisa

Investigar os conhecimentos sobre alfabetização, mobilizados por professores de segundo, terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental/alfabetização implica pesquisar situações complexas e atuais, tornando pertinente a estratégia de investigação adotada neste estudo. Em nosso caso específico, trata-se de uma investigação a partir de diferentes fontes de dados sobre um tema ainda pouco explorado, o que pode ser visto a partir do levantamento dos estudos apresentados na sessão anterior.

O desenvolvimento deste estudo compreendeu três fases: numa primeira, ao final do primeiro semestre letivo de 2011, voltamo-nos à caracterização e à identificação dos sujeitos – questionário e entrevistas com os professores e atividades diagnósticas com os alunos – e à conquista de confiança dos docentes e alunos para que pudessemos participar com eles das aulas em momento posterior. Na segunda fase, durante o segundo semestre de 2011, iniciamos a produção de dados a partir de observações e análise de aulas (setembro a novembro) e das entrevistas com as professoras (agosto a dezembro). Finalmente, no primeiro bimestre letivo de 2012 (março e abril), realizamos as entrevistas finais com elas (as professoras).

Empregamos um tempo significativo de observações *in lócus* desde o final do primeiro semestre letivo de 2011, junto às professoras participantes deste estudo, o

que possibilitou situar histórica e socialmente as análises. As observações das aulas, das práticas pedagógicas das professoras no ensino da língua escrita – quer nas situações de ensino da leitura, quer nas de ensino da escrita – constituíram-se o foco desta investigação, considerando o grupo-classe como um grupo de alunos com interações próprias, numa dada sala de aula, numa escola específica, pertencente a uma determinada rede de ensino institucionalmente constituída. Por esse motivo, prezamos apresentar, brevemente, a caracterização da escola, os projetos desenvolvidos, a comunidade onde se inserem e os alunos que ali estudam.

Para constituir o *corpus* de análise desta pesquisa, portanto, valemo-nos dos seguintes procedimentos metodológicos: (a) questionário e entrevistas com as professoras, (b) observação, registro e análise de aulas e (c) sondagem da escrita dos alunos realizada ao início do semestre. Acreditamos que esses diferentes procedimentos favoreceram elucidar a análise e compreensão a respeito de saberes docentes mobilizados durante as aulas. Ressaltamos, assim como André (2001), que a caracterização desta pesquisa leva o pesquisador a um grau de interação com a situação investigada, de modo que ele (pesquisador) tanto afeta como é afetado por ela (situação investigada). A partir dos procedimentos adotados objetivamos analisar as práticas de ensino da língua escrita no segundo semestre letivo de 2011.

1.2 O questionário e as entrevistas com as professoras

Aplicado em agosto de 2011, o questionário usado nesta pesquisa teve como objetivo o levantamento de informações iniciais sobre a formação e experiência docente, complementadas na entrevista final (março/abril de 2012). Por sua vez, as entrevistas semi-estruturadas tiveram como objetivo investigar concepções de alfabetização subjacentes às práticas pedagógicas das professoras e compreender os saberes mobilizados por elas durante as aulas.

As entrevistas realizadas no período de setembro a novembro favoreceram melhor apreensão sobre as compreensões das docentes relativas à alfabetização e ao desenvolvimento da escrita e da leitura por crianças. Àquelas denominadas *entrevistas finais* foram realizadas em março/abril de 2012 com vistas à compreensão da relação das professoras com os conhecimentos mobilizados durante o ensino a partir da análise de registros de observações de aulas.

Essas entrevistas tomaram por base a transcrição escrita de duas aulas de cada professora. Para a seleção das duas aulas que compuseram os protocolos de entrevista, adotamos os seguintes critérios: situações didáticas que envolvessem os eixos de ensino da língua portuguesa *da produção de texto escrito, da compreensão de texto escrito e da análise linguística, mais especificamente a apropriação do sistema de escrita alfabética*, nesta ordem de prioridade; situações em que as professoras tivessem se dirigido a um ou aos dois alunos que acompanhávamos, indicados como não-alfabetizados⁹.

Dois protocolos de entrevista, derivados de duas observações de aulas, foram apresentados a cada docente. Transcritas na íntegra, e com marcação de tempo transcorrido, as aulas foram lidas pela dupla – professora e pesquisadora – e, durante a leitura, foram feitos vários questionamentos, os iniciais foram: qual o seu objetivo com essa atividade?, por que você ensinou/explicou dessa forma?, onde você aprendeu a ensinar desse jeito que ensina? A partir desses, decorreram outros. As conversas informais ocorridas durante os momentos de observação das aulas, de modo a compreender a prática docente, também constituíram o corpus de análise deste estudo.

É importante ressaltar que comentários espontâneos, não somente de caráter explicativo, mas reflexivos, por parte das docentes foram frequentes durante a leitura de trechos da aula.

A partir da utilização desses instrumentos de investigação, as informações foram sistematizadas e analisadas quanto às evidências acerca da compreensão e dos conhecimentos mobilizados pelos professores para ensinar às crianças a língua escrita na fase inicial - alfabetização.

1.3 Observação, registro e análise de aulas

A partir das observações participantes, objetivamos compreender e analisar as práticas de ensino para ensino da leitura e da escrita, especialmente aquelas voltadas para os alunos não alfabetizados que integravam cada turma.

⁹ A justificativa e critérios de seleção dos alunos nomeados *não alfabetizados* e os modos de acompanhamentos adotados durante a pesquisa serão apresentados no item a seguir.

Iniciadas no mês de setembro de 2011 e finalizadas em novembro do mesmo ano, totalizamos 21 (vinte e uma) aulas de língua portuguesa: 8 (oito) na turma do segundo ano, 9 (nove) na do terceiro e 4 (quatro) na do quarto. A frequência à escola era regular, semanal, porém em diversas situações foram desenvolvidas aulas de disciplina diferente da de nosso interesse – língua portuguesa – e noutras em função de aplicação de provas bimestrais. Como havíamos definido apenas observação de aulas de língua portuguesa, não registramos ou consideramos, para efeito de construção do *corpus* desta pesquisa, as aulas cuja disciplina lecionada fosse outra.

Em função da diferença quantitativa de observações em cada turma, somente consideramos para análise 2 (duas) aulas de língua portuguesa de cada turma, cujos critérios de escolha foram: (a) situações didáticas que envolvessem situações de ensino *da produção de texto escrito, da compreensão de texto escrito e da análise linguística, mais especificamente a apropriação do sistema de escrita alfabética* – nesta ordem de prioridade; (b) situações em que as professoras tivessem se dirigido a um ou aos dois alunos que acompanhamos. Assim, dentre as 8 (oito) aulas observadas na turma do segundo ano, das 9 (nove) do terceiro ano e das 4 (quatro) do quarto ano, selecionamos 2 (duas) de cada.

1.4 A Escola e os participantes do estudo

O campo de investigação desta pesquisa de doutorado foi uma escola da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, que tem turmas do Ensino Fundamental do 1º ao 9º anos. Como elementos definidores da escolha da escola, adotamos: (a) a participação dos docentes em formação continuada voltada à alfabetização e (b) os resultados do IDEB. Tais critérios, a nosso ver, foram relevantes, pois desejávamos investigar saberes docentes a partir de resultados sobre o desempenho escolar dos alunos e por acreditarmos que a atuação docente tem um papel estratégico.

No que se refere à formação continuada, ressaltamos que a motivação pela melhoria da qualidade de ensino, especificamente da língua portuguesa, objeto de estudo desta tese, pareceu-nos comum entre as professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental, equipe de direção e de coordenação dessa unidade escolar. A despeito de outras ações desenvolvidas por integrantes da escola na

busca de tal intento, destacamos a busca de “ajuda” de outras instituições de ensino – a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por exemplo – para desenvolvimento de formação continuada, e dela participavam os professores participantes deste estudo. A proposta dessa instituição parceira deveria estar voltada para a leitura e escrita dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre essa ação específica, é importante ressaltar nosso envolvimento na atividade de formação junto a mais duas outras professoras da Faculdade de Educação da UFRJ¹⁰.

Mesmo com desempenho na ação formativa, em quatro dos nove encontros de estudo previstos pelo projeto de extensão, sendo três no primeiro semestre (abril, maio e junho), e um no segundo de 2011 (setembro), é importante esclarecer que nesta pesquisa de doutorado não intentamos investigar, ou buscar evidências, dos possíveis efeitos da formação na prática pedagógica, nem mesmo discutir as questões atinentes a ela. Apenas consideramos o envolvimento dos professores por adesão um indicador importante de busca pela qualidade do ensino. Esclarecemos ainda, que as observações das aulas em que foram utilizados quaisquer materiais didáticos sugeridos ou indicados naqueles encontros de formação não foram consideradas como corpus desta pesquisa, a fim de evitar replicações de materiais didáticos conhecidos por nós, previamente analisados e ou discutidos entre os docentes.

No que se refere ao segundo elemento de escolha da Unidade de Ensino (UE) - os índices de desempenho escolar em avaliação de rede – observamos a obtenção de um dos mais altos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹¹

10 Projeto de Extensão intitulado Oficina da Palavra, cujo objetivo principal era contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. No período de abril a dezembro de 2011, foram promovidos 9 (nove) encontros de estudo, de aprofundamento teórico-metodológico, em que a análise e discussão de propostas de sequências de atividades para os alunos, o vídeo debate, a exposição dialogada, leitura compartilhada de textos, por exemplo, se constituíram estratégias didáticas de formação. Além de abordar três dos quatro eixos do ensino da língua portuguesa, quais sejam: (a) compreensão de textos escritos, (b) produção de textos escritos e (c) apropriação do sistema de escrita (somente o eixo da oralidade – compreensão e produção de textos – não foi contemplado).

11 O IDEB, criado em 2007 e medido a cada dois anos, faz a síntese da aprovação (obtidos no Censo Escolar) e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática (derivados do Saeb e da Prova Brasil). Tem como objetivo medir a qualidade das escolas e redes de ensino e toma por base o desempenho dos alunos em avaliações do INEP e em taxas de aprovação. (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336).

(IDEB), no ano de 2010, se comparado à média dos resultados obtidos entre as escolas do Rio de Janeiro e do Brasil. Tínhamos a pretensão de evidenciar práticas pedagógicas de alfabetização em escola cujas práticas de ensino da língua portuguesa permitissem-nos compreender os saberes mobilizados pelo professor ao ensinar a língua escrita para crianças de segundo, terceiro e quarto anos iniciais do EF, inclusive àquelas que ainda não se encontravam alfabetizadas. Entender as práticas pedagógicas, considerando o seu contexto e singularidades, poderia ampliar a compreensão de fatores da cultura escolar que porventura aproximam ou diferenciam as práticas de docentes.

Desse modo, a partir de dados de observações, de entrevistas e de conversas informais, apresentamos, a seguir, a caracterização geral da Escola e das respectivas salas de aula e turmas onde a pesquisa foi desenvolvida mais amiúde. Em seguida, apresentamos os professores regentes, e os elementos que caracterizavam as suas rotinas pedagógicas com atenção ao ensino da língua portuguesa.

Ressaltamos o interesse na descrição e na análise das condições físicas – infra-estrutura da escola – assim como do ambiente escolar, muito embora, de modo não exaustivo, deu-se por entendermos que tais elementos se caracterizam como fatores influentes no resultado escolar dos alunos das cinco regiões do Brasil, conforme indicam os estudos de Barbosa e Fernandes, (2001). Para Soares (2007), as condições de funcionamento e uso efetivo dos espaços na escola voltados para práticas pedagógicas influenciam positivamente os resultados escolares dos alunos.

1.4.1 Caracterização da Escola Rio12

(...) Essa escola é procurada pelos pais que querem uma escola melhor para o filho, que acreditam no trabalho da escola (...) outros que acham que o filho tem problemas e que a escola vai resolver, bota aqui também. Mesmo aquele que não quer participar, que chega aqui e diz: “eu não sei o que fazer”, “eu não dou conta”, “eu não consigo”, deixa o filho aqui e some; ele acha que a gente vai resolver (o problema). E aí está minha aflição. Eu me sinto na obrigação de atender esse milagre, e quando eu não consigo, eu fico desesperada: “Gente, o que eu faço? Temos que fazer alguma coisa, muita coisa”. A gente sabe a impotência que a gente tem, e a confiança que aquele pai ou aquela mãe tem na escola, na gente. Eles

12

O nome atribuído à escola onde foi desenvolvida esta pesquisa é fictício.

acreditam naquilo. E se você bota seu filho num lugar, acreditando que aquele é o melhor lugar para ele é porque você confia (...) Só que às vezes a gente não dá conta. Não dá conta porque a situação é bem maior do que isso aqui (a escola). Eu garanto a você que a gente fez o máximo. mas é estressante.

(Depoimento da diretora da Escola – em 6/9/2011)

Informações sobre os recursos materiais e humanos da escola foram construídas a partir de observações e por meio de depoimentos das professoras participantes do estudo e da diretora escolar: Lavínia¹³. Com exercício na escola há 35 anos, e há 17 no cargo de direção, Lavínia falou-nos com emoção sobre a representação de ‘boa escola’ construída pela comunidade escolar. Pareceu-nos vaidosa do status conferido à equipe de professores e profissionais atuantes na UE, ao mesmo tempo em que demonstrava preocupação com os constantes desafios.

Localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, a Escola, onde desenvolvemos esta pesquisa, pertence à rede municipal de ensino, e atendia a um número considerável de crianças e de jovens das comunidades Chapéu Mangueira, Babilônia, Pavão Pavãozinho, Ladeira dos Tabajaras, Cabritos e Cantagalo - que não ficam localizadas nas proximidades – e uma quantidade considerável de alunos residentes em bairros distantes, como por exemplo: Campo Grande, Zona Oeste da cidade e Niterói.

Pelo depoimento da diretora, a procura por esta Unidade de Ensino justificase tanto pela proximidade da escola ao endereço profissional dos pais – em sua maioria trabalhadores de baixo nível socioeconômico¹⁴ (NSE) e com pouca escolaridade –, como também pelo reconhecimento da qualidade de ensino da escola atribuída pelos responsáveis. Segundo ela, em algumas das comunidades onde os alunos residiam havia escolas de grande porte com sobra de vagas.

Durante o ano letivo de 2011, as aulas eram ministradas nos turnos da manhã e da tarde, conforme, nos horários das 7h20min às 11h50min (turno matutino), e das 12h40min às 17h10min (turno vespertino), compreendendo 30 (trinta) minutos em cada turno para almoço e recreio, sendo das 10h55min às 11h25min e das

¹³ Os nomes atribuídos à diretora da escola, às professoras e aos alunos participantes deste estudo são fictícios.

¹⁴ O NSE das famílias, variável que não pode ser diretamente observada e medida, é manifestada pela agregação de informações sobre: a educação, a ocupação e a riqueza ou rendimento dos responsáveis pela família (ALVES e SOARES, 2009). Esclarecemos, ainda que esse índice não foi considerado na seleção da Escola.

13h40min às 14h10min. À noite a escola funcionava com a oferta de turmas de Jovens e Adultos, cuja responsabilidade era da Secretaria Estadual de Educação.

Distribuídos em 12 salas de aula, eram 745 alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental atendidos nesta UE, dos quais 158 eram alunos do 1º ao 5º ano, distribuídos em 5 turmas, com uma média de 30 alunos por sala, e o restante, em turmas de 6º ao 9º anos.

Com prédio próprio de dois pavimentos, a escola dispõe no térreo de amplo espaço físico, dividido em um grande *hall* de entrada, uma sala de direção, uma secretaria, sala de professores, uma cozinha, um amplo refeitório com mobiliário bem conservado, lixeiras e bebedouros. Ainda, uma área coberta interna com bancas e murais e uma área aberta para recreação e aulas de educação física relativamente amplas, se considerada a limitação de espaço físico na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. 1 (uma) sala de leitura com amplo e diversificado acervo literário e mobiliários suficientes para comportar uma turma - alunos e professor. Ainda, no térreo, ficavam os banheiros, recém-reformados, para os alunos e para os professores em excelente estado de conservação e de limpeza. No pavimento superior, as 12 (doze) salas de aula, 1 (um) laboratório de informática e 1 (um) de ciências.

A boa manutenção, a limpeza e a conservação dos diferentes espaços compartilhados traduziram-se para nós como indicadores de cuidado com a saúde e construção de hábitos de higiene dos partícipes da comunidade atendida. Por sua vez, a disponibilidade e o uso frequente dos espaços acima citados eram elementos que denotavam boas condições da Escola, sobretudo se comparadas a outras instituições públicas de ensino deste país, especialmente de esfera municipal.

De um modo geral, consideramos que a escola encontrava-se em bom estado de conservação da área física, com boa ventilação e iluminação dos ambientes. As salas de aulas, voltadas para uma avenida onde transitavam um grande fluxo ônibus e carros, tinham ar-condicionado a fim de favorecer as aulas do ponto de vista acústico. Nas demais, havia ventiladores. As grandes janelas e basculantes reforçavam a iluminação além de contribuir para o arejamento das salas de aula e laboratórios. Cada sala de aula dispunha de mobiliário adequado para aluno e professor, quadro branco, murais, armários e estantes, aparelho de áudio e de TV e

projektor de multimídia¹⁵.

A descrição dos espaços físicos por si só, embora necessária, não nos parece suficiente para visualização do movimento da escola. É preciso dizer havia muita vida nesta escola. Suas paredes eram coloridas: quer no *hall* de entrada, quer nos corredores e demais áreas comuns, a presença de murais com avisos, lembretes, informações destinadas aos alunos, aos professores e ou aos pais, e, sobretudo, com trabalhos didáticos produzidos pelos próprios estudantes de todos os anos do EF era frequente.

A renovação desses murais era periódica e os temas abordados eram definidos, em grande parte, por datas comemorativas, (Carnaval, São João, Dia do Folclore, por exemplo), por questões sociais ou campanhas (dengue, promoção da leitura etc.), ou ainda para socialização de trabalhos escolares realizados pelo grupo-classe. Além de os murais e cartazes expostos reforçarem uma identidade escolar, entendemos a sua preservação e constante renovação como manifestações pedagógicas importantes dos partícipes. Entendemos, portanto, a exposição de murais como uma marca de qualidade, e que, guardadas as similaridades entre esses suportes textuais, era possível evidenciar singularidades das práticas pedagógicas de cada professora.

Pelo fato de a sala de Leitura constituir-se, por natureza, um espaço de formação de leitores, parece-nos importante descerrar maior descrição sobre seu uso. Era comum a utilização desse ambiente para aulas quando previamente agendados e com ação coordenada pelo regente da disciplina (6º ao 9º ano). O uso por alunos do 1º segmento do Ensino Fundamental somente foi observado na sala de Leitura em situação de coordenação pela responsável do espaço, mesmo assim de maneira esporádica.

Esta sala contava com uma profissional que propunha atividades de leitura para os alunos de todas as turmas do EF, e periodicamente desenvolvia atividades voltadas para a formação do leitor. O projeto “Livro Viajante” constituía-se uma ação importante desenvolvida por aquela profissional junto aos alunos dos anos iniciais do EF. Coordenado pela profissional da Sala, o projeto contava com a colaboração

¹⁵ Os projetores de multimídia disponíveis em todas as salas de aula fazem parte dos materiais para desenvolvimento do projeto Educopédia custeado e divulgado pela SME, destinado aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (desde 2011), e para o primeiro segmento do EF, a partir de 2012.

ativa das professoras do primeiro ao quinto ano do EF.



Figura 1: À esquerda, uma foto da sacola do Projeto Livro Viajante com o nome da escola encoberto pelo livro de circulação em setembro/2011 e o caderno de registro; à direita, um registro escrito realizado por uma aluna do segundo ano.

Na sala de aula, a professora entregava à criança interessada uma sacola com um livro, que tinha uma obra literária e um caderno onde deveriam ser registradas pelo leitor uma ou mais partes da história que mais tivessem agradado ou interessado. Era facultado ao estudante o registro por meio de desenho e ou de escrita. A sacola era levada para casa pelo aluno e lá ele deveria realizar a tarefa. A professora da sala anotava o nome do aluno e as datas de entrega e devolução da sacola com o livro viajante. Periodicamente, a profissional da sala de leitura renova a obra literária e acompanhava a participação dos alunos a partir dos registros feitos por eles no caderno.

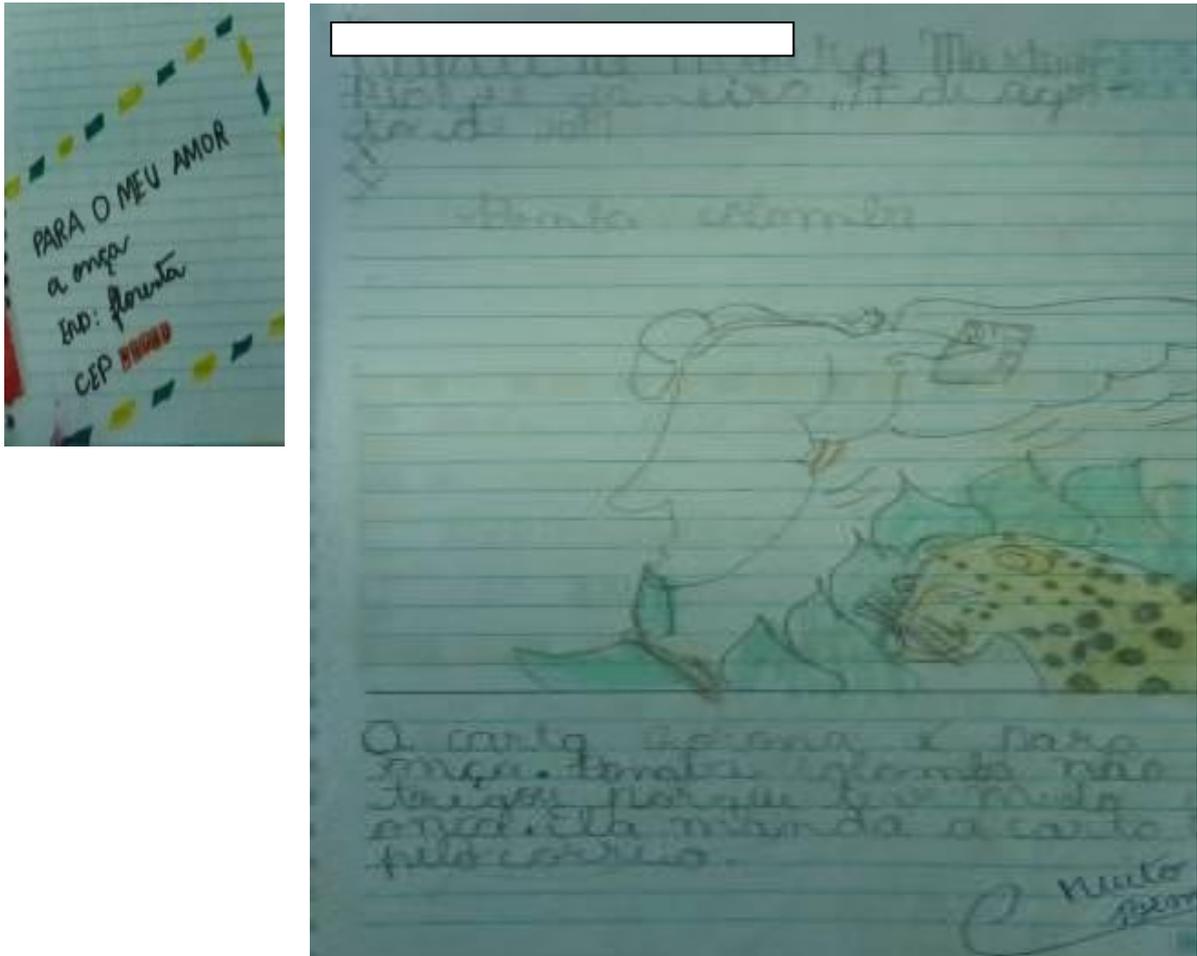


Figura 2: Fotografias com exemplo de atividades de escrita produzida por duas diferentes crianças do segundo ano em setembro de 2011.

De um modo geral, as crianças escreviam palavras, frases ou pequenos textos sobre a história lida e produziam desenhos coloridos. A interlocução com a produção de um aluno era feita por um colega da turma. Não havia correção dos erros ortográficos ou dos aspectos textuais dessas produções, posto que o objetivo primordial, como alegavam as professoras, era o incentivo à leitura, muito embora tenhamos observado visto da professora da turma.

Na Sala de Leitura também eram promovidas outras atividades. No período em que realizamos esta pesquisa, houve dias em que os alunos foram conduzidos para lá pela profissional responsável para escuta de história contada por ela, seguida de atividade. Assim como o projeto Livro Viajante, as atividades na Sala foram observadas continuamente, porém não-sistemática.

As condições físicas da escola, a preservação, limpeza e organização dos espaços internos e o funcionamento regular das atividades escolares eram entendidos como fatores que qualificavam positivamente a Escola na visão dos

alunos e profissionais que lá trabalhavam. A representação positiva da escola construída pela diretora e professoras participantes deste estudo também tomava por base os resultados de avaliação de rede, mais especificamente do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Como dissemos anteriormente, os resultados do IDEB indicavam resultados desta escola como acima da média de outras do Estado do Rio de Janeiro e até do Brasil. O IDEB¹⁶ 2009 indica o desempenho dos alunos da Escola acima da média do Estado com índices de 6,5 no 5º ano (ou 4ª série), e de 5,4 no 9º ano (ou 8ª série) do Ensino Fundamental.

Quadro 2: Resultado do IDEB da Escola Rio, do município e Estado do RJ no 4ª série/5º ano do EF

Instancias	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ESCOLA Rio	5.9	5.4	6.5	5.9	5.9	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1	7.3	7.5
MUNICÍPIO RJ	4.2	4.5	5.1	5.4	4.3	4.6	5.1	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4
ESTADO RJ	4.0	4.1	4.4	4.8	4.1	4.4	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9	6.2

Fonte: site <http://ideb.inep.gov.br>

Quadro 3: Resultado do IDEB Escola Rio, do município e Estado do RJ no 8ª série/9º ano do EF

Instancia	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ESCOLA RIO	4.6	5.3	5.4	5.5	4.6	4.8	5.0	5.4	5.8	6.0	6.2	6.4
MUNICÍPIO RJ	3.6	4.2	3.5	4.2	3.7	3.8	4.1	4.5	4.9	5.1	5.4	5.6
ESTADO RJ	3.2	3.5	3.4	3.7	3.2	3.4	3.7	4.1	4.4	4.7	5.0	5.2

Fonte: site <http://ideb.inep.gov.br>

Mesmo com índices favoráveis quando comparados às médias das escolas públicas do município e do Estado do RJ, observamos uma mobilização por parte da diretora da escola por ações para melhoria da qualidade do ensino na escola a partir de projetos ou atos pontuais com profissionais de outras instituições. No que se

16 O índice (IDEB) leva em conta dois fatores que interferem na qualidade da educação: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e as médias de desempenho na Prova Brasil, onde a escala vai de 0 a 10. A pontuação de escolas públicas do país no índice mostra que as notas vão de 0,2

refere à melhoria do desempenho dos alunos dos anos iniciais do EF na leitura e na escrita, foi efetivada uma parceria com a Faculdade de Educação da UFRJ. Na ocasião da construção dos dados desta pesquisa, os professores dos anos iniciais do EF participavam de um curso de formação continuada voltado para a alfabetização.

No que se refere à participação em programas ou encontros de formação continuada oferecidos fora do espaço escolar, os participantes deste estudo disseram que às vezes *apareciam cursos ou capacitações* oferecidos por outras instituições, ou mesmo pela secretaria municipal de educação sobre os materiais didáticos distribuídos, dos quais, diziam eles, raramente participam, pois geralmente estes são oferecidos em turno de aula. Era comum a indicação de outro profissional escolar que não tivesse regência de turma.

O fato de as professoras das turmas do segundo e quarto anos acumularem regência nos primeiro e quinto ano, respectivamente, ao mesmo tempo em que se configurava um indicador de qualidade, criava impedimentos para a participação em formações continuadas, que geralmente oferecidas em turno integral, ocasionariam falta de professor para os alunos das turmas envolvidas.

Em meio ao conflito de interesses, a diretora da escola buscava profissionais de instituições de formação de professores para promover sessões de estudo com as professoras da escola. Entendemos esse movimento como parte de uma compreensão da escola como um espaço estudo também para o professor e de partilha de práticas pedagógicas.

Barbosa e Fernandes (2001, apud TEIXEIRA, 2008, P. 234) sugerem como resultado do estudo desenvolvido que as condições de infraestrutura da escola interferem negativa ou positivamente no resultado escolar dos alunos em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. O estudo de Teixeira (2008) reafirma a tese sobre a importância, natureza, disposição, usos e funções dos espaços e objetos relacionados à leitura como fatores promotores de aprendizagem. Subjacentes à definição e uso dos murais nas paredes das salas de aula, pátios e corredores, ações de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita podem ser reveladas, o que contribui para o entendimento da eficácia escolar.

A partir de revisão da literatura brasileira a respeito da utilização de dados provenientes de experiências de sistemas de avaliação da educação, Franco e Bonamino (2005) sugerem fatores associados à eficácia escolar e efeitos positivos

deles decorrentes:

Para além das variáveis relacionadas com a composição social da escola, que devem ser consideradas como variáveis de controle, os fatores escolares associados à eficácia escolar descritos na literatura brasileira podem ser organizados em cinco categorias: (a) recursos escolares; (b) organização e gestão da escola; (c) clima acadêmico; (d) formação e salário docente; (e) ênfase pedagógica (FRANCO e BONAMINO, 2005: 2).

No que se referem aos recursos escolares, atentam para o uso sistemático e a conservação de equipamentos, bem como à qualidade da infraestrutura física da escola. Por sua vez, citam a organização e gestão escolar traduzidas pelo reconhecimento de liderança positiva do diretor da escola e pela responsabilidade coletiva dos docentes com o desempenho dos alunos, enfim, pela primazia às questões atinentes ao ensino e à aprendizagem como elementos do clima acadêmico. As evidências encontradas também apontam como elementos positivos ao nível de formação do professor, o salário docente e métodos ativos de ensino.

Nesta perspectiva, entendemos que os elementos reunidos para caracterização da Escola Rio - aspecto físico do prédio, uso de salas e de recursos, depoimentos de profissionais da escola marcados por desconforto em função de não aprendizagens de alguns alunos, registro de ações voltadas à superação das dificuldades encontradas – sejam indicadores de qualidade.

1.4.2 As salas de aulas: espaços de ensino aprendizagem

Concebida como espaço de construção e produção de sentidos, na sala de aula, onde a produção do conhecimento escolar se realiza por meio de interações complexas, experiências e vivências de professores e alunos, suas histórias de vida. A descrição prévia desse espaço antes da dos seus protagonistas pareceu-nos importante por admitirmos a organização e uso do espaço como reflexo de quem nele convive.

Localizadas no pavimento superior do prédio, o corredor de acesso às salas de aula era espaçoso; nas paredes encontrávamos diversos murais onde ficavam expostas atividades escolares produzidas pelos alunos de diferentes turmas.

As dimensões físicas das salas de aulas da Escola onde desenvolvemos nossa pesquisa eram equivalentes. Eram espaços amplos, com boa ventilação e

iluminação, com mobiliário bem distribuído. Um quadro branco, lixeiras num dos cantos da sala, um aparelho de datashow afixado no teto, um aparelho de áudio, uma televisão, ventiladores ou aparelhos de ar condicionado, estantes e armários repletos de materiais e mesas de apoio ao fundo da sala serviam para guarda de materiais pedagógicos. Os vários quadros murais ou cartazes nas paredes apresentavam a singularidade dos alunos e da prática pedagógica de cada sala de aula. De um modo geral, eram estes os recursos que compunham a geografia física desses espaços destinados ao ensino.

Na sala de aula da turma de segundo ano, as duas estantes guardavam livros didáticos do PNL D 2010, cadernos de atividades distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação, alguns jogos fabricados pela professora da turma e alguns cartazes de trabalhos de alunos. Nos armários fechados, além de alguns materiais didáticos, era possível encontrar relativa variedade de itens de papelaria: caixas lápis de cor, de hidrocor, de lápis cera, tubos de cola, tesouras, pincéis e tintas de cores variadas, resmas de papel ofício e sulfite coloridas. O colorido das atividades realizadas pelos alunos denunciavam o uso frequente desses materiais.



Figura 3: da esquerda para a direita: fotografias de um calendário anual, do quadro de chamada com nomes dos alunos e do alfabeto - como exemplos de materiais ou suportes afixados nas paredes da sala de aula do segundo ano do EF.

Cartazes didáticos podiam ser encontrados afixados em quadros murais ou mesmo nas paredes que serviam como suporte para exibir tarefas realizadas por alunos. Um quadro de pregas com fichas dos nomes dos alunos para chamada, um cartaz dos aniversariantes do mês, um alfabetário com letras maiúsculas e

minúsculas de imprensa e um calendário anual também estavam em exposição, além de uma lista dos ajudantes da sala e de uma para controle do Projeto Livro Viajante.

Observamos que o mural onde eram expostas as tarefas realizadas pelos alunos era frequentemente renovado e mantinha um bom estado de conservação. Geralmente, ao terminar de fazer uma atividade de produção de textos escritos com os alunos, a professora sugeria e organizava o mural principal para exposição delas, e, para isso, contava com a participação dos próprios alunos e da estagiária presente no momento. Era possível encontrar, também, trabalhos resultantes de pinturas e de ilustrações previamente prontos e entregues pela docente.

O fato de esta sala de aula abrigar alunos do primeiro ano do EF no turno contrário e de a professora das turmas ser a mesma favorecia a afixação e a permanência de cartazes e quadros murais nas paredes. Habitualmente, ficavam expostos numa cesta alguns livros literários e em numa outra, livros didáticos velhos e revistas destinados ao recorte para confecção de trabalhos solicitados pela professora.



Figura 4: Fotografia do cartaz dos aniversariantes do mês exposto na sala do 2 ano.

Deparamos-nos com inúmeras situações de uso do acervo dessa segunda caixa: procura e recorte em revistas e jornais de palavras com determinado dígrafo, ou encontro consonantal, ou mesmo de figuras com temática sugerida pela professora.

Sugestões ou orientações dirigidas pela professora para uso dos livros

literários que ficavam numa das cestas não foram evidenciadas. As histórias contadas pela professora eram de livros de seu acervo pessoal e do da sala de leitura.

Sempre atenta à organização dos materiais escolares dos alunos, a professora delegava-lhes responsabilidade para o uso e a guarda dos cadernos de atividades e materiais escolares em geral. Garantir que os alunos estivessem com os materiais era sinônimo de participação nas aulas, visto que eram usados sistematicamente.

Era um grupo-classe formado por 30 alunos do início ao final do ano. Com idade entre 6-7 anos, as crianças dessa turma eram alegres, adoravam uma conversa paralela. Apresentavam comportamento amistoso, interessado e bastante participativo nas aulas.

Similar à do segundo ano, **a sala de aula do terceiro ano** do EF dispunha de um armário sem tranca com materiais didáticos – cadernos de atividades dos alunos - e uma armário com tranca que continha, além de livros didáticos e dicionários, alguns itens de papelaria: lápis de cor, tesouras, colas, tintas e pincéis em menor quantidade e variedade se comparados ao acervo da turma do segundo ano.



Figura 5: Fotografia da sala de aula do 3º ano (visão parcial).

A variedade e uso desses recursos materiais garantiam a frequência de atividades de escritas acompanhadas de gravuras coloridas, para posterior exposição nos murais da sala. Aconteceram algumas ocasiões em que, ao chegarem à sala de aula, alunos e professora encontravam alguns cartazes no chão, geralmente sujos ou rasgados, o que gerava sentimento de frustração e até

de aborrecimento.



Figura 6: Fotografia do quadro mural do 3º ano.

Os sentimentos expressos evidenciavam o significado atribuído pelo grupo-classe às suas produções. A responsabilidade pelo *descaso* era atribuída aos alunos da turma de Jovens e adultos, ocupantes da sala de aula no turno noturno.

Apesar das demonstrações coletivas de descontentamento, a renovação dos murais desta sala de aula também foi constatada, muito embora em menor frequência se comparadas à do segundo ano.

A turma do terceiro ano da Escola iniciou o ano letivo com 31 alunos matriculados; terminou o primeiro bimestre com o mesmo quantitativo, mas ao final do ano eram 30 os participantes.

O grupo de alunos era bastante diverso no quesito comportamento. Interrupções da aula por indisciplina de grande parte dos alunos eram rotineiras. Conversas, brincadeiras e até discussões entre alunos eram os principais motivos para a professora chamar atenção de determinados grupos de alunos. Comumente, eles correspondiam às convocações da professora por silêncio, para tomarem seus lugares, para leitura de textos ou para respostas de atividades em voz alta, mas sempre havia reincidência durante o mesmo período de aula. Conseqüentemente, as aulas – explicações, leituras, orientações de tarefas pela professora, por exemplo – eram sempre entrecortadas.

Nessa turma, três crianças, recorrentemente, não levavam materiais para

aula, muito embora a professora, reiteradas vezes, orientasse-os a organizar e conferir a mochila antes se dirigirem à escola. Esses mesmos alunos tinham presença irregular nas aulas e baixo desempenho na leitura e produção de textos escritos.

Finalmente, na sala de aula do **quarto ano**, as atividades e cartazes afixados nas paredes da sala superavam às das demais turmas em quantidade e diversidade. Cartazes didáticos, trabalhos escolares, calendário mensal, cartaz dos aniversariantes do mês e outros, praticamente cobriam as paredes da sala.

Tal como nas demais turmas, havia a participação ativa dos alunos na renovação e conservação do acervo exposto. Como a sala, no turno contrário, abrigava alunos do 5º ano e a regente era a mesma, essas ações advinham dos dois grupos, tal como acontecia nas turmas de 1º e 2º anos



Figura 7: Fotografia da porta da sala de aula do 4º ano.

Um aspecto a destacar foi o fato de, mesmo composta por alunos de maior idade, se comparados aos dos anos anteriores, a professora estimulava a pintura e a ilustração das produções escritas pelos alunos. Os alunos, por sua vez, sentiam-se motivados em atender à solicitação da docente, visto que recorrentemente seus trabalhos eram expostos nos murais da sala, sendo compartilhados por colegas da própria turma e da turma do contra turno.

À disposição deles também havia materiais que garantiam ‘as cores’ de seus

trabalhos: lápis de cor, tintas, pincéis etc., além de dicionários e livros didáticos.



Ilustração 8: Fotografias de materiais afixados nas paredes da sala de aula do 4º ano: à esquerda, cartaz dos aniversariantes do mês, seguido do calendário e quadro mural; à direita, fotografia do quadro mural (foco).

Com matrícula inicial de 36 alunos entre 9 e 13 anos, a turma ao final do primeiro bimestre contava com 34 alunos, permanecendo com esse total até o final do ano letivo. De um modo geral, os alunos da turma demonstravam receptividade às atividades de ensino propostas em sala de aula, às orientações da docente e à presença de estagiário e pesquisador. Porém, de modo mais explícito do que nas outras turmas, evidenciamos a formação de grupos mais bem definidos, que resistiam em realizar atividades se a composição dos elementos do grupo não fosse de sua escolha. Episodicamente, aconteceram discussões entre determinados alunos, que logo eram chamados a atenção para o comportamento pela docente.

Os horários de aula das turmas de 2º, 3º e 4º anos eram os seguintes:

Ano	Início da aula	Horário para merenda e recreio	Término da aula
2º	7h20min	10h55min-11h25min	11h50min
3º	12h40min	13h40min-14h10min	17h10min
4º	12h40min	13h40min-14h10min	17h10min

Observamos o cumprimento do expediente escolar e a regularidade nas aulas. Quando havia falta de algum professor, era comum o acompanhamento dos alunos daquela turma por um profissional da escola (diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, por exemplo), de modo que os alunos não eram liberados para suas casas, nem ficavam sem atividade escolar.

Rotineiramente, dada à hora de início do turno de aula na escola, as crianças dos segundo, terceiro e quarto anos e suas respectivas professoras se dirigiam para o *hall* de entrada da escola. Lá formavam fila e seguiam para a sala de aula acompanhando a professora. Em todas essas turmas, era comum os alunos sentarem-se nos mesmo lugares, guardarem seus materiais escolares, receberem nos primeiros minutos algumas orientações sobre o dia, ou avisos, antes do início da aula propriamente dita.

Para os alunos das turmas de terceiro e quarto anos, cujas aulas se desenvolviam no turno vespertino, a merenda acontecia depois de transcorrida a primeira hora de aula. As atividades de aula eram interrompidas e os alunos formavam fila no corredor e se dirigiam ao refeitório. Concluído esse tempo, novamente formavam no *hall* e se dirigiam à sala de aula. Retomados os seus lugares, os alunos e a professora davam prosseguimento às atividades porventura iniciadas, ou iniciavam outra.

1.4.3 As professoras participantes do estudo

Foram 3 (três) as professoras participantes deste estudo, sendo uma de segundo, uma de terceiro e uma de quarto ano do Ensino Fundamental. Essencialmente, a escolha das professoras baseou-se em três critérios. Primeiro: professoras de turmas cujos alunos apresentassem diferentes níveis de aquisição da escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985), o que demandaria delas um ensino

ainda voltado para apropriação do sistema de escrita alfabética, para a escrita e leitura dirigido aos alunos que se apresentassem na fase inicial da escrita. Segundo: docentes que demonstrassem interesse e disponibilidade para participar da pesquisa. Terceiro: que houvesse concluído um curso de nível superior.

Para maior compreensão, denominamos da seguinte forma as professoras e suas respectivas turmas:

TURMA	DENOMINAÇÃO
2º ano	Aline
3º ano	Betina
4º ano	Carol

As informações sobre as professoras foram construídas a partir de um questionário inicial, aplicado em agosto de 2011, e da entrevista final realizada em março/abril de 2012.

Quadro 4: Levantamento geral das atividades de formação e de atuação profissional das professoras participantes do estudo

Experiência profissional	Proª Aline (Ano2)	Profª Betina (Ano 3)	Profª Carol (Ano 4)
Idade	42 a	43a	45a
Tempo de exercício na Es. Rio	6a	2a	4a
Formação inicial	Magistério Pedagogia	Magistério Direito	Magistério Arquitetura (não concluído) Letras
Pós-graduação	Espec Ed Infantil	-	-
Atuação como docente Escola particular	10a: maior tempo em turma da Ed Infantil	8 a: turmas da Ed Infantil	6meses: turma do EF
Atuação como docente Escola pública	12a: maior tempo nos 1º e 2º anos	2a: turmas dos anos iniciais EF	13a: turmas dos anos iniciais do EF, projeto Acelera e Progressão
Atividade profissional atual	Manhã: Escola Rio (2ºano) Tarde: Escola Rio (1ºano) Noite: pessoal	Manhã: pessoal Tarde: Escola Rio (3ºano) Noite: pessoal	Manhã: Escola Rio (5ºano) Tarde: Escola Rio (4º ano) Noite: pessoal

Os dados apresentados no Quadro 4 permitem-nos observar uma diversidade na formação e atuação profissional das docentes. Aline, a professora do segundo ano, foi a única que concentrou suas atividades profissionais e formação profissional na Educação Infantil e nos dois primeiros anos do EF. Sua demonstração de apreço e identificação como professora alfabetizadora leva-a autodenominar-se assim. Betina e Carol também expressaram identificação com a profissão docente, sobretudo ao abandonarem outras carreiras profissionais para o exercício do magistério.

Betina é enfática ao abordar seu sempre-desejo de atuar como professora, mas não expressou, em qualquer momento, a predileção para ensinar uma turma específica do EF, somente realçou sua falta de experiência como alfabetizadora.

Carol, por sua vez, muito embora tenha atuado em todas as turmas dos anos iniciais do EF, afirma com segurança sua preferência por alunos dos 4º e 5º anos, o que estaria relacionado a sua formação no curso de letras.

Outro aspecto que consideramos importante diz respeito à jornada de trabalho duplicadas, com acontece como Aline e Carol, de modo a garantir uma maior remuneração, posto que o salário de professor em nosso país é reconhecidamente baixo.

Acreditamos que a trajetória profissional e de formação, assim como o tempo de exercício de atividade estejam diretamente relacionados à constituição de saberes docentes. No Capítulo 5, ao abordarmos os saberes docentes faremos a análise e discussão a respeito da formação entrelaçada à prática pedagógica das docentes à luz da literatura específica.

1.4.5 Os alunos que acompanhamos em cada turma

No início do ano letivo de 2011, a faixa etária dos alunos dos segundo, terceiro e quarto anos era a seguinte: os alunos do segundo ano com idade entre 6-7 anos; terceiro ano com idade entre 8-10 anos, e quarto ano, 9-10 anos, havendo nesta última um aluno com 11 e outro com 13 anos.

Durante as observações de aulas, de setembro a dezembro de 2011, os alunos das diferentes turmas apresentaram boa assiduidade, salvo a desistência, ainda no primeiro semestre letivo, de um aluno do terceiro ano e um do quarto.

Houve uma boa receptividade da pesquisadora em sala de aula, e colaboração dos alunos, inclusive daqueles mais envolvidos com a pesquisa, o que proporcionou grande satisfação à pesquisadora, além de favorecer reflexões e aprendizagens primorosas.

A fim de compreender a relação entre a prática docente, o objeto de conhecimento - a língua escrita em situações de ensino da leitura e da escrita - e os alunos em processo de alfabetização, acompanhamos dois alunos de cada turma. Definir o quantitativo de dois alunos dentre os quase trinta da sala de aula era-nos importante a fim de favorecer um acompanhamento individualizado. Nas aulas, próxima ao aluno, era-nos possível acompanhar as orientações ou explicações da docente para os alunos da turma, e prestar atenção ao comportamento ou postura daqueles dois.

A seleção dos dois alunos de cada turma se deu a partir da indicação das docentes, após solicitação de que nos fosse apresentados os alunos considerados por elas como ainda não alfabetizados e do acordo que poderíamos contribuir com o acompanhamento deles nos momentos de observação das aulas. Muito embora a indicação de todas as docentes tenha extrapolado o quantitativo definido por nós para pesquisa, detivemo-nos a esse número a fim de garantirmos o rigor dos procedimentos adotados.

Tomar por base a indicação da professora dos alunos que acompanharíamos foi uma opção refletida, consciente e intencional. Desse modo, pudemos explicitar informações complementares sobre o conhecimento docente a respeito do desempenho dos alunos da turma.

Adicionalmente à indicação das docentes, agregamos informações sobre o nível de desenvolvimento da escrita dos alunos (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985), a partir da aplicação de um ditado de palavras (CARVALHO & LEAL, 2006). A atividade consistiu na escrita de sete palavras, na escrita do próprio nome do aluno e da sua idade e ainda na de uma frase de sua escolha e foi aplicada com todos os alunos da turma. Este procedimento, permitiu-nos, dentre outros aspectos, uma compreensão geral da constituição das turmas.

Inicialmente, portanto, apresentamos os dados relativos ao desempenho de todos os alunos da turma, para em seguida, focalizarmos aqueles para os quais dirigimos atenção especial.

QUADRO 5: levantamento quantitativo dos alunos por nível de desenvolvimento da escrita

Estágio de desenvolvimento da escrita	Alunos Ano 2 (n=30)	Alunos Ano 3 (n=29)	Alunos Ano 4 (n=35)
Pré-silábica desenho e/ou rabisco	1	-	-
letras e/ou numerais	1	-	-
início de fonetização	-	1	-
Silábica com correspondência grafofônica (silábico de qualidade)	1	-	-
em transição para o alfabético (silábico - alfabético)	3	3	-
Alfabética realizando trocas de letras (não domínio das regras contextuais diretas)	4	-	-
com razoável domínio das correspondências grafofônicas diretas;	4	9	6
com razoável domínio de algumas regras contextuais e morfo-gramaticais	16	13	29

A partir dos dados do quadro acima é possível confirmar alunos em processo de aquisição do sistema de escrita alfabético em todas as turmas, com destaque a uma grande variação no desempenho de alunos dos segundo e terceiro anos. Somente a totalidade dos alunos do quarto ano apresentou escrita alfabética.

No 2º ano, dois alunos demonstraram compreensão mais rudimentar da escrita, depois de um ano de escolarização. Um deles não reconhecia e usava as letras do alfabeto, e o outro, as reproduzia aleatoriamente, sem saber o nome ou valor sonoro (fase pré-silábica da escrita). Os quatro alunos em fase de escrita silábica ou intermediária para alfabética já estabeleciam relação entre alguns fonemas e grafemas das palavras, mas era um conhecimento ainda insuficiente para realizar com êxito as tarefas escolares propostas naquele ano de escolaridade. Era penoso para estes acompanhar as atividades de escrita autonomamente, o que os levava, de um modo geral, a copiar as respostas registradas no quadro pela professora, ou de um colega sentado nas proximidades de sua banca escolar.

Abaixo, por sua vez, expomos o quadro síntese daqueles dois alunos de cada turma.

QUADRO 6: nível de desenvolvimento da escrita dos dois alunos de cada turma acompanhados em sala de aula pela pesquisadora

Nível de desenvolvimento da língua escrita	Antero (2º)	Catarina(2º)	Bernardo(3º)	Romulo(3º)	Dandara(4º)	Ricardo(4º)
Pré-silábica						
Pré-silábica desenho e/ou rabisco	■					
Pré-silábica letras e/ou numerais		■				
Pré-silábica início de fonetização				■		
Alfabética						
realizando trocas de letras (não domínio das regras contextuais diretas)						
com razoável domínio das correspondências grafofônicas diretas;			■		■	■

O acompanhamento consistiu na observação sobre evidências da compreensão desses alunos a respeito das explicações e tarefas solicitadas pela docente. De praxe, depois de ouvir a orientação dada, perguntávamos ao aluno: o que você entendeu sobre o que a professora acabou de explicar?, ou: o que a professora pediu para fazer? Nas situações de resolução de atividades no livro ou no caderno de atividades, perguntávamos primeiro: o que é para fazer? Em seguida, pedíamos para que o aluno lesse o enunciado da questão e dissesse o que estava sendo solicitado. Finalmente, acompanhávamos a realização da tarefa pelo aluno e suas atitudes, como por exemplo: solicitação de ajuda à professora, ou à pesquisadora ou a um colega. A partir das respostas dadas às questões que propúnhamos, bem como do desempenho na atividade, avaliávamos a compreensão do aluno sobre a matéria ensinada.

Somente realizávamos quaisquer tipos de intervenção didática a fim de favorecer-lhe a realização da tarefa, depois que o aluno tentasse resolver a tarefa individualmente, com ajuda da professora ou dos colegas.

Durante as aulas observadas, a grande maioria dos alunos demonstrou compreensão dos comandos das atividades proferidas pela professora, o que pode ser constatado a partir de pergunta da pesquisadora (o que é para fazer?) e

resposta do aluno (explicação sobre o que deveria ser feito), como também ao realizarem a tarefa.

Ressaltamos que aconteceram situações nas turmas de segundo e quarto anos em que as docentes, além de orientação a alunos, solicitaram a aplicação e acompanhamento de tarefas específicas. Nestas circunstâncias, repetíamos o procedimento inicial: antes de iniciar qualquer orientação ou “ajuda” (expressão usual dos alunos e professores) e buscávamos evidências da compreensão do aluno sobre a solicitação da professora ou enunciado da questão escrita. Depois de sua fala e de tentativas individuais ou junto a colegas é que intervínhamos na perspectiva de ensino.

A seguir, apresentamos as análises dos dados construídos a partir do acompanhamento dos alunos, por ano de escolaridade.

1.4.5.1 Antero e Catarina: segundo ano

Antero sentava sempre ao fundo da sala. Geralmente sozinho, pois costumava criar desavenças com os colegas, apesar de contar com a colaboração daqueles que sentavam nas proximidades para realização das tarefas mesmo quando não solicitava. Facilmente se distraía e abandonava a tarefa ainda por fazer. Às vezes permanecia sentado em sua banca escolar quieto, às vezes brincava com colegas sentados próximos a ele.

No primeiro semestre de 2011, por ocasião da tarefa diagnóstica da escrita, Antero apresentou a hipótese de uma escrita pré-silábica, o que significava não estabelecer relação entre a palavra escrita e sua pauta sonora. No segundo semestre, por ocasião da terceira prova bimestral, realizada em setembro do mesmo ano, não atendeu a solicitação de produção de frases, somente grafou o alfabeto. (Figuras 8 e 9).

NOME: _____ IDADE: _____









Handwritten words on lined paper:

 1. *vesicacorel*

 2. *da dade*

 3. *Adoletoleg*

 4. *reimlelele*

 5. *eele*

 6. *de laconito*

ESCREVA UMA FRASE COM O NOME DO ANIMAL QUE VOCÊ CONSIDERA O MAIS ENGRAÇADO.

Figura 8: cópia da atividade diagnóstica realizada por Antero em março de 2011.

No segundo semestre, iniciadas as observações das aulas e o acompanhamento dos alunos, foi possível notar uma evolução da hipótese de escrita por Antero: ele já estabelecia relação entre grafema e fonema, grafando uma letra para cada sílaba, o que é possível constatar na transcrição de uma situação didática em que foi solicitada a escrita de frase.

SITUAÇÃO DE ESCRITA DE FRASE

Prof Aline: Vou dar para vocês outra tarefa. Vou dar um papel, vocês vão pintar e depois escrever o nome da história. Eu vou dar o casco do jabuti e vocês vão desenhar a cabecinha do jabuti. O casco é o corpo. Vocês vão colar o casco e vão fazer a cabecinha do jabuti.

(...)

Entrevistadora: O que é para fazer agora?

Antero: Escrever o nome da história. (volta-se para o papel e escreve A e para)

Entrevistadora: Isso, continua.

Antero: (...)

Agora você vai escrever o quê?

Antero: Festa

Entrevistadora: Escreve!

Antero: Com F?
Entrevistadora: Isso
Antero escreve a letra F.
Entrevistadora: E tem mais?
Antero: F e um A
Entrevistadora: Lê.
Antero: A FESTA (para AFA)
Entrevistadora: Presta atenção. Olha para o papel. Lê o que você escreveu.
Antero: A FA. (Olha para mim e sorri)
(...)

(Aula 1, Ano 2- situação 1 de escrita de frase, SET/11- acompanhamento Antero)

O diálogo mantido entre pesquisadora e aluno ilustra a compreensão desta criança das tarefas a serem realizadas em sala de aula, como também sua participação nas atividades de sala de aula. Somente nas tarefas em que se fazia necessária a leitura do enunciado, a professora dirigia-se ou chamava Antero, Catarina e os demais alunos considerados por ela não alfabetizados para orientação.

Com hipótese de escrita silábica e relativa dispersão, usualmente, o tempo de realização da atividade de escrita de frases por Antero diferia do da grande maioria da turma. Era comum em situações como a descrita acima, Antero terminar a escrita da primeira frase, quando a maioria do grupo classe já havia escrito uma média de três frases, concluindo a tarefa por completo.

Como foi dito anteriormente, a professora desta turma – Aline - circulava pela sala, acompanhando o desempenho dos alunos, e ao observar que a maioria já havia concluído a atividade, normalmente iniciava outra.

Este ciclo regular de atividade escolar acabava por gerar dispersão maior ainda em Antero, que muito embora demonstrasse interesse em acompanhar os colegas, não conseguia. Em situações como esta, o habitual era o cumprimento de no máximo um terço das tarefas de escrita. A princípio, a prática docente de acompanhamento aos alunos pode ser considerada de grande importância pedagógica, caso não se restringisse aos alunos que conseguiam certa sincronia com o tempo de ensino.

Diferentemente das situações que acompanhamos Antero na realização da tarefa, e, que, conseqüentemente, atuávamos como motivadoras ou mediadoras, houve situações em que ao aluno coube realizar a tarefa sem ajuda de profissional,

como foi o caso da avaliação de produção escrita do terceiro bimestre.


**PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ENSINO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO**

**PRODUÇÃO DE TEXTO – 2º ANO
3º Bimestre**

<p>E. M. [REDACTED] ALUNO(A): [REDACTED]</p> <p>TURMA: 1201 N° 8</p> <p>PROFESSOR(A): [REDACTED]</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 10%;">ITEM</th> <th style="width: 70%;">ASPECTO</th> <th style="width: 20%;">PONTOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>Estrutura</td> <td>[REDACTED]</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Coerência</td> <td>[REDACTED]</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Coesão</td> <td>[REDACTED]</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Adequação Vocabular</td> <td>[REDACTED]</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">NOTA</td> <td style="text-align: center;">[REDACTED]</td> </tr> </tbody> </table>	ITEM	ASPECTO	PONTOS	1	Estrutura	[REDACTED]	2	Coerência	[REDACTED]	3	Coesão	[REDACTED]	4	Adequação Vocabular	[REDACTED]	NOTA		[REDACTED]
ITEM	ASPECTO	PONTOS																	
1	Estrutura	[REDACTED]																	
2	Coerência	[REDACTED]																	
3	Coesão	[REDACTED]																	
4	Adequação Vocabular	[REDACTED]																	
NOTA		[REDACTED]																	

CARO/A ALUNO/A

CERTAMENTE, VOCÊ JÁ LEU ALGUNS LIVROS. ESCOLHA UM LIVRO E ESCREVA FRASES FALANDO SOBRE O LUGAR ONDE ACONTECEU A HISTÓRIA DO LIVRO.

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W

Figura 9 cópia da prova de produção de textos realizada por Antero em setembro de 2011.

Naquela situação, o aluno limitou-se à escrita do alfabeto, que pode ter sido copiado do alfabetário fixado em uma das paredes da sala de aula. Perguntamo-nos se a situação de avaliação, por si mesma, teria influenciado o desempenho do aluno, ou se houve compreensão da tarefa solicitada. Estudos, como os de Ferreira e Correa (2008) e Spinillo (2001), apontam para a influência das situações de produção da escrita no desempenho de crianças. Porém, para além de compreender os percursos adotados pelo aluno e os fatores intervenientes, pensamos na diversidade de *desempenhos demonstrados* por este e por outros alunos nas atividades de classe e a análise possível (?) pela professora da turma.

O desempenho de **Catarina** em muito se assemelhava ao de Antero. A aluna iniciou o primeiro semestre letivo também com hipótese pré-silábica de escrita, porém grafando letras, e não garatujas como fazia o Antero.

NOME: [REDACTED] IDADE: 8 *ma - s - b - l - i - c - o*

 COAVACA

 ADPBE

 MAOMGS

 EUNOH

 ADUTION

 HPBRC

 ESCREVA UMA

ESCREVA UMA FRASE COM O NOME DO ANIMAL QUE VOCÊ CONSIDERA O MAIS ENGRAÇADO.
ADPBE

Figura 10: cópia da atividade diagnóstica realizada por Catarina

Reconhecia poucas letras do alfabeto, mas usava-as aleatoriamente para escrever, sem estabelecer relação som-grafia. Em setembro, demonstrou encontrar-se na mesma fase de escrita na prova de produção de texto escrito.

 PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ENSINO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO

PRODUÇÃO DE TEXTO – 2º ANO
3º Bimestre

E. M. [REDACTED]
ALUNO [REDACTED]

TURMA: 1901 Nº 16

PROFESSOR(A) [REDACTED]

ITEM	ASPECTO	PONTOS
1	Estrutura	[REDACTED]
2	Coerência	[REDACTED]
3	Coesão	[REDACTED]
4	Adequação Vocabular	[REDACTED]
NOTA		[REDACTED]

CARO/A ALUNO/A
CERTAMENTE, VOCÊ JÁ LEU ALGUNS LIVROS. ESCOLHA UM LIVRO E
ESCREVA FRASES FALANDO SOBRE O LUGAR ONDE ACONTECEU A HISTÓRIA DO
LIVRO.

ACSSVHFUBLI
UNAGHOLRSR
TMCOSAHPLIUGV

Figura 11: cópia da prova de produção de textos realizada por Catarina em setembro de 2011.

Catarina apresentava maior interesse para fazer as tarefas propostas em sala

de aula do que Antero. Era uma aluna considerada com bom comportamento, solícita e amigável. Sentava no meio da sala, ao lado de um colega. A organização dos alunos em dupla favorecia o uso frequente da estratégia de cópia por Catarina. Nos momentos de acompanhamento, observamos que a aluna usava a cópia como estratégia única para a realização das tarefas escolares apresentadas com êxito. Copiava dos colegas sentados nas proximidades, ou aguardava a professora escrever no quadro a resposta. A atividade abaixo (figura 12), se comparada à Figura 11 acima, mostra evidências sobre esse fato.



Figura 12: cópia da atividade de escrita de frases realizada por Catarina em 6 setembro de 2011.

Preocupava-nos com esta aluna e sua imensa dificuldade de dizer: “não sei”. Nas situações de orientação e acompanhamento de tarefas, ao questionarmos sobre o que havia sido solicitado pela professora, a aluna respondia com compreensão. No momento da realização da tarefa, a aluna resistia fazê-la em nossa frente, e, ao solicitarmos que fizesse, a resposta era sempre a mesma: “espera aí, eu estou pensando”. Somente com o passar do tempo, a aluna sentiu-se à vontade e começou a demonstrar suas aprendizagens sobre a língua escrita, os conhecimentos construídos e seus não-saberes.

A postura de *dissimulação* de seus *não-saberes* interferia negativamente na avaliação das atividades pela professora e acabava por gerar equívocos. O acompanhamento que realizamos teve como uma das consequências à explicitação de saberes construídos pela aluna, a sua hipótese sobre a palavra escrita. A professora demonstrou enorme surpresa ao sabê-lo.

1.4.5.2 Rômulo e Bernardo: terceiro ano

Rômulo, aluno do ano 3, realizou a atividade diagnóstica, e demonstrou possuir certa irregularidade ao estabelecer relação entre a escrita e a pauta sonora, ora ao grafar uma letra para cada sílaba, com correspondente sonoro (para a palavra HIPOPÓTAMO grafou IOOA), ora ao representar mais de um fonema da sílaba (para a palavra COELHO grafou **COORE**), oscilando na correspondência grafia-som. A cópia de parte do enunciado foi um procedimento usado pelo aluno para escrita de frase.

NOME: _____ IDADE: 10

SA

 CO.ORE _____

 PA PA _____

 FA FA _____

 PROP _____

 SALAR _____

 LOGA _____

 SUSIGO _____

ESCREVA UMA FRASE COM O NOME DO ANIMAL QUE VOCÊ CONSIDERA O MAIS ENGRAÇADO.
 SUSIGOCNNSTIDEPAO NAISENGRAÇADO:

Figura 13: cópia atividade diagnóstica realizada por Rômulo (ano 3) no primeiro semestre de 2011.

Betina, professora da turma, considerava-o de temperamento ameno, amigável e doce. Uma criança alegre. Frequentemente, porém, Rômulo não levava à escola os materiais escolares: caderno escolar, Cadernos de Atividades (SME/RJ), estojo e até o lápis e a borracha. Na falta, eram-lhe emprestados estes últimos, mas não havia como substituir os Cadernos de Atividades. O aluno alegava esquecimento. Dizia que gostava tanto de brincar que esquecia tudo: de fazer tarefa, de arrumar a bolsa.

Em sala de aula, geralmente era chamado a atenção por conversar com colegas sentados próximos a ele, e também por não fazer as tarefas indicadas para casa.

próprio material, copiava bem devagar as respostas para ter o menor trabalho possível.

Bernardo, o segundo aluno que acompanhamos no 3º ano, foi indicado pela professora e apresentava hipótese de escrita alfabética (Figura 15). Com frequência regular às aulas, levava sempre os materiais escolares completos e, geralmente, realizava as tarefas para casa.

NOME: _____ IDADE: 10

	<u>galinha</u>
	<u>parati</u>
	<u>galo</u>
	<u>parati</u>
	<u>parati</u>
	<u>cabra</u>
	<u>porco</u>
	<u>porco</u>

ESCREVA UMA FRASE COM O NOME DO ANIMAL QUE VOCÊ CONSIDERA O MAIS ENGRAÇADO.
cabra engrasada

Figura 9: cópia atividade diagnóstica realizada por Bernardo (ano 3) no primeiro semestre de 2011.

Tímido e de poucas palavras; gentil, educado e de bom comportamento em sala de aula. Bernardo nunca era chamado atenção por indisciplina. Sentava-se no canto esquerdo da sala, geralmente era o último da fila. Falava muito baixo e demonstrava muita insegurança quando solicitávamos a leitura dos enunciados das questões, quando perguntávamos o que havia compreendido ou mesmo quando acompanhávamos sua escrita.

As pausas longas entre as sílabas comprometiam a compreensão de

enunciados ou textos por Bernardo. Por este motivo, acreditamos, o aluno costumava ficar muito atento às explicações ou orientações para as tarefas dadas pela docente. Nas situações de resposta às tarefas de escrita, Bruno adotava procedimentos variados: respondia autonomamente, copiava de colegas ou dos registros feitos pela professora no quadro. A atividade abaixo ilustra situação de escrita autônoma pelo aluno.

PRODUÇÃO DE TEXTO – 3º ANO
3º Bimestre

<p>E. M. [REDACTED]</p> <p>ALUNO(A): [REDACTED]</p> <hr/> <p>TURMA: 1301 N° [REDACTED]</p> <p>PROFESSOR(A): Elaine</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 10%;">ITEM</th> <th style="width: 60%;">ASPECTO</th> <th style="width: 30%;">PONTOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>Estrutura</td> <td>[REDACTED]</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Coerência</td> <td>[REDACTED]</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Coesão</td> <td>[REDACTED]</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Adequação Vocabular</td> <td>[REDACTED]</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">NOTA</td> <td style="text-align: center;">6,0</td> </tr> </tbody> </table>	ITEM	ASPECTO	PONTOS	1	Estrutura	[REDACTED]	2	Coerência	[REDACTED]	3	Coesão	[REDACTED]	4	Adequação Vocabular	[REDACTED]	NOTA		6,0
ITEM	ASPECTO	PONTOS																	
1	Estrutura	[REDACTED]																	
2	Coerência	[REDACTED]																	
3	Coesão	[REDACTED]																	
4	Adequação Vocabular	[REDACTED]																	
NOTA		6,0																	

TEMA: Escreva uma pequena carta a um colega ou familiar, falando sobre o lugar onde se passa a história de um dos livros que você leu.

ATENÇÃO: Você pode usar uma outra folha para rascunho.

Rio de Janeiro, 22 de setembro de 2011

Querido amigo

Eu li um livro sobre o que João Salvo e o urubiu que gosto de tomar. Sol de manhã eendi a mal reclamou do urubiu que estava muito quentado, o urubiu respondeu mal e promissoras. Ainda promissora bemista prostrando mais do que não avou muito que a [REDACTED] filha eu falei [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED]

Bruno

Figura 10: cópia da prova de produção de texto realizada por Bernardo (ano 3) no 2º semestre de 2011.

Como se pode observar, havia diferença significativa entre os níveis de aquisição da escrita por Rômulo e Bernardo. A professora demonstrava notar alguma diferença de aprendizagem da escrita entre os alunos – *Bernardo está mais avançado do que Rômulo* – mas não o suficiente, ao ponto de indicá-lo com dificuldade na escrita.

Novamente, deparavamo-nos com situações de ensino em que a professora não possuía um diagnóstico fiel, ou mais próximo das aprendizagens do sistema de

escrita pelos alunos. O compromisso em cumprir o programa previsto para o ano escolar e em atender a maioria do grupo-classe interferiam no ritmo e no nível das atividades propostas pela professora Betina.

1.4.5.3 Dandara e Ricardo: quarto ano

Como apresentamos anteriormente, todos os alunos do quarto ano, inclusive Dandara e Ricardo, estavam no nível alfabético da escrita (figuras 17 e 18).

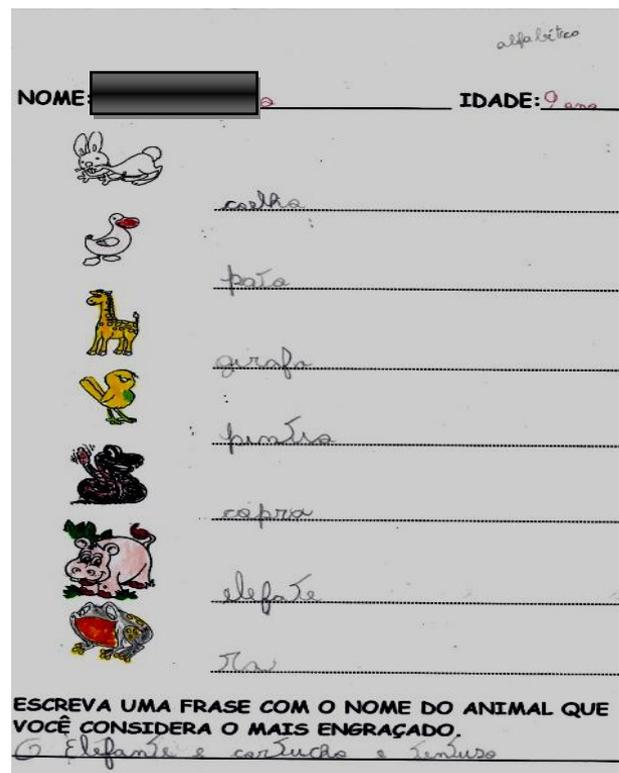
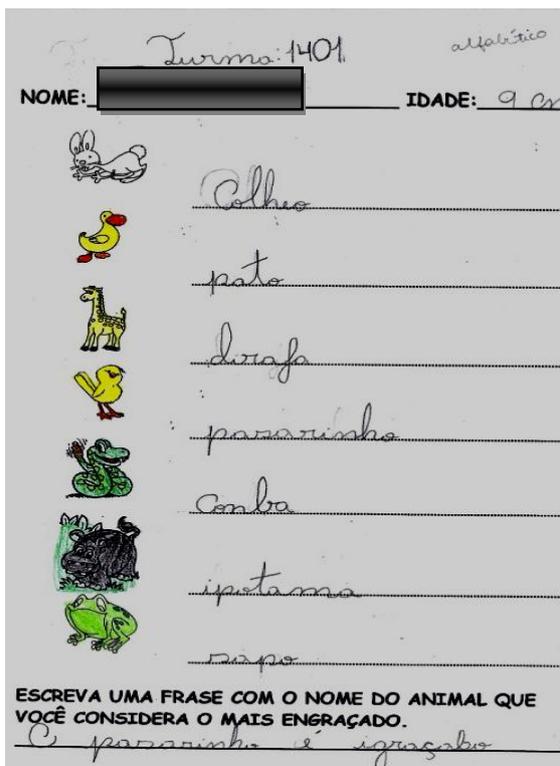


Figura 11: cópia atividade diagnóstica realizada por Dandara (ano 4) no 1º semestre de 2011.

Figura 12: cópia atividade diagnóstica realizada por Ricardo (ano 4) no 1º semestre de 2011.

Nas situações em que os acompanhamos, ambos demonstraram compreensão dos enunciados das questões propostas pela professora em sala de aula quer escritos quer orais. As dúvidas pronunciadas por eles eram comuns aos demais alunos: *tia, repete, eu não escutei; não entendi o que é para fazer, tá muito barulho*. Demonstrações de não compreensão por distração também foram observadas.

Dandara e Ricardo raras vezes buscavam esclarecimentos sobre

pronunciamentos da docente ou mesmo ajuda da professora, da pesquisadora ou de colegas para compreensão de enunciados de questões apresentados por escrito. Por sua vez, as atividades de escrita (produção de redação escolar e atividade diversificada) foram realizadas com autonomia pelos alunos.

Ressalvamos que, nas aulas observadas nesta turma, não foi feito uso do Caderno de Atividades ou do livro didático. As questões de compreensão textual propostas pela professora ou mesmo a correção da prova de compreensão de textos foram respondidas pelos alunos oralmente, facultando-lhes a participação.

As figuras 19 e 20 abaixo ilustram os níveis de escrita dos alunos (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985). Não abordamos neste estudo elementos de textualidade (VAL, 2005) e, por este motivo, os textos produzidos pelos alunos não foram analisados sob esta perspectiva.

E. M. [REDACTED]		
ALUNO(A): [REDACTED]		
TURMA: 1401 Nº 8		
PROFESSOR(A): Ana Lúcia		

ITEM	ASPECTO	PONTOS
1	Estrutura	
2	Coerência	
3	Coesão	
4	Adequação Vocabular	
NOTA		3,0

TEMA: A partir de um livro lido, diga que parte da história você mudaria (o início, o meio ou o fim), explique por que mudaria e conte, resumidamente, como ficaria essa parte da história.

ATENÇÃO: Você pode usar uma outra folha para rascunho.

Ela era muito muito curiosa. Então ela criticava e tentava um filho muito curiosa. Ele era muito chato. Perguntava muito, ele era igual a mãe, então, ela ganhou um filho. Não perguntava, mas ele foi muito lugar. Ele parou, de pergunta muito, ela foi muito feliz.

Figura 13: cópia da prova de produção de texto realizada por Dandara (ano 4) no 2º semestre de 2011.

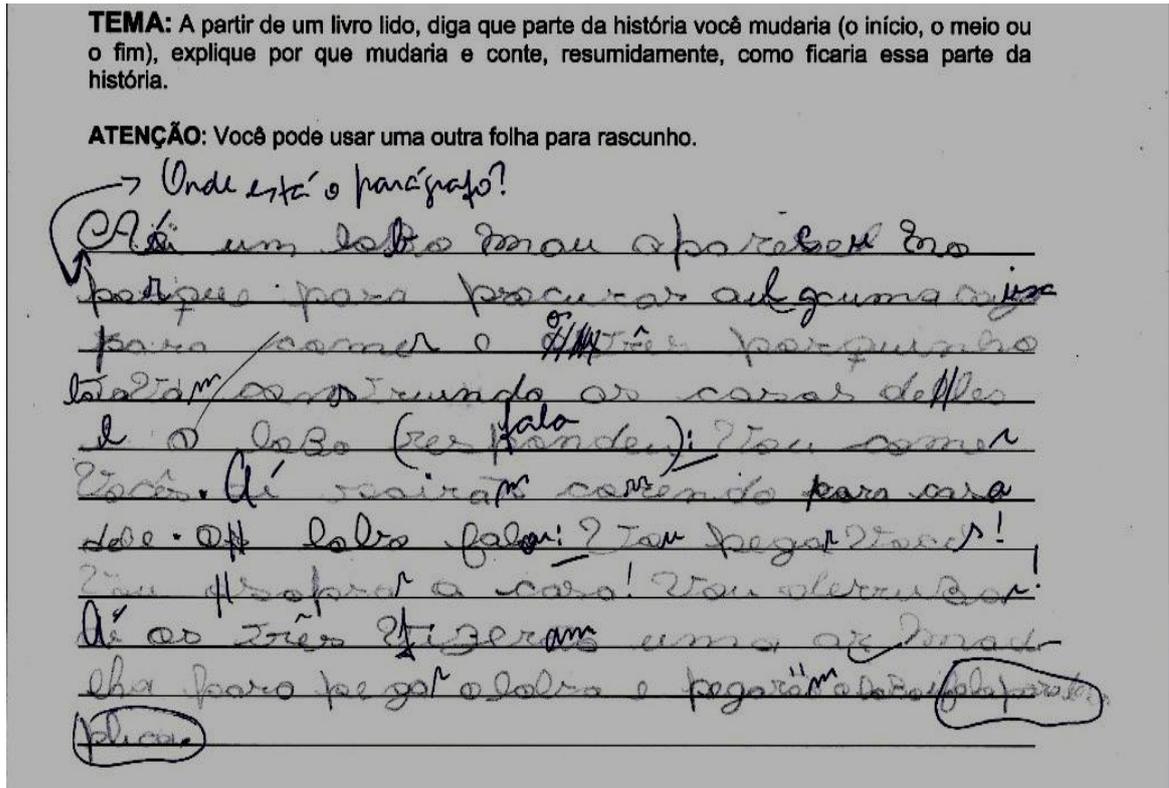


Figura 14: cópia da prova de produção de texto realizada por Ricardo (ano 4) no segundo semestre de 2011.

Guardadas as diferenças e as particularidades entre os alunos do segundo e do terceiro anos, observamos que havia compreensão dos enunciados das questões propostas oralmente pela professora nas aulas em que estivemos presente. Quando exigida a leitura individual pelo aluno, por não saber ler – como eram os casos Antero e Catarina (2º ano) e de Rômulo (3º ano) – a professora a fazia em seu lugar ou os alunos solicitavam ajuda.

Algumas estratégias usadas pelas docentes visavam a um acompanhamento dos processos de aprendizagem pelos alunos. Aline (2º ano) circulava na sala de aula com frequência observando quem fazia a tarefa ou precisava de ajuda; intervinha didaticamente quando demandada pelo aluno ou por iniciativa particular; solicitava grande diversidade e quantidade de atividades aos alunos e fazia a correção individual ou coletiva. Betina propunha leitura compartilhada em voz alta pelos alunos, e, assim como Carol, corrigia as tarefas propostas em sala e para casa coletivamente ou individualmente. Somente nas aulas das professoras Aline e Carol, verificamos o uso de tarefas diversificadas para os alunos indicados como não

alfabetizados¹⁷.

A despeito das iniciativas docentes, o uso de estratégias pelos alunos (sobretudo a de cópia) a fim de responder com *êxito* as tarefas escolares era compartilhada e provocava equívocos na avaliação que a docente fazia sobre os saberes e não saberes destes alunos. Em decorrência, algumas atividades propostas para determinados alunos eram inadequadas ao nível de aprendizagem¹⁸.

Concordamos com Shulman (1987) ao destacar a importância dos conhecimentos dos alunos como *informação* fundamental para organização do ensino, como aspecto constituinte do *conhecimento pedagógico do conteúdo*. Neste sentido, a diversidade de aprendizagens dos alunos de cada turma e suas relações com o conhecimento, em especial a dos considerados não alfabetizados, são fundamentais para investigação de saberes mobilizados pelas docentes ao ensinar do modo que ensinam.

¹⁷ Cf Capítulo IV

¹⁸ Cf Capítulo IV

CAPÍTULO 2

ENTRE SABERES DOCENTES É LEGÍTIMO QUESTIONAR O LUGAR DA PRÁTICA?

Entender possíveis convergências e divergências entre os termos *saber* e *conhecimento* colocou-se como uma questão inicial deste capítulo, pelo fato de os dois figurem no cenário temático desta tese, nas palavras de diferentes estudiosos cujos estudos nos serviram de referencial. Ora um, ora outro; ora ambos indistintamente. Que significado essa questão teria para este estudo? Apenas uma: compreender e fazer opção a fim de evitar mal entendidos.

Autores francófonos usam com regularidade o vocábulo *saber*, como é o caso de Yves Chevallard e Maurice Tardif. De outro lado, Lee Shulman, de língua inglesa, faz uso de *conhecimento*. Na leitura de publicações de autores brasileiros, de um modo geral, notamos uma certa convergência: o uso dos termos geralmente estão relacionados às bases teóricas a que se referem, como é o caso da Ana Maria Monteiro(2007): usa *saber* ao se reportar aos saberes docentes, remetendo-se à denominação usada por Tardif (2002), e *conhecimento*, ao retomar o modelo de base de conhecimento proposto por Shulman (1987, 1986).

Tomamos a mesma posição da autora acima citada, pois um estudo aprofundado destes vocábulos não faz parte do escopo deste estudo.

Feito isso, retomamos algumas questões iniciais desta pesquisa: Que situações são propostas pelo professor para que os alunos aprendam a língua escrita? Por que ele ensina do jeito que ensina? De que conhecimentos o professor lança mão ao escolher ou preferir ensinar do jeito que faz?

Nessas mesmas questões depreendemos conhecimentos ou saberes docentes de diferentes naturezas que precisavam ser melhor entendidos no próprio ato de ensino. Acreditamos na conjunção desses saberes para a formação do profissional de ensino; acreditamos também, que no ato de ensino eles estejam amalgamados, mas, neste estudo, precisávamos estabelecer uma distância relativa de modo que possamos melhor compreender a interação entre eles.

Segundo Tardif (2000), a definição da natureza dos conhecimentos dos professores - saberes, saber-fazer, competências e habilidades - que subsidiam o trabalho do professor na escola têm sido objeto de estudo de pesquisadores não somente no Canadá e outros países.

Concordamos que estes profissionais, sujeitos de conhecimento, mediadores da cultura e dos saberes escolares são atores principais no trabalho com os alunos. No exercício de sua profissão, os professores não somente aplicam saberes provenientes da teoria, mas mobilizam, utilizam e produzem saberes específicos (MONTEIRO, 2007; TARDIF, 2000; SHULMAN, 2005, 1987, 1986).

Interessado em compreender como o processo de escolarização se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em sua interação com os alunos, Tardif (2000) defende a questão da subjetividade no centro das pesquisas sobre o ensino e sobre a escola, o que implica em repudiar a visão do professor como técnico, visão esta que alija o professor de seus saberes e, conseqüentemente, de seus poderes decorrentes dos usos desses saberes, sujeitando-os aos saberes de pesquisadores ou especialistas.

Para compreender a natureza do ensino é preciso, então, considerar, além dos conhecimentos e saberes-fazer mobilizados pelo docente na prática pedagógica, a sua subjetividade, seu ponto de vista, suas necessidades e suas linguagens. Ainda, segundo Tardif (2000), há três dimensões que orientam a pesquisa na América do Norte e na Europa que procuram levar em consideração a subjetividade do professor e que se baseiam em visões bem diferentes, as quais acabam por elucidar a riqueza e complexidade da questão.

A primeira privilegia uma visão cognitiva da subjetividade dos professores e busca definir características cognitivas do bom professor, ou do professor eficiente. Ao propor uma visão muito racionalista do professor, reduz a sua subjetividade à sua cognição.

A segunda, baseada em correntes teóricas como histórias de vida pessoal e profissional ou mesmo os enfoques narrativos que estudam a "voz do professor", é considerada pelo autor, mais ampla do que a primeira, posto que não se limita à cognição ou às representações mentais do docente, mas reúne sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. O professor, sujeito ativo de sua própria prática, tem seus saberes enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor.

A terceira e última visão é considerada uma visão social, uma vez que o pensamento, as competências e os saberes docentes não estariam reduzidos à cognição ou a vivência pessoal, mas seriam construídos e partilhados socialmente.

Todavia, apesar das diferenças entre elas, essas três concepções afirmam também que, em toda atividade profissional, é imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos práticos, pois são eles, realmente, o pólo ativo do seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que eles constroem os seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação (TARDIF, 2000, p118).

A concepção tradicional de formação que até hoje permeia práticas de formação vai no sentido contrário ao que postula Maurice Tardif. Nesse modelo chamado da racionalidade técnica, o saber é produzido fora da prática, ao lado da teoria, o que resultaria numa prática desprovida de saber, funcionando apenas como elemento de aplicação. Assim entendida, o modelo de formação baseado na racionalidade técnica, comumente encontrado no cotidiano de formação de professores, quer inicial, quer continuada, embora amplamente criticado nos dias atuais, coloca o professor como um prático, que atua a partir da aplicação de teorias e de técnicas advindas da ciência, não levando em conta os condicionantes da prática e sua complexidade, variabilidade, imprevisibilidade, incerteza e conflitos gerados em seu fazer (CONTRERAS, 2002; MONTEIRO, 2007).

(...) a escola, os professores e o ensino ficam reféns do tecnicismo, o que acaba por contribuir para reforçar o modelo educacional reprodutivista, tantas vezes denunciado; a dimensão política e cultural fica esvaziada, o que contribui também para a exarcebada faceta conservadora da ação educacional, em detrimento da dimensão transformadora (MONTEIRO, 2003, p.135).

Nesse sentido, acolhemos as ideias de Shulman (1986) e de Schön (1993) no que dizem respeito aos processos de formação de professores focados na reflexão como elemento de mudança da prática profissional. O rompimento com a imagem do professor reprodutor, típico do modelo da racionalidade técnica, dá lugar à concepção do professor como profissional que produz um conhecimento, compreende e reflete criticamente sobre ação.

O termo “professor reflexivo” cunhado por Schön repercutiu em toda a

comunidade educativa desde 1983¹⁹. Segundo André (2001), poucas ideias tiveram uma repercussão tão rápida e abrangente no campo da educação e tamanha importância uma vez que estimulou consideravelmente a valorização da reflexão para o desenvolvimento profissional do professor. Vários autores apontam o alcance e os limites das contribuições de Donald Schön, dentre eles citamos, Contreras (2002). Porém as críticas e acréscimos feitos a sua proposta não negam a grande contribuição para uma nova visão da formação. A centralidade do conhecimento advindo da prática e nela situado, parece-nos ser a questão central das críticas.

Para Schön (1993), a dimensão prática da atividade docente é extremamente relevante para o conhecimento profissional. Para esse autor, um aspecto que distingue o conhecimento profissional de outros tipos de conhecimento refere-se ao modo como os sujeitos reagem a situações imprevistas na prática. Dessa maneira, a prática profissional é marcada por situações de instabilidades e de incertezas nem sempre resolvidas, uma vez que seu repertório de saberes não dá as respostas demandadas no dia-a-dia de seu exercício profissional. Tais situações pressupõem a mobilização de saberes e de competências que vão além daqueles conhecimentos técnicos ou teóricos aprendidos nos processos formativos.

Nesse sentido, entendemos, a partir de Schön (1993) que no trabalho docente, o conhecimento profissional, estabelece uma relação com a prática. A reflexão na ação pressupõe uma competência do professor, e é através dela que o seu conhecimento se revela, uma vez que esse momento propicia a explicitação de um conhecimento naturalmente implícito.

Enfim, com base em Monteiro (2007) Contreras (2002), Tardif (2000), Schön (1993), Shulman (1986), adotamos como premissa fundamental deste estudo o reconhecimento do professor como um profissional, um sujeito de conhecimento que detém saberes específicos ao seu ofício, saberes esses resultantes de elaboração própria, embora de autonomia relativa, uma vez que deriva de um quadro de referências construídas social e culturalmente, “geradora de disposições, predisposições, constrangimentos e orientações” (MONTEIRO, 2007, p.34).

¹⁹ Ano de publicação da obra “The reflective practitioner, de Donald Schon publicada pela Temple Smith, Londres.

Ao concebermos os saberes docentes como produzidos ou construídos, rompemos radicalmente com a concepção de formação docente pautada no modelo da racionalidade técnica. Como elucida Monteiro (2007),

(...) no que diz respeito aos currículos, o modelo da racionalidade técnica também informou a elaboração de propostas sobre o que deveria ser ensinado às crianças e jovens. Tendo por base a crença na existência de conteúdos universais, inquestionáveis, oriundos da ciência, as questões que se apresentavam referiam-se a problemas de organização – dos mais simples aos mais complexos -, níveis de abstração etc. Coerentemente, para aqueles que adotavam esse modelo, a questão do currículo como resultante de um processo de seleção cultural, envolvendo questões de poder, não era posta. No que se refere à didática, predominaram as preocupações com o “como ensinar”, de forma cientificamente embasada, que buscava identificar procedimentos e recursos didáticos com eficiência máxima no controle da atenção e aprendizagem dos alunos (MONTEIRO, 2007, p.20).

O modelo da racionalidade técnica, portanto, entende o saber escolar como derivado do conhecimento científico e o saber prático, como um saber inferior. Ao professor cabe, apenas, o seu repasse, sua transmissão ao aluno, e essa atividade *técnica* careceria, ainda, da “luz da ciência para que seus vícios, erros, desvios sejam corrigidos e superados” (MONTEIRO, 2000, p. 19). Nessa perspectiva, o professor, cuja competência estaria pautada em conhecimentos científicos apenas, é concebido como um mero transmissor de saberes produzidos por outros. A subjetividade e os saberes que lhes seriam próprios lhes são negados a partir do momento em que não o reconhece, assim como os alunos, como um sujeito ativo do processo educativo.

Em sentido oposto, assim como Monteiro (2007), entendemos que a atuação do professor implica na mobilização de saberes, de habilidades e de competências que envolvem subjetividades e apropriações; que os professores dominam e produzem saberes num contexto de autonomia relativa. E a partir dessa perspectiva, é que buscamos responder a alguns dos questionamentos desta tese: quais saberes adquiridos ao longo de sua formação o professor domina e mobiliza em sua prática pedagógica? Por que ele ensina do jeito que ensina? De que conhecimentos o professor lança mão ao escolher, preferir ensinar do jeito que faz?

Entendemos, portanto, a prática docente não somente como um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas constituída como um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios. E

pelo fato de esta tese tomar como objetivo principal a investigação da relação dos professores alfabetizadores com os saberes que ensinam, e a fim de melhor compreendermos os processos de formação de saberes docentes, buscamos, particularmente, as contribuições dos estudos de Shulman (1986) e as investigações desenvolvida por Monteiro (2011; 2007).

2.1 A discussão sobre Saberes docentes e as contribuições de Lee Shulman

O ensino, segundo Lee Shulman, é regido por um tipo de conhecimento intimamente ligado à ação, à prática, e é justamente a partir da reflexão sobre o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido pelos estudantes que a ação docente se inicia e se desenvolve. Crenças e teorias implícitas à ação docente, bem como as outras formas do pensamento do docente, interagem no contexto determinado, dando forma as ações desenvolvidas por ele em sala de aula. Nesse sentido, o conhecimento docente surge como produto das condições históricas, sociais, culturais, pessoais dos envolvidos no processo educativo.

A despeito das divergências entre os autores, Shulman (1986) , tal como Schön (1993), chama atenção para o fato de o ensino não se reduzir a uma atividade técnica, tal como preconiza o modelo da racionalidade técnica cujo entendimento é de uma ação docente como ‘transmissão’ de conhecimentos. Muito embora reconheçamos que a visão do referido autor não incorpora as discussões nas perspectivas crítica e pós-crítica do currículo, por outro lado, reconhecemos em suas pesquisas a valorização da figura do professor como aquele que detém o saber de referência da profissão docente, oferecendo subsídios para pensar o processo de didatização. Dessa forma, assim como Monteiro (2007), conferimos especial importância às contribuições dos estudos de Shulman (1987, 1986) uma vez que a questão do conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e a forma como tais conteúdos se transformam no ensino são colocas no centro da discussão.

Dos estudos e pesquisas produzidos por Lee Shulman, interessa-nos especialmente as categorias propostas sobre o acervo ou repertório de conhecimentos que os professores dominam e mobilizam ao ensinar (base de conhecimento para o ensino) e o processo de construção dos conhecimentos

profissionais (processo de raciocínio e ação pedagógica - *processes of pedagogical reasoning and action*).

Dedicado aos estudos sobre as dimensões do conhecimento profissional docente, Lee Shulman, em 1986, ao se referir ao “*missing paradigm*”, propõe três categorias de conhecimento como base para a tomada de decisão do professor no momento da prática pedagógica, quais sejam: (a) *o conhecimento do conteúdo ensinado (CCE)*; (b) *o conhecimento pedagógico geral (CPG)*; e (c) *o conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC)*.

Essa última categoria de conhecimento toma como base as relações entre os demais, e é justamente a interação entre eles – conhecimentos do conteúdo e pedagógico-, que, segundo Shulman (1987), permitem a transformação do conteúdo em ensino. O conhecimento pedagógico do conteúdo representa, assim, um ‘amalgama do conteúdo com a pedagogia’ na perspectiva de compreender como temas específicos, problemas ou situações são organizados, representados e adaptados para o ensino. Descrevemos, abaixo, cada uma das categorias que foram tomadas como categorias de análise em nossa pesquisa.

O conhecimento do conteúdo ensinado diz respeito ao conhecimento do conteúdo formal e teórico advindos de investigações das áreas específicas, quais são e como se organizam. Significa que além do conhecimento de fatos e conceitos é necessário compreender, à luz do método investigativo e dos cânones da ciência assumidos pela área específica, os processos em que são produzidos, representados e validados (SHULMAN, 1986, pp. 203-204). Por isso, Monteiro (2007) ressalta a dimensão epistemológica desse conhecimento, não somente no que diz respeito à esfera de produção, mas também a de uso e ensino dos saberes.

A perspectiva é a de que o docente aproprie-se do conhecimento do conteúdo da matéria ensinada de modo que este o favoreça compreender o que será ensinado a fim de permitir criar formas para ensiná-lo e torná-lo compreensível pelos alunos. Isto implica na capacidade de tornar possível criar representações adequadas aos objetivos de ensino e aos aspectos específicos do contexto em que ensina, dos alunos e de suas características. O domínio do conteúdo a ser ensinado leva o professor à compreensão das relações entre os seus componentes e às possibilidades de elas representarem problemas para a compreensão dos alunos. A compreensão desse conhecimento pelo professor, portanto, não pode ser intuitiva ou superficial. Admitir a necessidade do domínio e da compreensão desse

conhecimento pelo professor, no entanto, não implica falar de sua suficiência para o êxito no ensino e na aprendizagem.

Nesse sentido, há lugar para o *Conhecimento Pedagógico Geral* que engloba a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, programas e materiais curriculares, conhecimento sobre os alunos e seus processos de desenvolvimento cognitivo, conhecimento do contexto educacional (macro e micro) em que se insere, incluindo a formação do grupo de alunos da turma, a comunidade escolar mais ampla; conhecimento de disciplinas afins que favorecem compreensão de disciplina que leciona e conhecimento dos fundamentos históricos e filosóficos. Portanto a elaboração e uso de atividades de aprendizagem que considerem os conhecimentos prévios e pontos de vista dos alunos acerca dos conteúdos, favoreceriam a identificação de erros conceituais que podem interferir na construção de novos conhecimentos.

Atenção especial é conferida ao *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo*, conhecimento este, segundo o autor, capaz de estabelecer distinção entre o conhecimento do conteúdo de um especialista, do conhecimento de um professor de mesma área. Tipicamente docente, esse conhecimento constitui-se como um conhecimento especializado do conteúdo a ser ensinado, uma forma de organizar, de representar e de transformar tornando-o compreensível pelo aluno no processo de ensino. Neste sentido, o entendemos como um amálgama posto que pressupõe o domínio dos dois outros conhecimentos: o pedagógico geral e o do conteúdo da matéria ensinada. O CPC, produzido na ação, e aperfeiçoado e enriquecido por outros tipos de conhecimentos, é constituído por analogias, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações, e inclui, também, um entendimento do que torna fácil ou difícil à aprendizagem de um assunto.

Nesta perspectiva, entendemos este conhecimento como de fundamental importância nos processos de aprendizagem da docência, a ser considerado nos espaços de formação. Construído no exercício da profissão, ele não prescindiria dos outros tipos de conhecimentos que o professor aprende em formações continuadas, cursos ou estudos teóricos.

É importante, por fim, atentar que embora o estudo desenvolvido por Lee S. Shulman não destaque o conhecimento da experiência como uma categoria da base de conhecimento, a experiência docente é uma condição necessária, mas não suficiente, para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do

professor. Mas afinal, de onde se originam estes conhecimentos?

Gradualmente construída, a base de conhecimento para o ensino tem quatro principais fontes, quais sejam: (a) os conteúdos das áreas específicas de conhecimento; (b) os materiais produzidos no contexto institucional – livros didáticos, propostas curriculares, por exemplo – bem como o próprio contexto educacional; (c) a literatura sobre os processos de escolarização; e (d) e a sabedoria da prática. (SHULMAN, 1986, p. 228)

Os conhecimentos derivados da primeira - conteúdos das áreas específicas de conhecimento- apoiam-se na bibliografia e nos estudos acumulados por cada disciplina, além do conhecimento acadêmico, histórico e filosófico sobre a natureza do conhecimento na área específica. Entendido como membro de uma comunidade acadêmica, o professor deve compreender, de modo aprofundado, as estruturas da matéria ensinada, os princípios de organização conceitual, as principais questões da área, e ainda possuir uma ampla formação humanista de modo que lhe facilite novas apropriações.

O modo como o professor ensina comunica aos estudantes o que é essencial e o que é periférico na matéria lecionada e aponta para modos de construir o conhecimento numa área. Suas atitudes e valores, portanto, influenciam a compreensão dos seus alunos (SHULMAN, 1986, p. 228).

A segunda fonte de conhecimentos, os materiais produzidos no contexto institucional, parte do princípio que o professor atua dentro de uma matriz formada por elementos - materiais, instituições, organizações e mecanismos - que o influenciam e por ele é influenciada. As estruturas e materiais didáticos destinados ao professor, entre eles as propostas curriculares, os livros didáticos e os materiais destinados ao uso em sala de aula; as regras e funcionamento das instituições educacionais; os sindicatos e os mecanismos de gestão e de financiamento da educação, por exemplo, devem ser familiar a esse profissional (SHULMAN, 1986, p. 229).

A terceira - literatura sobre os processos de escolarização - compreende a produção literária acadêmica relativa à compreensão dos processos de escolarização, de aprendizagem, de ensino e de desenvolvimento humano, os fundamentos normativos, filosóficos e éticos, incluindo os métodos de investigação empírica e as conclusões. A quarta e última, a sabedoria adquirida com a prática, guia a prática docente e proporcionam a racionalização reflexiva dela. (SHULMAN,

1986, pp. 229-230).

2.2 A pesquisa e o foco no Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

O CPC nos conduz a uma cara discussão, principal objeto de estudo desta pesquisa: a relação do docente com o saber que ensina, saber este objeto de estudo e de exercício profissional. Primeiramente, reconhecemos que desde Comenius, para quem a didática seria a arte de ensinar todas as coisas a todos, evidencia-se uma preocupação expressa para que os saberes possam se tornar ensináveis, o que enseja a ideia de existência de um saber escolar específico.

Para Lee Shulman, o CPC é elaborado na escola, internamente às práticas pedagógicas escolares e, depois, ainda, testado e devolvido a elas. Concordamos com a perspectiva de que o professor trabalha, opera com e sobre o conhecimento escolar, cuja produção pode se dá em outras esferas diferentes das da sala de aula (como é o caso dos currículos e ou livros didáticos), e convencemo-nos da responsabilidade pelo sucesso escolar deve ser partilhada entre os que o produz.

Isso não significa colocar essa responsabilidade em lugar de ninguém, mas à necessidade de identificar as do domínio de cada um, inclusive a do professor.

Neste estudo, focalizamos este profissional e sua relação com o saber ao ensiná-lo, o que não alija nosso entendimento da responsabilidade institucional e partilhada entre os profissionais responsáveis pela educação escolar.

A opção por debruçarmo-nos sobre o CPC e a partir dele buscar compreender como o professor mobiliza os conhecimentos ao ensinar tem como base a compreensão de que o ato e as decisões sobre o que e como ensinar são influenciadas por recursos/subsídios/produtos da esfera escolar – proposta curricular, livro didático, por ex. – pela trajetória de formação do professor, pressões internas à sala de aula e à necessidade de adaptá-las às habilidades cognitivas, históricas e sociais das crianças.

A definição sobre o que ensinar, a seleção dos conteúdos e o modo de ensino passam pela decisão sobre que funções e finalidades que desejamos serem cumpridas na formação dos indivíduos. As perspectivas são múltiplas, e em função disso, os conteúdos curriculares têm sido alterados ao longo dos anos, refletindo concepções de aluno, de cultura, de função social da educação escolar, devendo o professor entender o papel da escolaridade em seu contexto social e histórico.

Tradicionalmente, o conhecimento sobre o qual o professor recebe maior tempo e volume de formação é o da disciplina que leciona. Como observa Shulman (1986), ao professor sempre coube o domínio do conteúdo que ensina. Atividades que exerce – preparar planos de aula, selecionar atividades, aprontar instrumentos de avaliação, propor questionamentos produtivos para os alunos – exige essa competência: o domínio do conteúdo, e dependem, também, da compreensão que o professor tem sobre o que os alunos vão aprender.

Por esse motivo e pelo fato de este estudo valer-se das bases de conhecimento e do processo de raciocínio e ação pedagógica do professor acima citados como categorias de análise, reservamos a discussão e relação deles com a área específica - língua portuguesa, em especial o ensino da leitura e da escrita iniciais - para o próximo capítulo.

Antes, porém, consideramos válido *apresentar e discutir* as contribuições dos estudos de Lee Shulman nas investigações desenvolvidas no Brasil, a fim de que possamos situar, ou melhor visualizar, os campos (ou áreas) afetadas.

2.3 Contribuições dos estudos de Lee Shulman para pesquisa

A partir do momento em que elegemos Lee Shulman, estudioso do campo da psicologia contribuinte com a educação, em especial a formação de professores, consideramos importante mapear a influência dos seus estudos em pesquisas desenvolvidas no Brasil e compreender as áreas (campos) de estudo afetados. Neste sentido, realizamos um levantamento de resumos de teses e de dissertações cuja referência teórico-metodológica evoca aquele autor. Tomamos como fonte de dados o Banco de Teses e Dissertações da CAPES no Brasil no período de 1999 à 2009. Tal levantamento não se pretendeu exaustivo, na medida em que se restringiu às informações dos resumos, não explorando o conteúdo dos estudos. A

partir da análise dos resumos, levantamos dados sobre os programas de pós-graduação a que se filiam os estudos, as palavras-chave associadas, bem como os autores mais citados associados ao nome do Lee S. Shulman evidentemente.

De um total de 57 pesquisas, sendo 35 dissertações de mestrado e 22 teses de doutorado (Quadro 7), evidenciamos, num primeiro momento, uma maior concentração de estudos referenciados nos estudos de Lee Shulman no período de 2007-2009, o que nos leva a pensar numa relativa expansão deles a partir de 2002, sendo o ano de 2007 um marco de tal expansão. Ressaltamos que em anos anteriores a 1999 (1989 a 1998), não encontramos quaisquer ocorrências.

Quadro 7: Quantitativo de dissertações e teses cujos resumos fazem referência à Lee Shulman

Períodos	Teses (n=22)	Dissertações (n=35)
2011- 2009	8	44
2008- 2006	11	19
2005- 2003	7	6
2002- 1999	1	4

No que se refere à área do programa de pós-graduação, todas as dissertações e teses vinculam-se à área Educação. Notamos referências de alguns programas às áreas específicas, com é o caso da UFMT (Pós-graduação em Educação e Pós-graduação em Educação Matemática), da PUC SP (Pós-graduação em Educação: Currículo; Pós-graduação em Psicologia da Educação; Pós-graduação em Educação Matemática). O Quadro 8 abaixo, apresenta a distribuição do quantitativo de pesquisas por região do país, Estado e Instituições de Ensino Superior e palavras-chave associadas.

Quadro 8: Área dos programas de pós-graduação e palavras-chave das dissertações e teses com referência à Lee Shulman nos resumos por região brasileira

Região	Área do Programa de pós-graduação	PALAVRAS-CHAVE/ OCORRÊNCIA (nº)
Centro-oeste	Educação Educação Matemática	Formação de professores (3) Saber ou conhecimento docente (3) Ensino Superior/Docência universitária (3) Processo de ensino-aprendizagem (2) Aprendizagem profissional da docência (1) Casos de ensino (1) Professores iniciantes (1) Outras (3)
Nordeste	Educação	Formação de professores (2) Saber ou conhecimento docente (2) Avaliação (da aprendizagem) (2) Outras (3)
Norte	Educação Matemática e Ciências	Formação de professores (1) Educação matemática (1) Desenvolvimento profissional (1)
Sudeste	Educação Educação Matemática Educação: currículo Educação linguística aplicada Educação Física Psicologia Escolar	Formação de professores (18) Educação matemática (9) Saber ou conhecimento docente (7) Estudo caso (2) Conhecimentos profissionais (do prof.) (2) Ensino Superior (2) Processo ensino-aprendizagem (1) Professor iniciante (1) Outras (9)
Sul	Educação Estudo da linguagem Educação Musical	Formação de professores (3) Saber ou conhecimento docente (1) Outras (3)

A totalidade dos estudos que fizeram parte do corpus deste artigo foi desenvolvida por programas de pós-graduação em Educação cujo nome não evidencia uma área de conhecimento específica, salvo exceções, como é o caso de programas em Educação Matemática. Grande parte dos estudos focalizou disciplinas do currículo escolar as quais foram comumente citadas nas palavras-chave, algumas vezes fazendo alusão a um determinado conteúdo (números racionais, geometria, ginástica acrobática, por exemplo). Essas referências, assim como aquelas consideradas ‘abrangentes’, ou mesmo ‘inespecíficas’ – como é o caso de estágio, reflexão, interação, concepções - foram classificadas no Quadro 8 sob a denominação de ‘outras’.

Por sua vez, as palavras-chave de maior ocorrência foram ‘Formação de professores’, ‘Saberes docentes’, ‘Educação matemática’ e ‘Ensino Superior’, que

apontam para uma convergência com o foco de estudo de Lee Shulman. Muito embora tenhamos constatado uma relativa diversidade de palavras-chave, acreditamos que a quase totalidade delas faz alusão à formação profissional do professor, com ênfase, na maioria dos casos, nos conhecimentos ou saberes específicos de seu ofício.

Consideremos, ainda, a contribuição de Shulman (1987, 1986) ao elucidar o conhecimento pedagógico do conteúdo. Era de se esperar que pesquisas relacionadas aos estudos desenvolvidos por aquele autor estivessem associadas a disciplinas escolares e ou mesmo a um de seus conteúdos, o que foi confirmado.

A fim de compreendermos as contribuições de Lee Shulman para as pesquisas sobre formação de professores no Brasil - na medida justa em que um resumo possibilita tal ação -, procedemos, também, o levantamento de autores comumente citados nos resumos. Uma vez que os estudos contemplaram uma diversidade de áreas de conhecimento da educação escolar (matemática, educação física e musical, geografia, educação ambiental, química, ciências, dentre outras), identificamos referências bibliográficas atinentes a essas diferentes áreas. Da mesma forma, encontramos referências a metodologias do estudo (estudo de caso, experimental etc.). No entanto, tanto essas como aquelas não foram objeto de nossa análise.

Detivemo-nos às demais referências. A leitura e a análise dos resumos nos levaram a identificação de estudiosos do campo de formação de professores, do currículo e da didática como os mais citados e associados ao nome de Lee Shulman. Nesse sentido, procedemos ao agrupamento dos autores.

Maurice Tardif, Donald Schön, Carlos Marcelo Garcia, Maria Helena Mizukami, Gauthier, Antônio Nóvoa e Alarcão estiveram entre os autores do campo de Formação de Professores mais citados, o que, para nós, parece justificado pela relação estreita entre tal campo e o foco dos estudos de Lee Shulman.

Autores do campo do currículo, por sua vez, formaram o segundo grupamento de autores mais citados: Kenneth M. Zeichner, Ana Maria Monteiro, Gimeno Sacristan, André Chervel, Henry Giroux, Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo e Tomaz Tadeu da Silva. Finalmente, com grande distância no que diz respeito ao número de incidência, encontramos autores da Didática: Selma Garrido Pimenta, Angel Pérez Gómez, José Carlos Libâneo, Yves Chevallard e Léa das Graças Camargo Anastasiou.

Esclarecemos que os nomes dos autores acima dispostos obedeceram a uma ordem decrescente do número de incidências. A listagem deles nos levou a perceber, além de outros aspectos, a influência da literatura estrangeira nos diferentes campos.

Além dos diálogos entre os autores de mesma área, evidenciamos que os autores das teses e dissertações, para a construção de suas pesquisas, colocaram em diálogo Shulman e os autores dos diferentes campos acima citados. De uma maneira geral, grande parte dos autores do currículo estavam associados a estudiosos da formação de professores - Tardif, Shön, Mizukami, Garcia e Nóvoa -, enquanto todos os do campo da didática foram associados a autores tanto da formação de professores, como do currículo, em especial, nesse último caso, a Zeichner. Diálogos internos, entre autores do mesmo campo, somente foram observados entre estudos de autores do currículo e da formação de professores.

Parece-nos notório nos dias atuais, assim como o é para Moreira (2000), as contribuições advindas de outras áreas de conhecimento diferente do currículo, como é o caso da sociologia, da filosofia, da psicologia e da antropologia, oportunizando maior compreensão das relações e da complexidade escolar e suas interfaces. Ao mesmo tempo o autor chama-nos atenção para o contorno do campo do currículo em que se circunscrevem as questões do currículo, as quais devem ser bem delimitadas no que se refere ao enfrentamento de questões específicas que afetam as escolas sob a pena de perda de especificidade do campo.

No que diz respeito às produções desse campo, Moreira (2000) evidencia uma tendência a discussões abstratas em detrimento a investigações que buscam entender a realidade da escola e da sala de aula. Acreditamos que as contribuições dos estudos de Shulman, associadas a investigações sobre o currículo, possam trazer contribuições teóricas valiosas a partir do momento em que, de frente para a escola, subsidiem práticas pedagógicas.

Reiteramos, portanto, o lugar de intersecção desta tese de doutorado, ao estabelecermos diálogo entre pesquisadores de diferentes campos do saber: currículo, didática e formação docente em uma interface com a psicolinguística, a fim de uma melhor compreensão do fenômeno a investigado.

No tópico a seguir, apresentamos as pesquisas desenvolvidas sobre a relação entre a alfabetização, os saberes docentes, a didática e o currículo, cujo foco recaiu sobre quais saberes os professores mobilizam ao ensinar crianças a ler

e a escrever.

2.4 Currículo, saberes docentes e pesquisas sobre alfabetização

Nos anos subsequentes ao de 1980, muitas mudanças na prática dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental passaram a ser exigidas. Propostas curriculares, livros didáticos e outros materiais de apoio a prática pedagógica em sala de aula, no geral, criticavam as práticas tradicionais de alfabetização e propunham novas perspectivas teórico-metodológicas (ALBUQUERQUE, 2006).

Nesse sentido, é importante ressaltar o impacto de tais mudanças (dizer quais) ocorridas, sobretudo a partir do final da década de 1990, em diretrizes e propostas para a formação continuada de professores alfabetizadores, especialmente aquelas oferecidas pelo Ministério de Educação em parceria com universidades públicas do país. São exemplos dessa parceria os Parâmetros Curriculares em Ação, 1997 (PCN em Ação); o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, 1999 (PROFA); Programa Pró-letramento (a partir de 2005), mais recentemente o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012) dentre outros, que na área da língua portuguesa, já focalizavam o desenvolvimento dos conhecimentos e das habilidades para ler e escrever, de modo a possibilitar aos alunos engajarem-se, efetivamente, em práticas sociais de leitura e de escrita. Mas uma questão-chave emerge: as prescrições dos livros didáticos e propostas curriculares, as orientações dadas nos curso de formação, traduzem-se em mudanças na prática pedagógica docente?

Segundo Albuquerque (2006), pesquisadores que analisam as práticas dos professores e os processos de mudanças nelas ocorridos têm observado que as mudanças didáticas e ou pedagógicas não são fruto de uma apropriação realizada diretamente, de algo que se divulga por meio de cursos, revistas, livros e outros. Os saberes não são o fruto de uma transmissão, mas, sim, de uma construção.

Assim, na formação do professor ocorrerá não uma transferência de conhecimentos descontextualizados, mas uma re-interpretação de um discurso pedagógico, de acordo com as conjunturas das diversas culturas. De acordo com Chartier (2007), os professores constroem suas práticas a partir do que está sendo

discutido no meio acadêmico e transposto para os materiais didáticos, porém, sempre considerando o que é possível e pertinente de ser feito em sala de aula, a partir de uma re-interpretação dessas discussões, a qual pode ser compreendida por meio de dois modelos. O primeiro defende que a difusão dos saberes é necessária para orientar as escolhas didáticas e as práticas pedagógicas; o segundo propõe que a formação dos professores se faz, principalmente, por “ver fazer e ouvir dizer” e que o ponto principal dessa apreensão dos saberes é sua pertinência em relação ao trabalho na classe.

Sendo assim, entendemos que os professores não se apropriam da teoria e das prescrições oficiais, como aquelas professadas nas propostas curriculares, nos textos acadêmicos ou em cursos de formação a partir de 1980, de modo a aplicá-las diretamente.

Para Chartier (2000), as práticas pedagógicas dos professores são constituídas, sim, por um conjunto de dispositivos, empregados pelos próprios docentes, para o ensino dos conteúdos relacionados às diferentes áreas de conhecimento, os quais constituem o “saber-fazer” dos professores e podem envolver procedimentos os mais rotineiros e, também, aqueles propostos como inovadores. A prática pedagógica dos professores englobaria, desse modo, as disposições incorporadas por cada sujeito, os esquemas de ação e a fabricação de suas práticas profissionais, privilegiando, principalmente, as informações que são diretamente utilizáveis, o “como fazer” melhor do que o “porquê” fazer.

Entende-se, portanto, que as práticas escolares cotidianas são permeadas por apropriações, não ocorrendo por meio de um ato passivo de recebimento de algo pronto e acabado, mas, sim, constituem-se em processo ativo de “re-construção” de práticas já existentes (CHARTIER, 2007; MONTEIRO, 2007; TARDIF, 2000). Chartier (2007) ajuda-nos, mais uma vez, a refletir sobre as mudanças nas práticas de ensino de professores, apontando que elas podem ocorrer tanto nas definições dos conteúdos a serem ensinados ou, então, dizem respeito a mudanças relacionadas à organização do trabalho pedagógico (material pedagógico, organização dos alunos em classe, avaliação etc), e que ambas também são partes constituintes da fabricação do cotidiano escolar.

Diante do que foi focalizado, acreditamos que se faz necessário, nesse

momento, apresentar as abordagens dos estudos desenvolvidos cujos eixos tenham sido a alfabetização, os saberes docentes, a didática e o currículo²⁰.

No âmbito das pesquisas sobre saberes docentes relacionadas à alfabetização, Zibetti e Souza (2007) buscaram compreender os processos de apropriação e produção de saberes na prática pedagógica de uma alfabetizadora a partir de uma abordagem etnográfica, fazendo uso de observação participante, entrevistas, análise documental e fotografias. A análise dos dados indica a existência de duas dimensões na constituição desses saberes: uma dimensão histórico/dialógica em que se evidencia a apropriação dos saberes docentes ao longo da história de formação e de atuação profissional a partir de diálogo com as experiências vividas, com os pares e as formadoras, com os alunos e os materiais teóricos e pedagógicos usados para preparar aulas. A segunda, uma dimensão criadora gerada numa situação de desafio, que leva a professora reorganizar o que sabe, buscar novos conhecimentos, usar diferentes recursos para criar formas distintas de intervenção no processo pedagógico.

A pesquisa desenvolvida por Brito (2006), por sua vez, teve como objetivo analisar a prática docente de professoras alfabetizadoras. Além da análise dos registros do diário de campo, foram realizadas observações de práticas e entrevistas com 7 (sete) alfabetizadoras de uma escola pública municipal na zona norte de Teresina (Piauí) que se encontravam em exercício da docência com vistas a responder a questão central: os professores alfabetizadores, embora suas práticas sejam marcadas por obstáculos e adversidades, produzem saberes práticos que servem de subsídio ao seu fazer pedagógico?

Especificamente em relação aos saberes da experiência, os resultados da pesquisa revelaram que os saberes desenvolvidos na prática profissional resultam de interações docentes nos diferentes momentos e espaços da ação mediados pela atitude crítico-reflexiva.

Muito embora as pesquisas de Zibetti (2005) e de Brito (2006) tenham focado os saberes docentes de professores alfabetizadores, o conhecimento que os professores usam para interpretar situações e formular planos e decisões no exercício de sua prática não foi focalizado.

²⁰ Lembramos que o levantamento quantitativo das pesquisas desenvolvidas nos últimos dez anos consta no capítulo introdutório deste estudo.

Nessa perspectiva, a organização do ensino pelo professor não pode pautar-se num modelo único, pelo contrário, aponta para a necessidade de articular, sistematicamente, as características dos alunos, suas experiências e conhecimentos prévios com o planejamento e organização do ensino.

Nesse sentido, em busca de bom desempenho, a professora reconhece o aluno como “motivo” principal do ensino e da aprendizagem.

Nóvoa (2009) sugere algumas disposições – dimensões pessoais e profissionais construídas na busca da identidade docente - que caracterizariam o trabalho do professor nos tempos atuais, quais sejam: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social.

Para o autor, tais disposições podem servir como ‘inspiração’ nas de formação de professores. Ressalta, no entanto, que o domínio do saber científico referente à área de atuação do professor é imprescindível. Em se tratando do ensino da leitura e da escrita iniciais, para crianças dos primeiro e segundo anos, as práticas pedagógicas exitosas preveem o uso de seus saberes relacionados à leitura e à escrita para interagirem na sociedade e como ferramenta facilitadora para compreensão e ou conhecimento com outras áreas de conhecimento.

CAPÍTULO 3

A LEITURA E A ESCRITA COMO CONHECIMENTO DO CONTEÚDO ENSINADO

Neste capítulo abordaremos os conhecimentos do conteúdo da matéria ensinada, alicerçada na categoria da base de conhecimento de Lee Shulman. Abordá-los significa acessar as investigações específicas das áreas pertinentes, conhecer seus processos de produção, representação, validação e também organização.

O domínio e compreensão destes conhecimentos pelo professor, muito embora não se caracterizem como únicos para um êxito no ensino e aprendizagem, permite-lhe criar representações adequadas aos objetivos de ensino e aos aspectos específicos do contexto em que ensina, dos alunos e de suas características.

Ao adotarmos como uma categoria de análise a categoria da base de conhecimento de Shulman (1987), na primeira parte deste capítulo abordaremos o *conhecimento da matéria ensinada*. Esta decisão nos remete a produções e contribuições de diferentes áreas de conhecimento: a da história social dos conteúdos, da linguística e da psicolinguística e a da educação.

Buscamos, em cada uma delas, compreender a leitura e a escrita iniciais como objeto de conhecimento e de ensino dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Desse modo, apresentamos a seguir uma breve abordagem histórica sobre a constituição da leitura e da escrita iniciais como eixos de ensino do componente Língua Portuguesa, sobre concepções de ensino desta área de conhecimento e de alfabetização no Brasil. Em seguida, as contribuições da psicolinguística e suas implicações no ensino da leitura e escrita iniciais. Nos capítulos seguintes (4 e 5), apresentamos e discutimos dados do estudo: compreender a compreensão do professor sobre a língua escrita, que no seu ofício constitui-se objeto de ensino e elemento fundamental para interação com os alunos.

3.1 Leitura e escrita iniciais como objeto de conhecimento, conteúdo disciplinar ou prática social?

Ao buscar respostas à questão acima, nosso primeiro movimento foi procurar entender a leitura e a escrita iniciais, vinculadas à disciplina língua portuguesa, no currículo escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Para tanto, fez-se necessário fazer breve incursão na área denominada História social das disciplinas escolares pelo Inglês Ivor Goodson²¹, notabilizado pela organização e produção de estudos nesta área.

Assim como preconiza este autor, entendemos que o desenvolvimento de uma disciplina depende de fatores internos (condições de trabalho na área) e externos (políticas educacionais, contexto econômico, social e político). E ao buscar explicações sobre o desenvolvimento e as transformações ocorridos numa disciplina ao longo do tempo, torna-se possível a identificar e compreender os fatores mais relacionados às mudanças de conteúdos e de metodologias de ensino (SANTOS, 1990, p. 21-22).

Quer dizer que o entendimento dos constantes fluxos e transformações de uma disciplina, a compreensão dos diferentes fatores que afetam o seu rumo e as relações entre eles acabam por incitar uma necessidade de reflexão sobre os mecanismos relacionados na definição, na organização e na hierarquização dos conteúdos no processo de escolarização. Desse modo, o conhecimento materializado no currículo não pode ser visto como algo fixo, ao contrário disso deve ser concebido como uma construção social, histórica e política, que em sua trajetória de constituição é afeto a mudanças e a flutuações em resposta ao seu processo evolutivo e de busca de aperfeiçoamento, como também de rupturas e descontinuidades.

Por conseguinte, o processo de seleção e de organização do conhecimento escolar não se restringe a uma dimensão epistemológica, que acadêmicos, pesquisadores e educadores, de forma desinteressada e imparcial, determinam o que deve ser ensinado às crianças, jovens e adultos nas escolas. A fabricação do currículo é um processo social, como afirma Yvor Goodson.

Nesta perspectiva, buscamos entender a construção do ensino da leitura e da escrita iniciais, isto é, da alfabetização sob o prisma curricular, constituído como conhecimento escolar e saber docente.

²¹ School subjects and curriculum change (1983).

Como ponto de partida, replicamos o questionamento de Hérbrard (1990; 65): *há um lugar para os saberes elementares numa história das disciplinas?* Para o autor, ler, escrever e contar são considerados saberes elementares, transmitidos nas e pelas instituições escolares; um saberes-fazer sem quaisquer correspondentes na ciência. (...) *não existiu no séc XVI, nem existe hoje²², no campo das disciplinas universitárias, ao alado da matemática ou da geografia, um campo de estudos cujo objeto específico fosse a leitura.* (HÉRBRARD, 1990; 65).

Hérbrard (1990) refere-se à leitura como uma aprendizagem prévia, sem legitimidade de disciplina, para acesso a qualquer conteúdo. E para compreender como se escolarizaram práticas culturais cujo domínio e distribuição social são problemáticos até os dias atuais (os altos índices de analfabetismo básico e funcional) é necessário abordar a área da história das disciplinas escolares.

Como essas práticas se organizaram, autonomizaram-se, articularam-se e expressaram-se enquanto se escolarizaram?

Estudos históricos sobre a origem das disciplinas escolares indicam o caráter dinâmico dos saberes escolares suscetíveis a mudanças, a transformações ou a alterações em consequência de um contexto social mais amplo e das funções que a instituição escola assume em cada período histórico. A definição sobre o que ensinar na escola, como sugere Hérbrard (1990) em seu estudo sobre a escolarização dos saberes elementares, pode advir de saberes que circulam socialmente também.

Sobre o assunto, diz o autor, os locais das primeiras aprendizagens dos saberes elementares eram escolares e não-escolares.

Antes de serem disciplinas elementares de escolarização, as técnicas da escrita – ler em voz alta ou com os olhos, comparar textos, redigir, glosar ou tomar notas, compor a página, indexar, elaborar listas ou tabelas, calcular à mão, etc. – foram *savoir-faire* eruditos, provenientes de meios profissionais específicos. Quando a escola começa a herdá-las com outros fins que não o da estrita reprodução desses especialistas, essas técnicas haviam sido modeladas por uma história já longa e trazem em si os vestígios de sua evolução. (Hérbrard, 1990, p.70).

²² O autor refere-se ao ano de 1990. Hoje, 2011, encontramos vasta publicação por estudiosos brasileiros e de outros países abordando a leitura como objeto de conhecimento. Dentre outros, citamos: Ângela Kleiman, Ingedore Koch e Luiz Antônio Marcuschi ; Isabel Solé, Anna Camps e Teresa Colomer.

Os alunos aprendiam a escrever sobre quadros de areia, tabletes de cera, enfim sobre um espaço limitado para notar o sistema de escrita. Já os profissionais da escrita - os calígrafos ou copistas (*scriptorium*) ou pintores de letras-, sobre o pergaminho, e muitos sequer sabiam ler.

Com a instituição de universidades a atividade de escrita começa a se imbricar com a de leitura: ler e fazer anotações ou inserir comentários, e escrever para auxiliar a memória. Nesse sentido, os usos da leitura e da escrita são entendidos como um instrumento intelectual.

Diferentemente das aprendizagens que se constroem naturalmente no espaço cotidiano, a aprendizagem da leitura e da escrita pressupõe lugar, tempo e profissional específicos, sobretudo quando a apreensão desses saberes provoca a discriminação e a marginalização social.

No final da Idade Média, na Europa Ocidental, a leitura e a escrita atendiam a demandas religiosas, econômicas (necessária para cuidar dos negócios) e culturais e políticas, em face de demanda das burguesias urbanas para incremento de seu capital cultural. Foi no momento em que as Igrejas resolveram oferecer aos *rudes* e às *crianças* (HÉRBRARD, 1990) a alfabetização mais generalizada além da aprendizagem dos sermões e suas doutrinas, ler e escrever apareceram com um segundo estrato de disciplinas elementares nas escolas do séc. XVII e XVIII (HERBRARD, 1990; COOK-GUMPERZ, 1991).

Tem-se, então, um novo momento da história das primeiras aprendizagens, que se tornam objeto de reflexão metodológica e didática em decorrências das diferentes formas de transmissão.

As entradas na cultura da escrita resultam de mediadores e de mediações pertencentes a instituições heterogêneas, com competências profissionais múltiplas e objetivos divergentes, senão contraditórios. Em suma, a obra da escola não está apenas ao lado da difusão maciça do ler-escrever-contar como base necessária das aprendizagens para todos, isto é, ao lado do aumento quantitativo da alfabetização, mas também ao lado da constituição dessas aprendizagens como saberes elementares escolarizáveis ” (HÉRBRARD, 1990: 70).

Ao conceber o caráter social dos saberes escolares, novamente reforçamos e vinculamos a sua produção a contextos sociais, histórico e políticos, e portanto, conferimos a natureza dinâmica destes saberes .

Hérbrard (1990, p.66) aponta ainda como primeiras aprendizagens o ler-

aprender-contar. Mesmo havendo variação do grau de exigência dos alunos ao longo do tempo, essas práticas são sempre observadas e relacionadas à escolarização.

A despeito de a cultura escrita se constituir um universo de referência, até o sec. XVIII, a escola assume apenas o ensino da leitura. Escrever era uma atividade relacionada à formação religiosa – eclesiástica – e necessária aos artesãos, portanto, um saber de ofício (como se refere Jean Hébrard, 1990). Portanto, o uso dos instrumentos de escrita – pena e tintas – e a exigência da qualidade caligráfica, conferia-lhe esse lugar como saber de ofício, que muito embora necessária e valorizada pelos seus efeitos, o copista não assumia status social. Posteriormente é que as escolas cristãs, atendendo a demandas da burguesia urbana, oferecem gratuitamente o ensino da escrita já entendida como saber elementar, não mais restrito ao ensino da cópia.

Para Chartier, Clesse e Herbrárd (1996), o processo de simplificação das técnicas de escrever associadas à desprofissionalização favoreceu enormemente o ensino da escrita na escola primária. Questões metodológicas eram ensinadas na escola elementar e não somente relativas à escrita, mas também à leitura na escola do século XIX, que já apresentava uma nova representação de ensino e escolaridade. Ensinar a ler e a escrever já podia ser delegado a especialistas.

“O surgimento das primeiras escolas normais fortaleceu o movimento de construção do campo pedagógico, instituindo o lugar da produção discursiva sobre a prática e teoria educativa e constituindo o específico escolar.” (CHARTIER, CLESSE e HERBRÁRD, 1996, p.14)

Dissociar a escola de outras instituições sociais passa a ser uma questão, que foi afetada, senão favorecida, pelo distanciamento de influências religiosas, pelo caráter obrigatório assumido a ser garantido por um Estado laico (HÉRBRARD, 1990; COOK-GUMPERZ, 1991).

Como é possível concluir, a produção ou construção do ensino da escrita como um campo disciplinar passa, portanto, por um processo de ressignificação do conceito de escola, de professor, de aluno e de trabalho docente. O ensino da escrita na escola provocou mudanças na organização do espaço, no tempo escolar e nas relações sociais, na produção e uso de materiais específicos, na constituição de disciplinas escolares, por exemplo.

No Brasil, final do século XIX e início do século XX, o ensino da escrita na

escola das primeiras letras (elementar) consistia no da caligrafia organizado como ensino seriado. Apesar da indicação de adoção de método simultâneo, ensinava-se a ler o *ABC* e as *sílabas* e somente depois a escrever. A escrita era a primeira tarefa da escola, que consistia na caligrafia. A justificativa pela dissociação e ordenação do ensino da leitura e da escrita era meramente técnica e econômica (pagamento de professores, alto custo dos instrumentos para escrita, por exemplo). Do ponto de vista pedagógico, explicam Vidal e Gvirtz (1998, p. 7)

A escrita ensinada em simultaneidade à leitura trazia para o universo escolar a possibilidade do silêncio. O ditado, o exercício e a cópia produziam um nova temporalidade no ensino: construção coletiva das tarefas. Ao mesmo tempo elegiam o caderno como fonte primordial de registro da aprendizagem escolar e do controle do trabalho docente. A simultaneidade, não obstante, foi-se introduzindo lentamente nas escolas.

Conforme as autoras, a preocupação com o ensino da chamada *primeiras letras* e a responsabilidade da escola com o ensino da leitura, da escrita, da aritmética, da gramática nacional e dos princípios religiosos cristãos foi manifesta já no final do século XIX.

Na longa história que envolve a escolarização da leitura e da escrita, o chamado ensino das *primeiras letras*, foram atribuídas diferentes perspectivas à alfabetização conforme os contextos sociais da época. Para entender estas abordagens, cujas implicações intervêm significativamente na compreensão sobre a *língua escrita* e nos modos de ensiná-la na escola, consideramos importante apresentar sob um prisma histórico, breves considerações sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil.

3.2 Concepções de ensino da língua portuguesa em escolas no Brasil: breves considerações

Geraldi (2004), Travaglia (1997) e Soares (1998a, 1989^a, 1989b) apresentam contribuições significativas para o entendimento das diferentes concepções de ensino da linguagem ao longo dos anos no Brasil e relação com o fracasso escolar.

A partir de uma revisão sobre o ensino de Língua Portuguesa, Soares (1998a) enfatiza que, até meados dos anos de 1950, o ensino era basicamente destinado às camadas privilegiadas da sociedade, únicas a terem acesso assegurado à escolarização, de forma que os alunos chegavam à escola com um razoável domínio do dialeto de prestígio, a norma padrão culta. Ensinar, nesta época, estava diretamente relacionado ao reconhecimento das normas e das regras de funcionamento dessa variedade linguística; a língua era entendida como algo único e homogêneo. Aprendê-la, a princípio, não requeria grande ‘esforço’ por parte dos alunos pertencentes àquela camada social.

A partir dos anos 1960, o país vivencia um regime ditatorial e evidencia-se uma busca para aprofundar o desenvolvimento do capitalismo mediante a expansão industrial. Como meio de garantir recursos humanos para a expansão desejada, bem como atender a demanda decorrente do desenvolvimento tecnológico, surge a necessidade de ampliar o acesso à escolarização. As camadas populares chegam às escolas e com esse novo público variedades linguísticas bastante diferentes daquelas anteriormente encontradas neste espaço institucional.

Estas novas condições sócio-político-educacionais acarretaram a revisão do ensino da língua. Sobre bases teóricas que favoreceriam um trabalho com esse novo alunado, a concepção de linguagem como sistema, a partir daquele momento, foi substituída por uma perspectiva de língua como instrumento de comunicação, articulada ao caráter instrumental e utilitário do ensino.

Tratava-se de não se levar o aluno ao conhecimento do sistema linguístico, mas ao desenvolvimento de habilidades de expressão e compreensão das mensagens. Deslocava-se o eixo de saber a respeito da língua para o do uso da língua. Entendida como um código - um conjunto de signos combinados a partir de regras-, tanto o emissor como o receptor deveriam dominá-lo a fim de que a ‘comunicação’ fosse efetivada. Os especialistas, no entanto, desconsideravam os

contextos sociais de uso da língua, e em decorrência disso, o ensino da língua portuguesa fundamentava-se na apropriação do código: o docente deveria assegurar que o aluno conhecesse o sistema alfabético e dominasse a gramática para que pudesse usar a linguagem.

Questões de natureza social, política e educacional, portanto, contribuíram para o redimensionamento da perspectiva descrita e forneceram dados para que uma nova concepção de linguagem fosse utilizada. Por volta dos anos 1980/90, a intensificação das pesquisas e os estudos avançaram e, sob a influência da linguística textual, da análise do discurso, da psicologia cognitiva, da psicolinguística, entre outros, passou-se a repensar a linguagem e o ensino da língua escrita sobre novas bases. Admitida a nova abordagem, o professor de língua portuguesa deveria privilegiar o contato dos alunos com leitura e a produção de textos, como também fazer delas práticas efetivas. Levar o aluno a entender a fala e a escrita (mas principalmente a escrita, pelo fato de estarmos falando da escola), como um processo a partir do qual se estabelece a interação social com um outro, quer esse outro seja um colega, um professor, uma redação escolar, um livro literário, uma revista ou um jornal, ou mesmo um interlocutor imaginário. E o que dizer do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais as concepções que estão e estiveram subjacentes à alfabetização e ainda subsistem às práticas docentes?

Nas três últimas décadas, o ensino de Língua Portuguesa vem passando por um processo de transformação no que se refere aos seus objetos e objetivos de ensino e de aprendizagem. Essas transformações, impulsionadas, de um lado, pelo fracasso da escola e do ensino de Língua Portuguesa e, de outro, pelas contribuições de diversas disciplinas científicas – como a linguística, a sociolinguística e a psicolinguística –, trouxeram novas concepções que começaram a se tornar prestigiadas e a ganhar espaço gradativamente no interior da escola (SOARES, 1989, 1998a, 1998b).

Até o início do ano de 1980, especificamente para o ensino da alfabetização, prevaleciam os paradigmas empiristas dos métodos de base sintética, analítica ou analítica sintética, que concebiam a aprendizagem da leitura como aquisição de um código transcrito da fala. Em vista de a alfabetização ser considerada como o ensino de habilidades de codificação e decodificação, esta concepção foi transposta para a sala de aula a partir através de diferentes métodos de alfabetização e padronizaram

a aprendizagem da leitura e da escrita. As cartilhas relacionadas a esses métodos passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático para o ensino nessa área (CARVALHO, 2005; MORTATTI, 2000).

Assim, por meio de atividades repetitivas de análise e síntese, os alunos seriam levados a memorizar associações entre fonemas e grafemas e a utilizar tais associações para ler e para escrever (CARVALHO, 2005; LEAL E GALVÃO, 2005). Acontece que a aprendizagem da leitura e da escrita não acontece por um processo de memorização de correspondências letras-sons.

O final da década de 1980 e o início de 1990 representaram um período de mudanças de importância capital. A ampliação do acesso à escolarização, somado aos altos índices de reprovação escolar e de analfabetismo – na década de 80, 25,9 % da população acima de 15 anos eram de analfabetos – fizeram surgir investigações advindas de várias áreas de conhecimento. Debates nos campos da educação, da psicologia, da linguística, da sociologia, dentre outros, tiveram reflexos sobre as concepções teóricas sobre a aprendizagem e, conseqüentemente, sobre a alfabetização no Brasil, e repercutiram, singularmente, na compreensão dos processos de aquisição da escrita e da leitura e nos modos de ensinar.

Neste contexto, a teoria da Psicogênese da língua escrita - investigação sobre a evolução da escrita por crianças desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) - possibilitou um melhor entendimento sobre a questão específica da escrita e provocou uma inversão do eixo interpretativo do “como se ensina” para o “como se aprende”. Contrariando os fundamentos empiristas dos “métodos de alfabetização”, - que viam o aprendizado da leitura e da escrita como um processo de associação entre grafemas e fonemas, a partir do qual a criança evoluiria por receber e “fixar” informações transmitidas pelos adultos -, Ferreiro e Teberosky (1985) demonstraram que as crianças formulam uma série de ideias próprias sobre a escrita alfabética enquanto aprendem a ler e escrever.

Foi também no final dos anos de 1980 que a expressão letramento surgiu no discurso de especialistas nas áreas de ensino da língua, tornando-se, então, cada vez mais evidente, nas discussões acadêmicas e produções teóricas, a relevância da palavra para o processo de alfabetização.

Segundo Soares (1998b), a palavra letramento foi usada pela primeira vez,

em português, por Kato em 1986²³ e a partir de então houve a preocupação em definir e diferenciar alfabetização e letramento. A palavra letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *litteracy*, que significa estado ou condição de quem é letrado, transcendendo a concepção de alfabetização, pois para ser letrado é essencial que se possua o domínio da leitura e escrita no cotidiano e que elas sejam usadas, adequadamente, em situações sociais reais de leitura e escrita (SOARES, 1998b).

A distinção entre os termos alfabetização e letramento foi proposta pela autora:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. O segundo, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita (SOARES, 1998b, p. 10)

Não é suficiente “codificar e decodificar” signos: é preciso letrar e, apesar dos termos serem duas ações distintas, são indissociáveis. O ideal, segundo Soares (2003, p.47), seria alfabetizar letrando, ou seja: “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne ao mesmo tempo alfabetizado e letrado”.

Diferentemente do ensino tradicional da alfabetização, cuja preocupação era de primeiro se ensinar o aspecto técnico do ato de notar a escrita a partir de atividades que privilegiavam a memorização e repetição, para somente ao final trabalhar a leitura e produção de textos, o ensino da leitura e da escrita baseado em uma concepção interacionista de língua considera tais práticas como sociais e culturais. Nessa perspectiva, o processo de didatização da leitura e da escrita precisa ser feito de modo a garantir que as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas nesse espaço se dêem em contextos significativos, envolvendo diferentes gêneros discursivos presentes no convívio social dos alunos e dos professores.

Vemos, portanto, que aliado ao estudo da teoria da psicogênese, o conceito de letramento, conforme indica Soares (2003), enriqueceu e ressignificou o debate sobre o ensino da alfabetização.

²³ No Brasil, o termo “letramento” foi usado pela 1ª vez por Mary Kato, em 1986, na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (São Paulo, Ática). Dois anos depois, passa a representar um referencial no discurso da educação, ao ser definido por Tffouni em “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso” (São Paulo, Pontes) e retomado em publicações posteriores.

Em estreita sintonia, ambos os movimentos (estudos sobre a psicogênese da língua escrita e o letramento), nas suas vertentes teórico-conceituais, romperam definitivamente com a segregação dicotômica entre o sujeito que aprende e o professor que ensina. Romperam também com o reducionismo que delimitava a sala de aula como o único espaço de aprendizagem (COLLELO, 2004, 47).

À luz das abordagens psicogenéticas e estudos do letramento, o aluno, seja criança ou adulto, deve apropriar-se da tecnologia da escrita ao mesmo tempo em que faz uso da leitura e escrita na vida cotidiana, o que implica falar do ensino da leitura e da escrita em um contexto de práticas sociais, ou a de uma alfabetização na perspectiva do letramento (SOARES, 2003).

A ampla divulgação dos estudos do letramento e da psicogênese do letramento no sistema ensino escolar gerou expectativa de uma reorganização das práticas pedagógicas dos professores com vistas à inserção dos alunos nas práticas sociais de leitura e escrita em toda sua complexidade, o que significava evitar atividades que não correspondessem às necessidades de comunicação (interação). As práticas de ensino da língua portuguesa deveriam contar com gêneros discursivos diversos, de modo que os alunos participassem de situações concretas de compreensão e produção de textos (CHARTIER, CLESSE e HERBRÁRD, 1996).

O professor passou a ser desafiado na medida em que era solicitado a redirecionar, a reorganizar sua prática pedagógica e por que não dizer, a romper com paradigmas tradicionais de ensino que porventura subsidiassem o seu fazer profissional. Esse profissional foi instado a romper com aquela visão mecanicista do ensino da alfabetização, e a deixar de lado as famosas cartilhas que não reconheciam os alunos como sujeitos singulares de conhecimento, cujos interesses e demandas sobre o aprender a ler e a escrever eram entendidos com únicos. Enfim, a alfabetização deveria tomar por base, a partir daquele momento, as práticas sociais da leitura e da escrita, e conceber os alunos como sujeitos históricos e sociais, capazes de elaborar e testar hipóteses sobre o conhecimento da leitura e da escrita mesmo antes de entrar na escola.

3.3 Como as crianças aprendem a ler e a escrever?

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), Ferreiro e Gomez Palacio (1987)

documentam um período evolutivo importante quando a criança inicia o processo de relacionar os sons das palavras a sua escrita. Muito embora um sistema de escrita alfabético envolva a análise fonológica da palavra em unidades mínimas – os fonemas, os quais são representados por letras -, não se pode dizer que a escrita corresponde a uma transcrição da fala. A correspondência fonema – grafema nem sempre é biunívoca e direta. A letra ‘s’ pode ter correspondentes sonoros distintos como na palavra mesa e sandália, por exemplo, assim como o fonema /x/ pode ser grafado pelas letras x ou ch. Desse modo, à criança não basta descobrir e entender a natureza alfabética da escrita que utilizamos. O domínio da ortografia e da leitura ainda serão aspectos a serem dominados por ela.

O princípio básico do sistema alfabético de escrita tem por base a dimensão sonora da palavra e não o significado da palavra. Palavras com grafias parecidas têm escritas similares, e a descoberta desse princípio pela criança não se constitui tarefa simples. A complexidade dessa ação, por exemplo, é dada se pensarmos na funcionalidade da memória humana que recorre aos aspectos semânticos. O estudo de Carraher e Rego (1982) sobre o realismo nominal mostrou a tendência de a criança focalizar a palavra a partir do seu significado. O apelo à memória em situações de lembrar nomes de pessoas, ou palavras de uma lista, ou mesmo trechos de uma história lida ou ouvida se dá pelos aspectos semânticos. Essa natureza semântica da memória acaba por tornar árdua a tarefa de descobrir ou entender num momento inicial, que a escrita representa sons.

Os diversos trabalhos resultantes desta linha teórica evidenciaram que as crianças, antes de dominarem o sistema de escrita a ponto de conseguirem ler e escrever sozinhas e de forma convencional, formulam uma série de hipóteses ou ideias próprias, numa ordem evolutiva, atribuindo aos símbolos da escrita alfabética significados bastante distintos dos que lhes transmitem os adultos que as alfabetizam. E este processo de evolução conceitual se dá por crianças de diferentes classes sociais, e a possibilidade de vivenciá-lo, ou o ritmo em que ocorre, estaria provavelmente relacionado ao maior ou menor contato dos aprendizes com a língua escrita em seu meio e à possibilidade de viverem situações em que esta é empregada socialmente.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky dedicaram-se – e ainda o fazem - à pesquisa na área da leitura e da escrita desde 1974. Mostraram como a criança, entendida como um sujeito cognoscente, constantemente pensa, constrói e

reformula hipóteses a fim de compreender como funciona o sistema alfabético e norma ortográfica. Em decorrência das evidências encontradas, além do crescente interesse nas implicações pedagógicas desta nova abordagem sobre a construção da escrita pela criança, tomaram como preocupação a compreensão da natureza, função e valor da escrita como objeto cultural.

Novas perspectivas para o ensino da notação alfabética foram observadas a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) desde os anos de 1980. No entanto, o impacto de tais formulações teóricas para o ensino da leitura e da escrita na alfabetização tem sido conturbado, uma vez que uma teoria de aprendizagem não pode ser confundida com uma proposta de ensino (CHARTIER, 2007).

A despeito das incompreensões, equívocos e incongruências, evidências objetivas de mudanças no ensino da leitura e da escrita na alfabetização podem ser encontradas. O ensino da leitura e da escrita iniciais baseado nos métodos tradicionais passa a ser amplamente criticado, e não recomendado, exatamente porque se mostra inadequado em decorrência da irrelevância das informações que trazia, pela monotonia dos exercícios que propunha e pela falta de sentido nas atividades sugeridas (MORTATTI, 2006, 2000; SILVA, 2009). As cartilhas de alfabetização sofreram críticas no que se referem ao seu caráter ideológico (estereótipos sociais, representação inadequada da realidade, por exemplo), como também por conterem erros linguísticos e empregarem métodos centrados no código linguístico, cuja atenção era dada muito mais à articulação dos sons em detrimento de uma leitura com vistas à compreensão (SILVA, 2008). Expressavam movimentos de ensino da língua baseado na memorização de técnicas, em regras e em conceitos que, na grande maioria das vezes, invalidavam a possibilidade de produção criativa pelo aluno (MARCUSCHI e LEAL, 2009; MORAIS, 2005).

Atentamos, então, para ao menos duas questões de natureza didática presentes nos estudos e pesquisas acadêmicas relativas à alfabetização que passam a orientar o trabalho do professor: a importância de se considerar a alfabetização como um processo de apropriação do sistema de escrita alfabético e a necessidade de considerá-la, também, como práticas de letramento. A implicação pedagógica de tais evidências na educação é importante a partir do momento em que se entende ser possível influenciar a maneira como as crianças pensam sobre as palavras.

Consideramos importante destacar que recentes documentos e programas de formação de professores da educação básica com foco no ensino da leitura e da escrita inicial (por ex. Orientações para o trabalho com a Linguagem Escrita em turmas de seis anos de idade, 2006; Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, 2012; Guia do Programa Nacional do Livro Didático PNLD, 2010), manuais do professor de coleções de livros didáticos indicados PNLD 2010, estudos e pesquisas²⁴ desenvolvidos sobre alfabetização ao versar sobre a perspectiva de letramento, têm salientado, ou mesmo tomado por base a perspectiva interacional da linguagem. Nesse sentido, a vivência pelo aluno de práticas sociais de escrita, quer dizer, práticas de uso de linguagem respaldariam as práticas docentes.

A perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas a priori, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros discursivos e seus usos em sociedade (MARSCUSCHI, 2007, p. 34)

Adotada a perspectiva interacional da linguagem e a dos gêneros discursivos ao abordar a escrita, a interlocução entre os envolvidos, no desenvolvimento da prática pedagógica, firma-se como elemento crucial.

Para os adeptos dessa concepção, a linguagem e os usos que se faz dela remete à existência de sujeitos concretos, dotados de emoções, de intenções e de vivências. Isso faz com que o discurso seja determinado, a um só tempo, pelo fato de que procede de alguém e vai para alguém. A significação, na verdade, constrói-se na enunciação, correspondendo a um processo de permanente negociação de sentidos (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2007).

Na perspectiva da linguística enunciativa de Bakhtin, mesmo quando realizada por um sujeito individual, a enunciação é sempre tomada com um ato social. Desse modo, o dialogismo configura-se como princípio fundador da linguagem: tudo é enunciado de alguém para alguém, e por isso, toda linguagem é dialógica. A noção de dialogia aparece como princípio fundamental da linguagem. Adota-se como princípio elementar a não existência de um uso significativo da linguagem fora das interações pessoais e sociais situadas (BAKHTIN, 2003;

²⁴ Ver Capítulo II.

MARCUSCHI, 2007).

À luz das contribuições da teoria bakhtiniana, a partir da linguagem se constrói uma interação entre sujeitos históricos e sociais de uma sociedade letrada mediada pela linguagem verbal, ou seja, a partir de gêneros discursivos. E entendida assim, estudá-la implica em compreendê-la, entender o seu funcionamento e sua dimensão subjetiva. Por conseguinte, o modelo de sujeito ideal que fala, escuta, escreve e lê é desconstruído, tomando lugar um sujeito constituído heterogeneamente, sujeito que se desloca no contexto enunciativo e formula sentidos numa relação interdiscursiva.

Como apregoa o filósofo

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1986, p. 123).

O ensino da língua portuguesa, portanto, ultrapassa a pseudolinearidade textual e é entendido como um elemento fundamental para a ampliação e garantia da aprendizagem do aluno. As pontuações acima nos conduzem a implicações da teoria dialógica para o ensino da escrita: a relação de ensino seria entendida, antes de tudo a partir do diálogo entre professor e alunos em busca de construção de sentidos revelados nas situações enunciativas emergidas nas aulas (SMOLKA, 1996).

Na perspectiva bakhtiniana da linguagem, portanto a língua se concretiza a partir de gêneros discursivos cujos elementos estabelecem relações de várias ordens: fonéticas, morfológicas, semânticas, sintáticas, pragmáticas, estilísticas, lógicas etc. Além da inter-relação entre cada um dos elementos simbólicos do texto, há que se considerar a relação com os dados do contexto em que o texto é produzido. E pensar em gêneros discursivos implicaria pensar na sua constituição entre os sujeitos, no seu conteúdo, na sua estrutura composicional relacionadas ao contexto de produção e ao momento histórico, na finalidade comunicativa, no meio de circulação e portador. É, portanto, a partir deles que se apreende a realidade, e por isso mesmo, os gêneros não podem ser considerados como um conjunto de propriedades isoladas, formais.

Assim entendida, a prática de escrita na escola deve ser compreendida como

uma prática social em que alunos e professores estão envolvidos, e a produção de textos escritos não se encerra nesse ato, mas, a princípio, no seu uso; no uso que as crianças fazem das suas produções escritas. Segundo Bakhtin, (2003, p.284-285),

“Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas. (...) Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualmente (onde isso é possível e necessário) refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso”.

Nesse sentido, a produção de textos orais e escritos deve aparecer nas aulas de língua portuguesa como ponto de partida, meio e ponto de chegada do processo de ensino e de aprendizagem da língua. Dominar o gênero discursivo implica, necessariamente, saber fazer uso dele, e a escola tem papel fundamental na construção dessa competência. Sob o ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero discursivo textual é um instrumento que medeia as atividades de linguagem, e, por conseguinte, dar-lhes forma e materialidade (GERALDI, 2004). Na escola, portanto, esse gênero é, ao mesmo tempo, um instrumento pelo qual as práticas de linguagem se materializam e um objeto de ensino e aprendizagem (SMOLKA, 1996).

Se por um lado, numa dimensão pedagógica, os gêneros discursivos no espaço escolar assumem a função de objeto de ensino e de aprendizagem além da interacional, por outro, como indicam Dolz e Schneuwly (2004), é comum, na escola, os gêneros discursivos figurarem desprovidos de uma situação comunicativa autêntica. Seriam frequentes as situações de os alunos serem submetidos à atividade de classificação de tipo estrutural, mais convencionalmente conhecida por tipologias textuais: a narração, a descrição e a argumentação.

Em sentido contrário, como preconizam Leal e Moraes (2006) e Dolz e Schneuwly (2004), para uma boa apropriação da capacidade de produzir diferentes gêneros discursivos se faz indispensável uma intervenção sistemática do professor que leve o aluno a refletir sobre as características dos textos e seus contextos de uso, quer em situações de compreensão, quer de produção. E nessa perspectiva, caberia à escola o ensino sistemático dos gêneros discursivos. E consonantes com esse entendimento, na escola, os destinatários seriam, ao mesmo tempo,

interlocutores para os quais os textos são destinados como veículo de interação - quer em situações reais ou imaginárias-, e destinatários intermediários que orientam e ensinam sobre como realizar a tarefa proposta - professor, colega ou outro.

Acontece, porém que o efetivo ensino da língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil acolhe, de forma ainda muito tímida, a concepção interacionista da linguagem, as teorias construtivistas e as pesquisas psicogenéticas e suas implicações pedagógicas. Essa constatação nos imputa a necessidade de fazer uma discussão a respeito das práticas de ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.

Reiteramos nosso entendimento sobre as concepções de ensino da língua portuguesa e de alfabetização não influenciam as práticas pedagógicas dos professores de maneira linear e pura.

3.4 Sobre o ensino do sistema de escrita alfabética na alfabetização

Soares (2003) enfatiza as muitas facetas da alfabetização e do letramento. A partir da contextualização da alfabetização no Brasil e do aparecimento do termo letramento, sugere a reinvenção da alfabetização, longe das amarras das concepções de aprendizagem e de ensino subjacentes aos métodos tradicionais de alfabetização, o que implica alfabetizar em contexto de letramento. Ensinar a ler e a escrever a partir de práticas sociais de leitura e de escrita, sem, no entanto, esquecer a especificidade, e complexidade, do nosso sistema de escrita alfabético e ortográfico.

Parece-nos que o caminho para contemplar o trabalho formal de análise linguística, sem caracterizar o trabalho docente como ensino normativo, significa ensinar essa língua a partir de reflexões teóricas sobre a linguagem, dando conta da realidade linguística multifacetada presente na sala de aula. Isso não significa dicotomizar a relação teoria prática;, muito pelo contrário, trata-se de entender a prática de ensino da linguagem como algo que carece de teoria e de preocupações epistemológicas aprofundadas.

Assumir tal postura imputa ao professor o conhecimento da língua portuguesa e seus diferentes eixos do ensino: a leitura, a produção de textos (escritos), a oralidade e a análise linguística, que na alfabetização caracteriza-se pela

apropriação do sistema de escrita e a ortografia. Mais do que isso, como escreve Lee Shulman (1986), para ser professor não basta ter o domínio de um determinado conhecimento, é preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões.

A escrita entendida como um sistema de representação que nota aspectos fonéticos da linguagem, opõe-se ao modelo que a entende como um código de transcrição, posto que não se limita a transcrição de fonemas, mas a análise da linguagem e uma identificação dos fonemas para simbolizá-los de modo representativo, o que não significa ainda representá-los, posto que não conserva suas propriedades.

Tanto no Brasil (MORAIS, 2005, 2004, 2003; CARRAHER & REGO, 1984) como em outros países (BRYANT, 1990, apud LEITE, 2008), estudos têm buscado explicar as competências cognitivas que uma criança precisa desenvolver a fim de aprender a escrita alfabética. Nesse sentido, a busca por relações de causalidade entre a capacidade de análise metalinguística pela criança, sobretudo a metafonológica da palavra, e o sucesso, ou não, na alfabetização tem levado a um ponto convergente: alunos com desempenho mais baixo na capacidade de analisar palavras metafonologicamente apresentam demora na aquisição das habilidades de leitura e escrita se comparados a outros (MORAIS, 2004).

A consciência fonológica envolveria o reconhecimento, pelo indivíduo, de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor). (LEITE, 2008, p.25)

A partir de um levantamento de estudos sobre a relação entre o desenvolvimento de habilidades fonológicas e o sucesso na alfabetização, Leite (2008) cita estudos que evidenciaram (a) o treinamento da consciência fonológica durante a educação infantil e o impacto positivo na aprendizagem da leitura e escrita²⁵, e (b) a correlação entre a categorização de sons no início e final da palavra e a evolução no desempenho posterior em leitura e escrita, o que pedagogicamente implicaria no desenvolvimento, em sala de aula, de práticas consistentes de categorização de sons.

²⁵ Bryant e Bradley (1987)

No entanto, Morais (2004) chama atenção para o fato de estudos sobre o tema, (sobretudo os produzidos no exterior) negligenciarem em suas pesquisas o processo evolutivo vivido pela criança até desenvolver uma concepção alfabética de escrita. É o caso do não reconhecimento da abordagem psicogenética: as crianças atribuem aos símbolos da escrita significados que diferem daqueles atribuídos por um adulto, o que pode levar ao entendimento da escrita como um código, e sua aquisição como uma transposição entre grafemas e fonemas.

O sistema de escrita alfabético e ortográfico, portanto, pressupõe pela sua natureza, uma relação entre as letras e os sons pertencentes a palavra, e aí reside uma dificuldade enfrentada pelo aluno, que deve entender o sistema alfabético, e não apenas conhecer e dominar a relação entre os sons e a grafia das letras.

Na escrita se faz uma análise e não uma transcrição ou representação do significado. Para Leal e Morais (2010, p 37), o aluno precisa compreender as propriedades do sistema de notação da escrita, quais sejam:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assumam formatos variados (P, p, *P*, *p*).
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Segundo esses autores, a compreensão destes princípios rege o processo de construção da escrita alfabética, e, muito embora sejam de domínio dos sujeitos autônomos nas atividades de leitura e escrita, não se apresentam de modo claro

para os que não são alfabetizados. Por conseguinte, ler não significa decifrar, assim como escrever não significa copiar algo escrito. Diferentemente, o aluno – criança ou adulto - precisa reinventar a escrita, e para isso, precisa compreender seu processo de construção.

Para Morais e Lima (1989), tanto as perspectivas dos estudos da consciência fonológica, como os de abordagem psicogenética²⁶ convergem em um ponto, qual seja: o desenvolvimento de habilidades fonológicas, assim como a capacidade de elaborar hipóteses sobre a escrita, sendo a escrita concebida como um sistema simbólico – requerem que o aprendiz pense nas palavras como objetos que, além de atribuir significados, contêm uma dimensão de sequência sonora. A perspectiva que adotamos é a de conciliação entre estas duas concepções: uma proposta de alfabetização a partir de práticas de leitura e de escrita associada à reflexão sobre os aspectos sonoros das palavras de nossa língua, de modo que os alunos possam se apropriar da escrita alfabética ortográfica.

Entendemos a língua escrita como um objeto de conhecimento de grande complexidade. Sua natureza complexa favorece a sua descontextualização e a do seu ensino em sala de aula. Não à toa se dá a fragmentação desse conhecimento no ensino - ensino de letras, de fonemas, de sílabas, de palavras, de frases, de textos, de regras ortográficas e de acentuação -, a separação de partes desse todo que é o sistema de escrita, que acaba por favorecer, também, a fragmentação de sua compreensão pelo aluno. A ruptura encontrada entre o ensino e a aprendizagem da língua escrita parece-nos decorrente, dentre outros aspectos, da complexidade desse objeto de conhecimento. Considerar convergentes os processos de ensino de aprendizagem da língua escrita, significa apresentar acesso ao conhecimento (ensino) considerando o processo de sua construção de conhecimento (aprendizagem).

Frente a essa assertiva, retomamos Shulman (1986), e sua observação quanto à necessidade de o professor compreender esse objeto de estudo, planejá-lo, organizá-lo metodologicamente - como ele será explicado para os alunos, ensinado em sala de aula.

²⁶ Reiteramos as investigações de Ferreiro e Teberosky, 1985 e suas evidências acerca das concepções da criança sobre como a língua oral é notada na escrita e o percurso evolutivo dessas concepções no desenvolvimento do aluno.

3.5 O que pensavam as professoras sobre a alfabetização?

Para Lee Shulman (1987), ao professor compete compreender os objetivos e formas sobre como se estrutura a área de conhecimento específica em que atua e as ideias a ela relacionadas a fim de que possa criar condições para que os alunos aprendam. Nesse sentido, procuramos investigar a compreensão das docentes sobre alfabetização, ou o ensino da leitura e da produção de textos escritos para alunos dos anos iniciais de escola pública, que entendemos se relacionar com a trajetória de formação e atual profissional.

Aline, professora do segundo ano do EF, concluiu o curso de Pedagogia na UFF²⁷ em 1998, depois de ter cursado o magistério (nível médio). Realizou um curso de especialização na PUC/RJ²⁸ em 2003, como prolongamento de sua formação profissional, e disse participar, sempre que possível, de formação continuada que aborde a alfabetização.

Aos 21 anos inicia sua atividade profissional como docente de turmas da educação Infantil e dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental de escola particular. Onze anos depois, ingressou na escola pública e desde então mantinha o exercício nestas turmas. Aline fala com entusiasmo a respeito da sua identificação como professora alfabetizadora.

Profª Aline: Meu gosto é a alfabetização, é a minha preferência (...) desde sempre, desde que eu fiz aquele curso na PUC de Educação Infantil, eu me apaixonei por Educação Infantil e trabalhei muitos anos. Mas eu queria mais da Educação Infantil, e qual era o pulo? O pulo era a alfabetização e então eu já os preparava para a alfabetização. (...) Então comecei a alfabetizar no município e continuei depois (...) já me deram outras turmas, de quarto e quinto anos, mas ultimamente eu tenho pedido para ficar na alfabetização (...) e tenho sido atendida... eu acho que a diretora gosta do meu trabalho, ela vê resultado, vê que os alunos vão para o segundo ano sabendo ler e escrever. Lógico que não é 100%; lógico que a gente quer a excelência de tudo, mas nunca é; mas ela vê que os resultados são muito bons e ela tem atendido e vamos ver se continua.

(Entrevista realizada em 23 de março de 2012 com a professora Aline, 2º ano)

O relato de Aline em relação a sua trajetória profissional vai ao sentido da

²⁷ Universidade Federal Fluminense (UFF).

²⁸ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

construção de uma identidade como professora alfabetizadora. Sua atuação nos primeiros anos de Ensino Fundamental parecia ter um reconhecimento expresso da parte da direção da escola e das demais professoras dos anos iniciais do ensino fundamental daquela escola. Pela primeira, pois há mais de três anos as turmas de 1º e 2º anos lhes eram designadas; pelas colegas, quando reiteradas vezes era consultada sobre alfabetização. É importante ressaltar o gosto manifesto por Aline em alfabetizar, de modo a constituir-se para ela como um importante aspecto que a instigava e a mobilizava para procura por formação continuada.

E qual a compreensão de Aline sobre alfabetização?

Entrevistadora: Quando você considera que um aluno está alfabetizado?

Aline: É quando consegue ler um texto e entende o que ler. E escreve um texto realmente, com sentido.

Entrevistadora: E como alfabetizar?

Aline: Acho que não tem uma fórmula [para alfabetizar], depende muito da turma, é de acordo com a turma. Eu sei que eu não tenho uma fórmula; normalmente eu parto da leitura de um livro... eu uso livros, uso fichas, passo exercícios ...outro dia eu peguei um monte de exercícios na internet. Gosto também de trabalhar com projetos..

(entrevista com a professora Aline em 26/10)

Ler e escrever são atividades diretamente associadas à alfabetização para Aline. Uma resposta, de certa maneira do senso comum. Ao questionarmos sobre como alfabetizar, fala sobre o uso de materiais diversos, inclusive os selecionados na internet que faziam parte de seu repertório de atividades disponíveis no armário da sala de aula, assim como livros literários, o livro didático e o Caderno de Atividades da SME/RJ. Aline não explicita uma forma pré-definida, um método específico, nem mesmo uma direção para ensinar a ler e a escrever.

Ao atrelar o uso de metodologias a características da turma, a professora mostra-se sensível à relação do aluno com o objeto de ensino (no caso a língua portuguesa) e sua intermediação. A organização dos materiais didáticos, os conteúdos e o modo de ensinar estariam relacionados aos sujeitos de conhecimento.

Mas interessava-nos saber mais a respeito da compreensão de Aline sobre alfabetização.

Profª Aline: P - Ah, eu faço um mistura de tudo.

Entrevistadora: mas a sua prática foi influenciada pelos cursos que você fez?

Profª Aline: Ah sim! Tudo que eu li e aprendi; aprende-se com os outros, na relação um com o outro... acho que tem sim (prática docente influenciada por estudos). Não tem uma forma; tem um aluno que trabalha de um jeito, tem outro aluno que trabalha de outro jeito, tem o que está silábico, tem o que não está aprendendo. Como a Catarina e o Antero, por exemplo, ..ele são silábicos, e tem que ser BA- BE – BI- BO - BU, entendeu? Às vezes eu caio nisso, sim, com o aluno com mais dificuldade, senão não aprende. Tem também os projetinhos para trabalhar a alfabetização.

Entrevistadora: projeto?

Profª Aline: Eu montei com outro professor em outra escola que trabalhei. Agente fez assim, montou várias folhinhas, fizemos uma historinha e a partir daí a gente foi desmembrando as palavras, e atividades com elas, muitas mesmo.

(Entrevista realizada em 23 de março de 2012 com a professora Aline, 2º ano)

O tempo e a trajetória de atuação e de formação profissional da professora Aline deixavam-na à vontade para selecionar, produzir e usar materiais didáticos diversos, considerando a diversidade de aprendizagem do seu alunado. Desenvolver práticas de leitura e de escrita com os alunos da turma que não tinham o domínio do sistema alfabético de escrita coexistia com o uso de métodos tradicionais de alfabetização, o ensino do BA- BE – BI- BO – BU.

Muito embora divergentes sob o ponto de vista teórico - alfabetizar apoiada em métodos tradicionais ou alfabetizar na perspectiva do letramento -, na dimensão prática ambos coexistiam. Coexistir, no entanto, não implicava numa prática apaziguada, não-conflituosa. As expressões “*tem que ser*” e “*às vezes eu caio nisso*” parecem reveladoras de incômodos. Aline acreditava que para os alunos que não acompanharam a turma, que não aprenderam a ler e a escrever até meados do segundo ano do EF, o jeito era mesmo lançar mão de métodos de base sintética, preferencialmente, o silábico.

Analisar as práticas adotadas pela Aline nos leva a pensar sobre as reais condições de ponto de vista da professora.

Diferentemente de Aline, Betina, professora do segundo ano, recorrentemente realçava sua falta de experiência no ensino da leitura e da escrita inicial. Professora da turma do terceiro ano em 2011, concluiu o magistério em 1987 e aos 19 anos iniciou estágio em turma da educação infantil de uma escola particular. Muito embora demonstrasse apreço pela profissão de professor, por um tempo seguiu a tradição familiar e fez o curso de Direito na Universidade Santa Úrsula, concluindo-o em 1995.

Somente depois de atuar por 5 (cinco) anos com advocacia, decidiu retomar a

carreira do magistério. Betina voltou a atuar como professora particular, e depois em uma turma de educação infantil de escola particular, onde passou oito anos. O ingresso na rede pública de ensino como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental aconteceu em meados de 2010, e desde julho do ano de 2011 atua na escola campo desta pesquisa no turno vespertino.

Para Betina, alfabetizar também consistia em ensinar o aluno a *compreender o que leu e a escrever de modo coeso e coerente qualquer texto*.

Interessadas em conhecer a compreensão de Betina sobre alfabetização, perguntamos-lhe sobre a forma como ensinava o aluno a ler e a escrever e os conhecimentos necessários para alfabetizar.

Entrevistadora: Você acha que para alfabetizar é preciso ter conhecimentos específicos?

Profª Betina: Eu acho, eu acho, eu acho. Primeiro porque a etapa da alfabetização ela é muito, ela é muito especial, não é? Baseada nisso, o professor tem que estar preparado; é um preparo diferente daquele professor que já encontra uma criança alfabetizada, já com aqueles conhecimentos mais bem formados. Esse alfabetizador ele tem que estar preparado.

(Entrevista final realizada com a professora Betina em abril de 2012)

Nesse momento, Betina reconhece uma *especialidade*, ou melhor, uma especificidade de conhecimentos próprios para alfabetizar. Ao professor cabe estar *preparado*.

Entrevistadora: Preparado? Como assim?

Profª Betina: Ele tem que saber o básico mesmo, Margareth. Lembra que eu te falei o ano passado, eu falei assim: “ eu nunca trabalhei com alfabetização”. Então, essa experiência me falta. Eu trabalhei com jardim [educação infantil] e pulei para terceiro e quarto anos [do EF], nunca passei por essa experiência. Eu, no caso, me sinto despreparada para alfabetizar. Assim mesmo, eu consegui num período de recuperação alfabetizar os alunos que ainda não estavam alfabetizados ...eu sei que ainda não está fechado esse processo, mas foi assim no... no... cara-a-cara, ... me jogando, mesmo sem ter essa especialidade, essa especialização que eu te falo, que eu acho que precisa, entendeu?

(Entrevista final realizada com a professora Betina em abril de 2012)

É interessante ressaltar a cadeia de relações estabelecida pela professora em torno dos conhecimentos para alfabetizar: especial, específico (diferentes daqueles que competem a um professor que lida com alunos já alfabetizados), básico, experiência. As associações elaboradas nos levam a um saber constituído na prática, com a prática. De nossa parte, poderíamos dizer que Betina entende o

ensino aprendizagem da leitura e da escrita inicial como atividade mecânica? Mesmo conferindo um lugar de destaque à prática, à experiência, Betina *se jogou, meteu a cara* para alfabetizar.

Entrevistadora: Você disse: se lançando, se jogando cara-a-cara. O que significa? Onde você vai buscar informação, conhecimento para fazer o que você fez e faz nessa hora?

Profª Betina: Ta aí, eu acho que a gente tem noção, a gente tem alguma noção, e ali a gente vai tentar colocar isso em prática. Eu não sabia se eu ia acertar ou errar, eu sabia que eu tinha que fazer. Eu dei o meu melhor, mas busquei, certamente, nessa formação que eu tive [refere-se ao curso normal], mas já foi há muito tempo atrás. Eu acho que se você não pratica, você fica defasado mesmo, não é? E eu tive que trabalhar mesmo em cima dessa defasagem: eu fui buscar a internet, eu fui buscar algumas ferramentas que pudessem me ajudar. Eu fui investigar qual era a dificuldade específica de cada um [aluno], tentando trabalhar individualmente, entendeu? Foi por aí. Eu não tenho nada de muito concreto para te passar...

(Entrevista final realizada com a professora Betina em abril de 2012)

Insegurança e inexperiência não paralizaram Betina. Assumir uma turma de terceiro ano com alunos ainda não alfabetizados a fez *lançar-se, jogar-se* em busca dos conhecimentos que lhes faziam falta. O ponto de partida, *a noção*, era-lhe insuficiente. Recorrer à memória de uma formação inicial do curso normal também—pelo curso em si mesmo e pelas lembranças remotas. Entender o que cada aluno não sabia e buscar *ajuda* na internet foi uma das alternativas viáveis, além da participação interessada em encontros de formação continuada que abordasse a questão da alfabetização.

Enfim, a professora Betina reconhece a existência de um conhecimento específico para alfabetizar e diz não dominá-lo. Entende-o como advindo da prática, e ao usar a expressão “a gente tem alguma noção”, parece caracterizá-lo como um conhecimento tácito. A professora confere status ao saber da experiência para o professor alfabetizador, mas que status tem algo denominado como *o básico mesmo?*

Que conhecimentos são necessários a um professor alfabetizador?

Quanto à professora Carol, sua trajetória profissional em escolas públicas permitiu-lhe a experiência de ensino em todos os anos iniciais do EF, e sua formação no magistério e, para ela, principalmente no curso de Letras – língua portuguesa – autorizava-a ensinar em turmas dos anos finais do EF e até no Ensino Médio, porém sua preferência por ensinar alunos de terceiro e quarto anos do

Ensino Fundamental a levou ingressar nesta carreira docente.

Ensinar a ler e a escrever em turmas de primeiro ou segundo anos, ou mesmo em turmas de terceiro, quarto e quinto anos já lhe aconteceu ao longo dos 13 anos de trabalho como docente. Neste tempo de atuação como docente da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Carol afirmou ter participado de encontros de formação continuada cujo foco era o ensino da leitura e da escrita inicial – a alfabetização.

Carol: Os cursos ajudam para caramba (...) mas eu acho, vou ser honesta com você, quando eu tenho que alfabetizar, quando eu pego uma turma pequena [turma de 1º ou de 2º anos] e tenho que alfabetizar, eu faço o melhor, mas eu prefiro trabalhar com as turmas maiores [alunos de turmas do 3º ao 5º anos].

(...)

Carol: Eu não gosto muito...(...). Assim, por mais que eu tenha o conhecimento, eu não consigo passar; quando eu vejo que a criança tem muita dificuldade, eu começo a ter dificuldade junto com ela. Eu penso “Meu Deus, eu expliquei tantas vezes, trabalhei o nome com essa criança e ela não conseguiu pegar!”, então eu acho que está faltando alguma coisa em mim para poder passar para a criança; alguma técnica, alguma... algum jeitinho brasileiro, digamos assim, para poder ela pegar com mais facilidade; é alguma que me falta ainda para alfabetizar.

(entrevista final com a professora Carol realizada em abril de 2012)

Uma preferência confessa. Associada a ela, a sua dificuldade em alfabetizar. Como ela mesma diz, *não por falta de conhecimento*, mas de *como passar* para a criança. O sucesso em alfabetizar parece consistir para esta docente na aplicação de uma técnica.

Declaradamente, a professora Carol anuncia sua não apropriação de um conhecimento específico para alfabetizar, que ela mesma não sabe identificar, descrever ou caracterizar. Associa-o, portanto, ao uso de alguma *técnica*, um *jeitinho brasileiro*, que pode ser entendido como um procedimento ou um conjunto de procedimentos que não necessariamente exigem um aprofundamento teórico, ou uma formação profissional específica.

Como entender o uso da expressão *jeitinho brasileiro* pela professora? Ao mesmo em que Carol considera difícil e trabalhoso alfabetizar, considera-o passível de ser realizado por um brasileiro com *jeitinho*? Poderíamos entender como um movimento de desqualificação profissional na ação de ensinar a ler e a escrever?

Muito embora lecione em turma de quarto ano, é comum deparar-se com alunos não alfabetizados, e Carol destina momentos para atender estes alunos.

Interessadas na compreensão sobre a ação de alfabetizar, perguntamos como fazia.

Profª Carol: Primeiro eu costumo, dependendo da situação deles, eu costumo pegar as famílias [silábicas], eu sou a moda antiga. Foi assim que eu me alfabetizei. Eu já tentei outros tipos de alfabetização, mas eu não consegui trabalhar. Eu sou honestíssima: “ah, porque tem o método fônico, é para trabalhar”, eu fiquei perdida. Então eu falei: “eu vou conseguir alfabetizar a minha turma como eu consegui alfabetizar há 3 anos atrás, pelas famílias”. Então eu começo pela família do B, do D, depois eu não sigo aquela ordem do alfabeto; eu vou pegando aquelas palavras dos fonemas mais utilizados: o M, o P o L, e vou trabalhando com eles, e tento formar frases somente com esses fonemas que eu trabalhei. Com os outros [fonemas] eu vou tentando fazer assim: “Gente, se M com o A dá MA, o T com o A vai dar o quê? Olhem o barulhinho, olhem o sonzinho”, e, automaticamente, eles caminham para o TA. Eu acho que fica mais fácil para eles aprenderem assim.

(Entrevista final realizada com a professora Carol em abril de 2012)

O relato de Carol sobre o modo como ensinou e ensina as crianças a ler e a escrever dá indícios claros de uma prática calcada em método silábico, de base sintética: fixa uma progressão para ensino das unidades menores da palavra (letras, fonemas ou sílabas) para as unidades maiores (palavras, frases e pequenos textos) (LEAL & GALVÃO, 2005; CARVALHO, 2005). Ao afirmar que replica procedimentos usados há três anos, e, ainda, que recorre à lembrança de como foi alfabetizada, Carol dá sinais de que não tem se apropriado das produções e pesquisas desenvolvidas sobre alfabetização mais recentes. É importante ressaltar que a professora participa de formações continuadas sobre alfabetização, mas seu interesse situa-se no ensino da língua portuguesa para alunos já alfabetizados.

O curso de letras em língua portuguesa no qual se formou, ensina a *ensinar a língua portuguesa*, mas, como disse a professora, *não ensina a alfabetizar*. Mas que conhecimentos, na ótica desta professora, são necessários para um professor alfabetizador?

Entrevistadora: O que distinguiria, então, um professor alfabetizador de um dos anos finais do EF? O que ele tem que saber para alfabetizar?

Carol: Eu brinco muito com a Aline, porque hoje eu estava fazendo uma lembrancinha para os dias das mães [dos alunos do 3º ano em 2012], e dizendo: “isso me dá uma angustia”. São coisas que as crianças pequeninhas gostam, e que as maiores não tanto. Tem essa diferença, gostar de trabalhar muito com criança pequena, gostar da linguagem do INHO: bonitinho; bater palmas quando eles fazem alguma coisa legal. Eu faço isso com eles, mas eu faço com uma linguagem mais avançada, avançada não, mais adequada para a idade. (...) Eu acho que para alfabetizar você tem que gostar de trabalhar com criança menor. Quando você não gosta, acaba botando dificuldade em coisas que até você sabe fazer.

(Entrevista final realizada com a professora Carol em abril de 2012)

No primeiro momento a professora parece referir-se a conhecimentos específicos para alfabetizar os quais ela diz dominar, muito embora não de forma suficiente para ensinar, num segundo, associa-o à esfera do *gosto ou do desejo*: gosto por crianças pequenas, gosto em adequar a linguagem dirigida a eles, gosto por fazer brincadeiras. Para ela, este elemento – prazer – é tão fundamental para o ensino que pode até levar um profissional a embotar conhecimentos já construídos, como forma de negar uma prática: *Quando você não gosta, acaba botando dificuldade em coisas que até você sabe fazer.*

Na perspectiva de Shulman (1987), o professor deve ter domínio do objeto de estudo, compreendê-lo e saber fazê-lo ser compreendido.

Na entrevista, também recuperamos o uso de outras expressões usadas pela professora: *eu vou ensinar do jeito que aprendi; eu vou alfabetizar como já alfabetizei* e o que nos levou a novas indagações os conhecimentos para alfabetizar.

Entrevistadora: (...) Você remete sua aprendizagem para atuar como professora a vários lugares ou situações, mas você considera que aprendeu a alfabetizar?

Carol: Fiz vários cursos pela prefeitura, e mesmo antes de entrar na prefeitura [do RJ] eu havia feito vários cursos de alfabetização: da abelhinha, da Talita. Mas eu vou ser honesta, eu não achei que eu aprendi muito não; eu aprendi foi com a prática; foi pegando a turma mesmo, alfabetizando da maneira que eu aprendi; com a ajuda de outras colegas, professores mais antigos e pegando material com esses professores mais antigos. Foi assim que eu fui aprendendo. Hoje são 23 anos, quer dizer, vai fazer 14, pois 10 anos eu tenho de outro serviço. É que eu sempre junto os dois. Mas treze anos já deu para aprender alguma coisinha, eu acho! (...) Eu tenho muito para caminhar ainda. Já deu para aprender alguma coisinha... já dá para passar alguma coisa para as estagiárias...

(Entrevista final realizada com a professora Carol em abril de 2012)

Carol reitera sua participação em cursos para formação de alfabetizadores, como também a sua não-aprendizagem a partir deles. Reitera, também, legitimidade à prática como fonte principal dos conhecimentos para ensinar a ler e a escrever: a sua própria prática e a prática de colegas cujo exercício profissional é reconhecido por ela. As considerações da professora Carol sobre a construção de sua prática docente apóiam-se na perspectiva da construção do saber docente e de sua

pluralidade (MONTEIRO, 2007; TARDIF, 2000)²⁹. E ao focalizarmos sua prática como alfabetizadora observamos um privilégio à apropriação de conhecimentos *diretamente utilizáveis* (CHARTIER, 2007): sugestões de atividades legitimadas por uma alfabetizadora, como fazer, melhor do que porque fazer.

Ao compararmos as falas de Carol e de Betina, encontramos pontos convergentes: preferência por ensinar alunos de 3º, 4º 5º anos do EF, reconhecimento de lacunas na experiência de alfabetização, dificuldades anunciadas ao ensinar a ler e a escrever. Chamou-nos atenção a forte relação estabelecida por estas professoras entre alfabetização e experiência, e a alfabetização e o uso de técnicas. Historicamente, a leitura e a escrita iniciais já assumiram um lugar de saber elementar (HERBRARD, 1990), cuja responsabilidade era creditada a instituições escolares *sem correspondente na ciência*. Neste sentido, é possível relacionar a perspectiva das professoras a um não reconhecimento da leitura e da escrita na alfabetização como um objeto de conhecimento, mas como instrumento para acesso ao conhecimento de outras áreas?

3.5 Considerações sobre o ensino da leitura e da escrita inicial nas escolas

Dentre outras, uma significativa mudança derivada dos estudos sobre a aprendizagem da escrita por crianças foi a de que o ensino deve se ajustar àquela construção do conhecimento e não o contrário. Na medida em que a complexidade do processo de aprendizagem foi sendo desvelada, inúmeros e significativos esforços vêm sendo empreendidos no sentido de uma reconceitualização dos processos de ensino da língua escrita.

Chamamos atenção para a relação estabelecida entre o professor e o aluno no processo de ensino. Acreditamos que se faça necessária uma disposição de parte a parte; do aluno, para encontrar sentido naquilo que está aprendendo, do professor, para a compreensão do ensino e da função de ajudar o outro a aprender.

No contexto de nossa sociedade letrada atual, as situações de leitura e de escrita são corriqueiras, cotidianas, e por que não dizer que se impõem às ações das pessoas. Em decisões a respeito de aonde ir, o que fazer, por exemplo, não

²⁹ Cf Cap III.

raras são mediadas pela cultura escrita e que, conseqüentemente, requerem do indivíduo habilidades leitora e, até mesmo, produtora de textos. A alfabetização ultrapassa a dimensão escolar e acadêmica: trata-se de uma questão social fundamental, da maior importância em função das implicações políticas e econômicas.

Indagamos, portanto, sobre quem lê e escreve nessa sociedade e que competências desenvolveram ou construíram para as práticas de leitura e de escrita impostas, apresentadas ou desejadas?

O fato de essa pesquisa ser construída a partir do campo educacional, nos levou a definir como principais protagonistas o aluno e o professor. A implicação disso na escrita desta tese é a de que nos referiremos sempre a crianças que se encontram em processo de escolarização, portanto a alunos, a estudantes. O outro indivíduo é o professor. Ambos, circunstanciados ao contexto escolar, vivem e incorporam valores e hábitos próprios da cultura escolar a partir, e não somente, da relação ensino aprendizagem.

Muito embora nos refiramos ao espaço social mais geral onde vivem esses sujeitos, fazemos questão de lembrar esses indivíduos como sujeitos de conhecimento, do conhecimento escolar, cada um desempenhando suas funções na relação de ensino e de aprendizagem. A linguagem de fora ou de dentro da escola concebida como constituinte desses indivíduos, como elemento ou instrumento simbólico que circula no mundo social onde eles estão imersos, faz parte de suas vidas e os acompanham em cada esquina, quer oralmente, quer por escrito. Referimo-nos então à linguagem verbal em especial.

Posto isso, reafirmamos nossa posição sobre o ensino da língua materna e o seu domínio competente como pertencente à escola. Cabe a essa instituição formal ter como uma de suas principais metas o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita de seus alunos. Uma vez considerada a inscrição dos sujeitos – professor e aluno – no mundo social, advogamos pela importância da formação de sujeitos leitores e produtores de textos na escola a partir de situações de ensino equivalentes ou similares àquelas vivenciadas socialmente. Desse modo, o ensino formal deve favorecer a construção da competência leitora e produtora de textos pelo sujeito dentro e fora do espaço escolar.

Conforme vimos anteriormente, dados estatísticos indicam que o domínio competente da leitura e da escrita de textos por indivíduos em processo de

escolarização ainda é suficientemente precário para grande parte da população de nosso país.

O cenário apresentado nos leva a insistir num questionamento compartilhado por outros estudiosos da alfabetização: o que é ensinado aos alunos nas aulas de língua portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como é ensinado?

Chamamos atenção para o fato de as práticas de leitura e de escrita na escola não se restringirem aos momentos de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa. Muito embora essa disciplina seja entendida com a função precípua o ensino da língua, todas as demais disciplinas curriculares (matemática, ciências, história geografia, arte, educação física) requerem a leitura – a compreensão de enunciados de questões e ou de gêneros discursivos os mais diversos, a identificação informação num texto, por exemplo- e a escrita – anotações, respostas a questionários ou tarefas, por exemplo.

Mais um questionamento nos ocorre: quais têm sido as motivações das crianças para aprender a ler e a escrever na escola? Na vida cotidiana elas nos parecem incontáveis. O estudante – referimo-nos assim, pois muito embora entendamos esse indivíduo como sujeito sócio-histórico, singular, o escopo desse trabalho pensa, reflete e investiga somente aqueles que estão na escola, um sujeito situado num espaço institucional devotado ao conhecimento - qualquer estudante, de uma maneira geral, está exposto a motivações diversas para ler e escrever. Diversas no sentido de múltiplas, mas também no sentido de diferentes, quando pensamos nas situações oferecidas pela escola. Nestas situações de leitura e de escrita podemos supor alguns desafios.

Ao se deparar com situações de leitura e de escrita fora da escola, o aluno que ainda não tem o domínio da escrita é instado a compreender e ou a produzir a língua escrita. Nesse momento, o contexto lhe favorece pistas e lhe concede elementos importantes à inferência e construção de significados.

Desafio maior ainda parece acontecer em muitas situações quando o uso da palavra escrita é demandado na sala de aula. Se considerarmos a persistência no ensino da alfabetização baseado nos métodos tradicionais, o aluno tem a sua frente situações de comunicação alijadas de seus contextos e, portanto, carentes de pistas contextuais. Mais que isso, com nível de exigência de uma habilidade ou competência que esse aluno ainda não construiu. Geraldi (2004) chama atenção para uma escola que por excelência tem a função de ensinar, fazer saber, mas que,

contraditoriamente, expõe o aluno a situações que exigem dele o que ainda não foi ou está sendo ensinado.

Ensinar nesta perspectiva não favoreceria aos alunos acreditar que a língua é um conjunto de palavras e frases descontextualizadas? A pensar que aprender a língua escrita na escola somente pode ser a partir de um ensino prescritivo? Se assim, repetir ou devolver a palavra do professor seriam reflexo de situações didáticas a que são submetidos os alunos.

Se, por outro lado, há um entendimento da escola como um espaço de interalocução social, a sala de aula seria mais um lugar onde sujeitos interagem constantemente. Nesta perspectiva, as teorias pragmática, sociointeracionista e discursiva forneceriam elementos importantes para a compreensão das relações daqueles sujeitos.

CAPÍTULO 4

Práticas de ensino das professoras: como era ensinada a leitura e a escrita nas aulas de língua portuguesa de 2º, 3º e 4º anos?

Este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados das análises das observações das aulas de ensino da língua escritas das professoras participantes deste estudo para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A fim de melhor responder à questão: *como ensinavam as professoras dos 2º, 3º e 4º anos quando ensinavam a leitura e a escrita aos alunos?* Consideramos fundamental compreender a dinâmica de sala de aula e alguns elementos intervenientes na prática docente. Neste sentido, outras indagações foram formuladas:

- *como as professoras organizavam a sala de aula e agrupavam os alunos da turma?;*
- *que materiais didáticos selecionavam e usavam nas aulas de língua portuguesa?; e*
- *que situações didáticas trabalhadas em sala de aula com o grupo classe e quais aquelas destinadas apenas aos alunos não alfabetizados nas turmas de 2º, 3º e 4º anos?*

Iniciadas as análises das observações optamos por agrupar primeiramente os registros acerca da organização do trabalho de cada professora, quer dizer, a organização do grupo-classe e os materiais didáticos usados nas aulas de língua portuguesa. Trechos de entrevistas com as professoras foram usados a fim de elucidarmos estes aspectos. Durante o desenvolvimento da pesquisa, emergiram questões sobre o imperativo no uso dos Cadernos Pedagógicos³⁰ adotados para os alunos da rede municipal do RJ e a aplicação de provas bimestrais da Secretaria Municipal de Educação (ação do Sistema de Avaliação de Rede implantado pela SME/RJ em 2011). Por este motivo, nesta primeira seção, abordamos as questões no que elas intervieram nas práticas pedagógicas observadas.

³⁰ Os Cadernos Pedagógicos são materiais didáticos elaborados por equipes da própria SME/RJ para os alunos da rede municipal de ensino (1º ao 9º ano do EF) a partir do ano letivo de 2011.

Posteriormente, focalizamos as propostas de didáticas de língua portuguesa em sala de aula, isto é, as situações de ensino da leitura e da escrita. E a partir destas análises das práticas pedagógicas docentes, que buscamos compreender as concepções sobre alfabetização e ensino da língua escrita das docentes. É importante ressaltar nosso interesse em investigar as propostas de atividades didáticas, considerando a heterogeneidade da turma, e o modo como cada professora lidava com tal situação.

É nesta ordem – organização do trabalho docente, atividades didáticas para ensino da leitura e da escrita e concepções de alfabetização das professoras, que passamos a apresentar os resultados da pesquisa neste capítulo.

4.1 Sobre a organização do trabalho das professoras: os comuns e as singularidades

Por que ao investigarmos os saberes docentes, as práticas de ensino do professor de língua portuguesa em turmas de 2º, 3º e 4º anos investigamos, também, a organização da sala de aula e os materiais didáticos usados?

Tal como Vidal (2009), entendemos a prática docente na intersecção do saber e da ação do professor. Desse modo, a distribuição dos alunos no espaço físico da sala de aula, a seleção e uso de determinados recursos didáticos, os modos de organizar as aulas e a forma de se relacionar com os alunos, dentre outros aspectos, expressam modos de compreender os fazeres escolares.

É a percepção de que a cultura escolar se efetiva por práticas escriturais e não-escriturais (oral ou corpórea), em que se acionam os vários dispositivos constituintes dos fazeres da escola, no que concerne às lições e aos usos da materialidade posta em circulação no espaço e no tempo escolares, que permite tomar a cultura material escolar com importante indício das práticas escolares. (VIDAL, 2009, p. 40)

Se por um lado há de se reconhecer elementos perenes na cultura escolar, de outro, as mudanças no cotidiano escolar ao longo do tempo remete a indagações. Nesta perspectiva, apropriações de diferentes concepções pedagógicas seriam compreendidas como um elemento provocador de alteração no cotidiano escolar. Conseqüentemente, o modo de organização do trabalho escolar - em nosso caso, a prática pedagógica do professor de língua portuguesa em sala de aula – é um

elemento que interfere no processo de aprendizagem dos alunos.

4.1.1 *A organização de agrupamento de alunos na sala de aula*

Ao interessarmos-nos por investigar o ensino da leitura e da escrita inicial em turmas subsequentes ao ano primo de alfabetização, chamou-nos atenção a importância atribuída pelas professoras à organização dos alunos em sala de aula em duplas. Compreender como a professora lidava com esse elemento pareceu-nos importante, pois ações pedagógicas intencionais poderiam estar voltadas para o atendimento da diversidade de aprendizagens dos alunos.

Como apresentamos no capítulo segundo desta tese, nas turmas do segundo, terceiro e quarto anos havia uma decalagem das hipóteses de escrita das crianças de uma mesma sala de aula, o que implicaria na necessidade de práticas de ensino voltadas para a apropriação do sistema de escrita alfabética³¹ (SEA) daqueles para quem a leitura e escrita não se dava de forma autônoma e fluente.

Para Aline (Ano 2) formar duplas com um menino e uma menina favorecia a aprendizagem deles e, adicionalmente, evitava conversas paralelas, dispersão nas aulas e brincadeiras. A adoção de tal prática se justificava, portanto, como voltada para o ensino e a aprendizagem, como também para a disciplina ou comportamento dos alunos. Durante o acompanhamento das aulas observamos que tal medida era acatada e obedecida pelos alunos sem qualquer manifestação de resistência.

Pesquisadora: como é que você organiza as crianças na sala?

Profa. Aline: eu troco todo mês

Pesquisadora: e como é a organização?

Profa. Aline: menino com menina. Isso por causa da disciplina, mas é principalmente ... por exemplo, tem momentos que tem aula para o pessoal do apoio, eu faço uma mesinha com todo mundo junto. Tem atividades que eu ponho os mais capazes com os menos capazes, depende. Não tem uma regra, depende do que eu vou trabalhar com eles.

Pesquisadora: apoio?

Profa. Aline: são outras tarefas para o aluno (...) Quem faz sou eu. Umás coisas eles fazem juntos, outras não dá. Por isso há momentos que eles

³¹ Apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabético não é sinônimo de estar alfabetizado. Neste sentido, o conceito de alfabetização inclui o domínio da escrita alfabética de modo a levar o aluno a ler e produzir diferentes gêneros discursivos.

fazem essas tarefas que eu preparo.
(Entrevista com a professora Aline, em 26/9/2011)

Agrupá-los dois a dois, argumentava a professora, também favorecia aprendizagem na medida em que um ‘ajuda o outro’, “um aluno aprende com o outro”. Grande parte das atividades propostas pela docente era dirigida e realizada por todos os alunos, e a ajuda entre colegas era muito comum, estimulada pela própria docente. Segundo a docente, eram sistemáticas, também, atividades diversificadas que exigiam, por vezes, um reagrupamento dos alunos, desta vez sob o critério do desempenho na leitura e na escrita.

Da mesma forma, com as bancas enfileiradas em duplas, era organizada a sala de aula do terceiro ano. A professora Betina desde que assumiu a regência dessa turma (julho de 2011) pré-determinou o lugar de cada aluno, cujo critério para o agrupamento dos alunos era o desempenho na leitura e na escrita. Dessa forma, alegava a professora, além de ela ajudar os alunos, *“eles se ajudam e passam a se respeitar”*.

As estratégias adotadas por Betina para lidar com os alunos considerados não alfabetizados eram a organização da turma em duplas e atividades específicas durante o período de recuperação (julho e dezembro). O uso de tarefas diversificadas em sala era inviável durante o período regular de aulas, segundo ela, por isso as atividades propostas cotidianamente dirigiam-se a todos os alunos indistintamente.

(...)

Pesquisadora: Mas toda turma é heterogênea, não é?

Betina: Não como essa. Você tem ali, basicamente 3 níveis: os que estão muito abaixo que não estão alfabetizados, o intermediário e os que estão acima.

(...)

Betina: Eu criei uma estratégia. Foi a única que eu consegui... Eu coloquei aluno MB (muito bom) com aluno B (bom), e aluno R (regular) com aluno I (insuficiente)³². eu falei [para si própria]: “vou tentar, vou ver se vai dar certo”. Não sei se vai dar certo, mas aqui estamos o tempo todo fazendo experiências. Você não tem receita (...) por enquanto, isso melhorou a disciplina e melhorou o rendimento dessas crianças. (...) Eu faço muito trabalho de dupla em que uma ajuda a outra. Eles mesmos se disponibilizam. Tem aluno que termina a tarefa e pergunta: “tia, eu terminei, será que eu posso ajudar aquela dupla ali?” Às vezes a dupla nem precisa, mas eu deixo. Em alguns casos, eu tive que quebrar umas parcerias, uns

³² O uso dos conceitos MB (muito bom), B (bom), R (ruim) e I (insuficiente) advinham de orientações da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) para avaliação do desempenho de aprendizagens dos alunos.

vínculos.

Pesquisadora: Como assim?

Betina: Tinham uns (alunos) que não faziam nada e bagunçavam e eu tive que quebrar essas parcerias.

Pesquisadora: E eles reclamaram dessa organização da turma?

Betina: Não. Eles estão bem. Às vezes acontece de um pedir “eu posso mudar de lugar hoje?” Eventualmente, quando eu vejo que é possível, eu deixo.

Pesquisadora: Ele têm lugares marcados?

Betina: Sim(...) Eu sentia a boa vontade daqueles (alunos) que são bons. Se eles não tivessem dispostos, eu poderia ter problemas. O aluno Rômulo senta-se só porque ele não trabalha. Aliás, ele não senta só. Ele está sozinho hoje porque o colega dele não veio. O aluno Valmir é quem não senta com ninguém (...) ele briga em qualquer lugar que esteja. Ou em sala de aula, ou no recreio. Ele briga, ele bate, ele xinga, tira uma piadinha, tira sarro das meninas.

(Entrevista com a professora Betina em 5/10/2011)

Os alunos do quarto ano também se sentavam aos pares. Pré-definida pela professora, a composição das duplas obedecia ao critério da (in)disciplina; a composição por um menino e uma menina, segundo a professora, minimizava as conversas paralelas e as brincadeiras em sala. Havia, ainda, a disposição e agrupamento dos alunos considerados com desempenho Regular (R) ou Insuficiente (I) no canto direito da sala a fim de favorecer a realização de atividades diferenciadas de alfabetização e facilitar o acompanhamento pela professora. Nesse sentido, os alunos com baixo desempenho escolar sentavam-se, em duplas, habitualmente, do lado direito da sala de aula, e os demais, no centro e lado direito. Dessa forma, justificou Carol, era possível passar atividade diversificada para aquele determinado grupo, dar as explicações necessárias e depois corrigi-las coletivamente.

Profa. Carol: Geralmente eu costumo colocar menino e menina, para falarem menos, mas tem mais meninas nessa turma. (...) Eu geralmente costumo separar, também, aluno MB (muito bom), aluno R e I (Regular e Insuficiente) para poder trabalhar diferente. Ali (aponta para as duas fileiras de bancas no canto direito da sala), só ali naquele cantinho, os Rs e os Is, senão fica tudo misturado, e tem que ficar andando pela sala. Eu já não gosto.

(Entrevista com a professora Carol, em 4/10/2011)

Para todas as professoras, parear um menino e uma menina na formação de duplas tinha como justificava comum o comportamento dos alunos, ou a conter a indisciplina.

Para Carol, professora do terceiro ano, o critério de desempenho do aluno na leitura e na escrita também era adotado, muito embora houvesse diferença: enquanto para Aline e Betina a heterogeneidade na formação das duplas de aluno favorecia a aprendizagem; para Carol, a preferência era pela “pretensa” homogeneidade do agrupamento.

Tanto Betina como Aline compartilhavam a mesma estratégia: formar duplas de alunos com níveis de aprendizagens diferentes para realização das atividades. Presenciamos, no entanto, situações em que os alunos sentavam-se próximos, porém continuavam fazer suas tarefas individualmente, ou mesmo sem uma orientação ou acompanhamento específico por parte da docente.

Enquanto para Aline esta estratégia é adotada há muitos anos, para Betina seu uso é associado a expressões como *tentar* e *experimental*, palavras essas evocadas em outros trechos de entrevistas com ela. Para esta professora do terceiro ano, esses vocábulos apareceram sempre associados à prática pedagógica; se associados à dimensão da formação, podemos entender a experimentação relacionada à reflexão na ação e a disponibilidade para fazer ajustes ou alterá-la, à reflexão sobre a ação (PIMENTA, 2006, p. 19-20). Parece-nos que o fato de Betina não ter tido experiência anterior como alfabetizadora e considerar seus conhecimentos docentes insuficientes para alfabetizar, e, ainda, ser recente sua atuação em escola pública, levava-a a valorizar a dimensão prática como fonte de conhecimento.

A despeito das anunciadas³³ experiência docente de Aline e incipiência de Betina questionamos o alcance da estratégia de agrupamento dos alunos e sua efetiva função de promover situações conflituosas de aprendizagem entre os alunos. Por que elas não fizeram qualquer menção, em momento algum, aos fundamentos de teorias construtivistas ou sociointeracionistas ao justificar o uso da estratégia adotada?

³³ Reiteradamente, Aline e Betina referiam-se à experiência (ou falta dela) como elemento de justificativa para suas práticas.

É inegável a repercussão de estudos de Jean Piaget no campo educacional³⁴, muito embora isto não represente uma compreensão e apropriação adequadas (ou não) de ideias e princípios do construtivismo piagetiano por professores, como investigaram Chakur et alli (2004, p.16). Para estes autores,

A decisão de implantar certa teoria na educação leva os agentes legisladores e divulgadores a transmiti-la de forma aligeirada, recorrendo, então, a frases feitas, chavões e slogans, mais fáceis de serem assimilados, mas que perdem seu sentido ao mudar de contexto e desligar-se do arcabouço teórico original.

Deste modo, é possível relacionar a ação de organização de duplas de alunos nas turmas onde realizamos as observações associar a derivava apenas um repetição do *chavão* “Ser construtivista é colocar os alunos para trabalhar em grupo”, e não necessariamente à apropriação conceitual, como indica o estudo de Chakur et ali (2004, p.7). Por outro lado, considerando as expectativas das professoras e as tomadas de decisões na urgência da sala de aula frente a um efetivo de em torno de 30 alunos com diferentes tempos de aprendizagem, leva-nos a questionar a observância ou ignorância pelas docentes das decisões tomadas por elas mesmas.

É fato, no entanto, salvaguardadas as expectativas de aprendizagem de cada ano escolar, que o desempenho de cada aluno nas avaliações (de Rede ou àquelas elaboradas pelas professoras) da disciplina de língua portuguesa preponderava sobre o das outras disciplinas para classificação dos alunos e a disposição física deles na sala de aula. Quando questionadas sobre o que as levava considerar um aluno *menos capaz* (Aline), ou *fraco* (Carol), ou *não alfabetizado* (Aline e Betina), ou *R ou I* (Betina e Carol)³⁵, o baixo desempenho na leitura e na escrita foi a única resposta das professoras quer do 2º, 3º ou 4º anos.

Os critérios avaliativos que as levava a diferenciar os alunos da turma podem ser exemplificados por aquele informado pela professora do terceiro ano.

³⁴ A teoria construtivista piagetiana pode ser considerada uma abordagem teórica de grande projeção na educação brasileira. Desde os anos de 1970, leis e grande parte dos documentos de orientação curricular expõem ideia “pretensamente fundamentadas na teoria piagetiana” (CHAKUR et all, 2004, p. 2).

³⁵ Os alunos eram assim nomeados pelas docentes o que pode ser notado a partir dos fragmentos das entrevistas ou conversas informais apresentadas neste estudo.

Pesquisadora: alunos Erre ou I, como assim?

Profa. Carol: são os alunos com leitura e interpretação de texto fracas e muitos erros de português, não é? Escrita com erros de português que não são nem aceitáveis sabe? Aqueles erros mesmo, e a pessoa não entende nada: oração sem sentido, (oração que) começa com uma coisa depois termina com outra que não tem nada haver. (...) Nessa turma da tarde tem uma aluna ... eu vou te mostrar; ela é repetente e continua com a mesma dificuldade. Essa precisava de uma ajuda. E tem também uma outra que não vem nunca, falta demais. São casos ...são assim, casos gritantes. Os outros são um erre, mas um erre fraquinho, mas que já lê com dificuldade; estão naquela fase bem silábica mesmo, sabe? Lêem com pausas, muitas pausas, e a gente tenta ir levando, não é? Não dá para dar aquela atenção, sabe Margareth, que a gente gostaria de dar, aula particular mesmo. (Entrevista com a professora Carol, em 26/10/2011)

A importância da interação em situações de aprendizagem entre professor e aluno, e entre o aluno e seus colegas foi citada por Lev Vygotsky (1896-1934). Os conflitos gerados nestas situações favorecem o desenvolvimento intelectual e a aprendizagem. Neste sentido, e assim como para Teberosky (1997, p. 92), entendemos que o agrupamento de crianças com diferentes hipóteses sobre a leitura e a escrita pode ser produtivo desde que estabelecidos critérios rigorosos para sua composição.

A escolha sobre a forma de agrupar os alunos, portanto, depende, dentre outros aspectos, dos desafios propostos na atividade, como também do conhecimento, pelo professor, dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo abordado para realizá-la. Ao analisarmos as falas das professoras e relacionarmos com as observações de aulas, notamos uma compreensão tácita sobre o agrupamento de alunos em duplas, trios ou em pequenos grupos justificada, também, por níveis de aprendizagens dos alunos. No entanto, ao fixarem os grupamentos sem, necessariamente, relacioná-los as demandas das atividades propostas, acabavam por gerar situações anacrônicas: os alunos com mais baixo desempenho na leitura e na escrita realizavam a tarefa individualmente ou apenas copiavam a tarefa do colega ao lado.

A aluna Catarina mostra à pesquisadora o seu caderno e diz:

Aluna Catarina: Tia, olha só! Estou escrevendo mais ou menos de mão dada.

Pesquisadora: Que beleza! A professora pediu para escrever o cabeçalho, escreve para eu ver.

Aluna Catarina: Eu não sei fazer não.

Atenta a conversa, uma criança que estava sentada à frente se dirige à M e diz:

CRIANÇA - Espera a tia botar no quadro!

Passados alguns minutos, ALINE escreve o cabeçalho no quadro e M o copia.

Pedir ajuda à professora, ao estagiário presente na sala, ou mesmo à pesquisadora eram estratégias válidas usadas por alunos que não dominavam a língua escrita a fim de realizarem a tarefa solicitada pela professora. Fazer cópia da tarefa do colega (*colar*), porém, era a mais comumente usada. Os alunos que não dominavam o SEA aguardavam o colega ao lado ou a professora registrar por escrito a resposta da tarefa no quadro para depois copiá-la. Esse procedimento era compartilhado entre os alunos, como ilustrado acima.

A estratégia de *colar* - não necessariamente derivada da estratégia pedagógica de organização da turma adota pelas professoras - pareceu-nos invisível às docentes, muito embora se constitua mais um elemento fundamental para compreender os fazeres ordinários numa sala de aula onde se ensina a ler e a escrever.

Na perspectiva da sala de aula como espaço de interação, o agrupamento de alunos em duplas, trio ou grupo; o favorecimento ao acesso a diferentes suportes textuais (livros, revistas, jornais, livro didático etc) e diferentes gêneros, as formas de uso e os propósitos de ler e escrever, enfim, a variação de interlocutores pressupõe uma compreensão (saudável) de que o professor está longe de constituir-se como única fonte de conhecimento.

4.1.2 Os materiais didáticos selecionados e usados nas aulas de língua portuguesa

Outro elemento pedagógico para o qual dispensamos atenção foi para os materiais selecionados e usados pelas docentes para trabalho com os alunos.

É importante ressaltar as orientações dadas por Aline, Betina e Carol para o zelo com os materiais escolares de uso pessoal pelos alunos, quer os livros, as apostilas e as fichas de exercícios, quer os cadernos, o estojo, o lápis, o apontador a cola, a tesoura etc, quando levados para casa pelos alunos. Raros eram os alunos que esqueciam ou descuidavam dos seus itens, e aqueles que descuidavam, tendiam a serem os mesmos.

A atenção dispensada pelas docentes favorecia a participação dos alunos nas

atividades diárias em sala de aula. É bem verdade que atender para uma turma com uma média de 30 alunos requeria muito esforço dessas professoras, que nem sempre eram correspondidos à altura. Quer dizer, havia alunos, geralmente os mesmos, que não traziam os materiais solicitados, ou aqueles que calavam quando a docente questionava se todos portavam os materiais.

Na turma do terceiro ano, houve situações em que alunos manifestaram não estar com o material requerido. A professora Betina pediu-lhes que sentassem próximo a um colega que dispusesse aquele item escolar para que, dessa forma, pudessem acompanhar a tarefa e copiar as respostas no caderno para posterior registro no caderno de atividade.

No que se refere aos materiais didáticos adotados para o ensino de língua portuguesa, destacamos o livro didático, Projeto Prosa: letramento e alfabetização linguística³⁶ para os primeiro e segundo anos, e Projeto Prosa: Língua portuguesa³⁷, para os terceiro, quarto e quinto anos (PNLD 2010), e os Cadernos Pedagógicos, formulados e distribuídos pela SME/RJ, comumente chamados de apostilas pelas professoras, que abrangia, dentre outras disciplinas, a de língua portuguesa.

A partir das observações de aulas, notamos que o uso das apostilas prevalecia sobre o dos livros didáticos. Além do uso regular de um ou outro destes materiais, disponíveis para todos os alunos, constatamos o uso regular de tarefas extras por todas as docentes, sobretudo por Aline, professora do segundo ano. Nesta turma, o uso de atividades extra-apostila ou livro didático pareceu-nos sistemático e regular. Tratava-se de leitura de livros literários seguida de questões orais de compreensão de texto, geralmente seguidas de folhas com tarefas, ou filipetas para escrita de frases ou reescrita do cujas histórias haviam sido contadas pela professora.

Fichas de atividades complementares dirigidas a todos os alunos também puderam ser evidenciadas nas turmas, porém com uso menos frequente se comparado ao uso das apostilas, ou ao uso na turma do segundo ano.

Investigamos o assunto com as professoras, e destacamos algumas falas; a primeira de Aline, segundo ano do EF; a segunda, de Betina, terceiro ano.

³⁶ PRADO, Angélica; HULLE, Cristina. Projeto prosa: letramento e alfabetização linguística. São Paulo: Saraiva.

³⁷ PRADO, Angélica; HULLE, Cristina. Projeto prosa: língua portuguesa. São Paulo: Saraiva.

Pesquisadora: Você usa o livro didático ou...?

Prof Aline: Também uso o livro, eu recorro ao livro em algumas situações, mas [uso] mais as apostilas. (...) Eu gosto das atividades.
(Entrevista sobre materiais didáticos com a professora Aline em set/2011).

Pesquisadora: Você usa o livro didático, a apostila, folhas de tarefas, é isso?

Betina: Eu tava tentando trabalhar com os dois [apostila e livro], mas não consegui. (...) Porque eu recebi uma turma que nem a apostila do primeiro bimestre eles haviam concluído. Nem a do primeiro, nem a do segundo.

Pesquisadora: A prefeitura não entregou?

Betina: Não, o professor anterior não trabalhou o livro nem a apostila então eu tive que trabalhar as apostilas. Tive que abrir mão do livro, porque a prova é em cima da apostila. E mesmo assim, eu não vi tudo. Fui pincelando o que era mais importante, para dá seguimento. (...)

(Entrevista sobre materiais didáticos com a professora Betina em set/2011).

Também influenciada (e porque não dizer: pressionada) Carol (ano 3) muito embora preferisse o livro didático como material didático, usava as apostilas com maior frequência. As chamadas apostilas, segundo as professoras, eram consideradas de referência para as provas bimestrais aplicadas pela SME, o que acabava por se impor como um material didático para uso com os alunos.

Além das falas das docentes, a adoção e uso regular das apostilas não nos pareciam uma escolha deliberada pelas docentes. Eram frequentes as situações em que temas ou conteúdos requeridos nas provas bimestrais de rede foram trabalhados durante as aulas. Em meio à aula transcorrida no dia 27/9/2011, por exemplo, a professora Aline, evoca, oralmente, o cenário da história lida por ela – A Festa no Céu – e solicitou que os alunos o desenhassem.

Aline: Olha, vamos fazer o cenário da história.

Grande parte dos alunos fazia a tarefa – pintava, escrevia frases.

Minutos depois, Aline dirige-se aos alunos:

Aline E o cenário, gente? Onde se passa a história?

Crs- No céu

Aline: No céu da floresta. Então desenhem

(Observação de aula da prof. Aline, ano 2, em 27/9/2011)

A fim de aclarar a hipótese aventada – definição sobre *o que ensinar* derivada de descritores de avaliação de rede, questionamos a professora sobre a intervenção feita por ela.

Pesquisadora: Por que a pergunta sobre o cenário da história?

Profª Aline: Onde se passa a história, o ambiente... eu acho que é importante saber. [saber] que ambiente é esse o da história. Eu acho que todo esse trabalho facilita [o aluno] nos anos seguintes interpretar e escrever um texto (...) eu acho que facilita porque ele vai entender onde se passa a história: em que época aconteceu, em que tempo aconteceu aquilo,

se manhã tarde ou noite, se no inverno ou na primavera...

Pesquisadora: Essa era uma questão da prova [de produção de textos] da prefeitura, não era? Teve alguma relação dessa intervenção que você fez na sala com a prova?

Profª Aline: Sim, aproveitei, sim... A gente tenta fazer tudo para que eles[os alunos] tenham um bom resultado na prova, e eles têm que ter trabalhado antes. Eu acho que facilita na hora da prova.

Pesquisadora: Você acha que a prova, as avaliações definem o que você vai ensinar na sala de aula?

Profª Aline: Olha, de certa forma, elas dão uma margem, sim. A gente faz o nosso planejamento que tem que está de acordo com o que vai pedir na prova, a gente recebe antes, às vezes, o que vai ser trabalhado.

Pesquisadora: E o que você acha disso?

Profª Aline: Olha, eu já tinha meu planejamento previamente preparado, mas a gente faz alterações todo ano, não é? Não é igual sempre. E com essas provas agora que estão vindo, a gente tem que fazer adaptações, tem que mudar algumas coisas. Se, por exemplo, você trabalhava determinada coisa, mas não enfatizava, e agora cai na prova, você tem que trabalhar mais isso... Porque você também quer que eles tenham um bom resultado na prova, não é? Ninguém que ver sua turma com seu índice baixo. É muito frustrante. "Ah, mas eu trabalhei outras coisas" – Mas não trabalhou o que estava na prova. Não é bom

(Entrevista final realizada com a prof. Aline, ano 2, em 23/4/2012)

Os indícios que nos levaram a relacionar o uso dos Cadernos Pedagógicos como principal material didático em todas as turmas associava-se ao fato de as provas tomarem-nos como referência, nos levou a análises complementares. Muito embora não tivéssemos adotado como objeto de estudo a avaliação, realizamos uma breve análise (a) dos cadernos pedagógicos destinados aos alunos e aos professores, (b) dos descritores de língua portuguesa e (c) das orientações curriculares para o ensino da língua portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental organizados e distribuídos por agentes da SME/RJ ³⁸. A apreciação destes documentos curriculares, cuja função primeira é orientar e apoiar as atividades docentes em sala de aula, permitiu-nos ratificar uma correspondência direta entre os objetivos didáticos e conteúdos neles delineados.

Como observam Zaponi e Valença (2009), Bonamino e Souza (2012) dentre outros estudiosos da área da avaliação, o Brasil, como outros países, vivencia um processo crescente de responsabilização das escolas (estaduais e municipais) pela qualidade da educação oferecida aos alunos. Em alguns municípios, como é o caso do Rio de Janeiro, os resultados das avaliações de desempenho dos estudantes referenciam decisões políticas, e algumas consequências administrativas nas

³⁸ Materiais disponíveis no site: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/listaconteudo?search-type=orientacoescurriculares> e <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/listaconteudo?search-type=provasdarede>.

escolas, como é o caso de mecanismos de remuneração a professores e funcionários³⁹ em função em função de metas estabelecidas⁴⁰.

O depoimento das professoras e as ações desenvolvidas por elas decorrentes da implementação da avaliação de rede pela SME/RJ vão ao encontro de questões já suscitadas por Bonamino e Souza (2012).

Se por um lado o professor é incentivado a envidar esforços para melhorar o desempenho dos alunos, de outro, a atitude de *ensinar para a prova* coloca em risco o currículo escolar ao valorar aspectos cognitivos, em detrimento dos múltiplos objetivos. O significado da avaliação de rede adotada pela SME/RJ e os seus resultados para os profissionais da escola não necessariamente implicam em subsídios para a orientação e reorganização e planejamento do trabalho escolar; na discussão pelos professores sobre as habilidades fundamentais de leitura. (BONAMINO e SOUZA, 2012, p. 386).

A breve incursão que fizemos leva-nos ao entendimento que a implementação de provas oficiais bimestrais pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro na escola onde realizamos a pesquisa de tese parece ter definido não somente *o que ensinar*, mas também *como, para que e quando ensinar*. Nessa perspectiva, a premência em *dar conta* das apostilas e preparar os alunos para a prova levava às professoras, sobretudo às do terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental, se distanciar, na perspectiva didática, dos alunos ainda não alfabetizados.

Nos momentos de entrevista ou de conversas informais com as professoras, questionar a aplicação das provas para os alunos não alfabetizados gerava incômodo. Unanimemente, as professoras consideram que os conteúdos e os critérios de avaliação das provas não contemplavam a diversidade de desempenho dos alunos da turma. O fato de ser uma constante a presença de alunos que não

39 Em 2010, a SME/RJ adotou o Termo de Compromisso de Desempenho Educacional compromisso da escola melhorar o desempenho dos alunos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/ MEC). “Os profissionais das escolas que atingirem as metas estabelecidas recebem um prêmio anual em dinheiro, que corresponderá ao valor do salário de cada servidor” [.http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=125832](http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=125832)

⁴⁰ “As experiências de responsabilização explicitadas em normas legais envolvendo bonificação, premiação, gratificação ou quaisquer outros mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas e de avaliação, com legislação especificando a forma de cálculo dessas metas e critérios de distribuição dos recursos financeiros são denominadas por Brooke (2006, apud ZAPONI e VALENÇA, 2009, p. 4) como de High – Stakes”..

liam e escreviam com autonomia nas turmas, as docentes acabavam questionando a validade dos resultados da avaliação de rede como subsídio para planejamento das aulas. “Essas avaliações não retratam a realidade (aprendizagem dos alunos)”: essa era uma fala recorrente de todas elas.

Betina: (...) sabe, eles me surpreenderam com o resultado, com as notas(...).

Pesquisadora: Você leu as questões para eles...?

Betina: Os resultados foram incríveis.

Pesquisadora: Mas você leu a (prova)de português?

Betina: Li.

Pesquisadora: mas é tão incrível assim?

Betina: Não, eu acho. Mesmo assim eu achei. Se fosse para escrever realmente (a resposta) eu não sei se o resultado teria sido esse, mas marcar um xisinho... (...)Colar eu acho que eles não colaram. Eu falei no conselho, foi um resultado que não corresponde, não traduz, não traduz, não reflete a realidade da sala. (...)

Pesquisadora: Você faz outra prova fora a da prefeitura?

Betina: Eu faço duas avaliações que eu chamo de PAC, produção acadêmica. Eu tenho outra pontuação, que entra quem faz os deveres, quem traz materiais, eu daí eu tiro uma média.

Pesquisadora: E tem de Produção de textos?

Betina: Tem, eu trabalhei também.

Como forma de amainar a rigidez, ou inflexibilidade dos instrumentos de avaliação de rede, e com vistas a uma adequação das provas de avaliação de rede à *realidade dos alunos*, as professoras intervinham. Betina, como ilustrado acima, leu o enunciado das questões e as alternativas de resposta da prova de leitura para os alunos, cabendo a eles somente marcar a resposta correta de cada questão. Para a prova de produção de textos, por sua vez, as professoras recorriam a um trabalho sistemático de *treino* com os alunos a partir dos critérios de avaliação tão logo os tivessem em suas mãos. Tarefas extras ou retiradas do próprio caderno pedagógico de língua portuguesa comumente eram trabalhadas nas semanas que antecediam o período da prova, com objetivo de “treinar para a prova”.

Insatisfeitas com os resultados dos alunos não alfabetizados nas avaliações da SME, além de utilizarem-se delas – prova de leitura e de produção de textos, no caso específico da língua portuguesa - todas as professoras aplicavam outros instrumentos de avaliação com os alunos, cujos critérios avaliativos diferiam daqueles propostos pela SME. A atitude comum das docentes tinha como justificativa buscar, a partir de tais instrumentos, informações mais fidedignas acerca do desempenho dos alunos em relação aos conteúdos de língua portuguesa.

Ao abordarmos o desenvolvimento das aulas de língua portuguesa na seção

seguinte, atentamos para as estratégias didáticas usadas pelas professoras ao ensinar a leitura e a escrita para a turma de alunos reconhecidamente heterogênea.

4.2 As práticas de ensino da língua escrita: as atividades de leitura e de escrita para alunos do 2º, 3º e 4º anos do EF

Esclarecemos que realizamos as observações de aulas no período de setembro a novembro de 2011. No total, foram 21 aulas de língua portuguesa, sendo oito na turma do segundo ano, nove na do terceiro e quatro na do quarto. Muito embora as idas à escola fossem semanais, aconteceram situações em que ao chegarmos à escola, na turma em que realizaríamos a observação, a professora nos informou de necessidade de mudança no calendário de aulas em função de ter programas de outras disciplinas atrasados e provas previstas proximamente. Como havíamos definido apenas observação de aulas de língua portuguesa, não registramos ou consideramos para efeito de construção do *corpus* desta pesquisa as aulas cuja disciplina lecionada fosse outra.

Ressaltamos que em função da diferença quantitativa de observações em cada turma, somente consideramos para análise 2 (duas) aulas de língua portuguesa de cada turma, cujos critérios de escolha foram: (a) situações didáticas que envolvessem situações de ensino *da produção de texto escrito, da compreensão de texto escrito e da análise linguística, mais especificamente a apropriação do sistema de escrita alfabética* - nesta ordem de prioridade; (b) situações em que as professoras tivessem se dirigido a um ou aos dois alunos que acompanhamos⁴¹. Assim, dentre as 8 (oito) aulas observadas na turma do segundo ano, das 9 (nove) do terceiro ano e das 4 (quatro) do quarto ano, selecionamos 2 (duas) de cada. No Quadro 9 abaixo, listamos as informações gerais sobre estas aulas: principais atividades didáticas de cada evento e os materiais usados por docente e data.

⁴¹ A justificativa e critérios de seleção para acompanhamento dos alunos de cada turma podem ser encontrados no Capítulo II.

Quadro 9: levantamento geral das atividades de ensino da LP por professora e data da observação de aula

Profª	Data	Sequencia de atividades	Materiais
Aline/ 2º ano	27/09 Aula 1	Leitura de fábula pela professora Resposta oral pelos alunos a questões de interpretação do texto escrito formuladas pela professora Escrita de frase sobre a lenda pelos alunos Explicação da professora sobre uso de pronome Escrita título da lenda pelos alunos Ilustração do cenário da lenda pelos alunos	Livro literário, filipetas, lápis de cor, hidrocor, quadro, folhas de papel avulso, lápis, borracha.
	25/10 Aula 2	Leitura de conto infantil pela professora Resposta oral pelos alunos a questões de interpretação do texto escrito formuladas pela professora Ordenação de trava-lingua pelos alunos Explicação sobre verso pela professora Explicação de atividades sobre uso de R e RR pela professora Realização de tarefa pelos alunos	Livro literário, filipetas, lápis de cor, hidrocor, quadro, folhas de papel avulso, lápis, borracha, cola e tesoura, revistas para recorte.
Betna / 3º ano	20/10 Aula 1	Leitura de lenda pela professora Leitura compartilhada de lenda em voz alta pelos alunos Resposta a questões de interpretação textual por escrito (7 questões) pelos alunos com acompanhamento pela professora Consulta a dicionário pelos alunos	Apostila, quadro, dicionário, lápis e borracha.
	8/11 Aula 2	Leitura de história em quadrinhos pela professora Leitura compartilhada de HQ em voz alta pelos alunos Resposta a questões de interpretação textual por escrito pelos alunos com acompanhamento pela professora	Apostila, quadro, lápis e borracha.
Caro/ 4º ano	26/10 Aula 1	Correção coletiva oral da prova de leitura da SME pela professora Leitura de conto infanto-juvenil pela professora Resposta oral pelos alunos a questões de interpretação do texto escrito formuladas pela professora Consulta a dicionário e escrita de verbetes pelos alunos Atividade diversificada para alunos não alfabetizados	Prova da SME/RJ, conto impresso em folha ofício, dicionário, caderno, lápis, folhas de papel avulsas
	23/11 Aula 2	Orientações gerais pela professora para escrita de redação escolar pelos alunos Produção de redação escolar pelos alunos Orientações gerais para produção de texto pela professora	Folhas de caderno avulsas, caneta, lápis, borracha e lápis de cor.

Observar as aulas das professoras dirigidas ao grupo-classe e as intervenções dirigidas aos alunos considerados *atrasados, fracos ou não alfabetizados* favoreceu-nos identificar uma diversidade de atividades de leitura e de

escrita, e conseqüentemente, o que vamos chamar de flexibilização na concepção de alfabetização das docentes.

Reunimos e analisamos os dados construídos a partir das observações de aulas sobre o que intitulamos de *práticas de ensino da leitura* e práticas de ensino de escrita por turma. Primeiramente, apresentaremos os relativos à leitura, seguido os da escrita.

4.2.1 *As práticas de ensino da leitura*

No período de observação de aula, a leitura de diferentes gêneros discursivos em sala de aula foi um elemento significativo. A preocupação em selecionar aqueles que atendessem ao universo infantil e infanto-juvenil foi explicitada pelas docentes a fim de garantir o interesse e motivação dos alunos e, conseqüentemente, ter um efeito favorável na formação deles como leitores.

As práticas de leitura observadas durante o período de observação foram realizadas pelas professoras geralmente seguidas ou entremeadas por questões de interpretação quer oralmente, quer por escrito. Nenhuma foi realizada com a função única de deleite.

As situações de leitura desenvolvidas nas turmas contemplavam todos os alunos indistintamente. Todos, inclusive aqueles que acompanhamos em cada turma, eram solicitados a ouvir a leitura pela professora da turma e a responder as questões de interpretação propostas oralmente ou por escrito. Somente observamos a leitura por aluno em voz alta nas duas aulas do terceiro ano e em uma do quarto ano.

Na turma de segundo ano, as aulas observadas foram iniciadas com a leitura de textos do universo infantil: fábula (aula 1, 27/9/2011) e conto infantil (aula 2, 25/10/2011). No momento da leitura, todos os alunos eram solicitados a ouvir a professora e a responder questões de interpretação propostas oralmente, como ilustra a transcrição de parte da aula a seguir.

Após finalizar a correção da tarefa de casa, às 8h5min do dia 25/10, a professora Aline pediu que os alunos guardassem os cadernos para ouvir uma história a ser lida em voz alta por ela.

PROF^a ALINE: Quem acabou a continha fecha o caderninho para ouvir a história.

Mostra a capa do livro para os alunos e pergunta:

PROF^a ALINE: Qual o título da historinha que eu vou ler?

Uma Criança: O rato roeu a roupa do rei de Roma

Uma Criança: Tia, “O rato roeu a roupa do rei “

PROF^a ALINE: “ O rato roeu a roupa” ... não tem Rei. Quem é a autora da história, quem escreveu essa história? –continua mostrar a capa do livro aos alunos.

Crianças (algumas) - Ana Maria Machado

PROF^a ALINE: Ana Maria machado e Claudius.

Min 2’ 41”

PROF^a ALINE: Olhem o rosto do rei. Mostra que ele está com ...

Várias Crianças: Raiva

PROF^a ALINE: Olhem a barriga do rato. Mostra que ele estava... ?

Várias Crianças: Cheio!

PROF^a ALINE: Satisfeito, que comeu bastante.

Uma Criança: Que não queria mais nada!

PROF^a ALINE: “então, ele não roeu mais a rica roupa nova do rei de Roma. O rei muito bobo e ridículo, rebolou de roupa nova na rua”. Ele roeu a roupa do rei?

Várias Crianças: Não.

PROF^a ALINE: Não, porque ele já estava...

Uma Criança: cheio.

PROF^a ALINE: Cheio, satisfeito. “ O rato riu muito e ajudou no baile. Rodopiou, tocou reco-reco e até bebeu a lua”. Bebeu a lua é uma expressão, uma maneira de falar. Onde estava a lua?

Crianças olham atentamente a ilustração procurando a lua e observam seu reflexo na água do chafariz.

PROF^a ALINE: Olhem só esse chafariz, essa fonte. Esse aqui (aponta para a ilustração) é o reflexo da lua, que estava onde?

Várias Crianças: No céu.. (risos)

PROF^a ALINE: Ele (o rato) foi beber água, e o reflexo da lua estava na água..

Uma Criança: ele bebeu a água e não dava mais para ver a lua

PROF^a ALINE: isso. Bebeu a água e acabou com o reflexo da lua.

(...)

Após terminar a leitura, Aline dá continuidade à sequência de perguntas:

PROF^a ALINE: Gostaram?

Várias Crianças: Sim.

PROF^a ALINE: Acharam o rato esperto?

Várias Crianças: Sim

PROF^a ALINE: O que ele queria fazer?

Várias Crianças: Comer a roupa do rei.

PROF^a ALINE: Comer somente a roupa do rei?

Várias Crianças: Não. (comer) Tudo!

Prof^a Aline: Tudo. Ele queria roer tudo que via pela frente, inclusive a roupa do rei. E qual foi a ideia que o rei teve para evitar que ele fizesse isso?

Várias Crianças: Jogar uma rede!

Várias Crianças: Pegar ele!

PROF^a ALINE: Pegá-lo, jogando uma rede, o que mais?

Várias Crianças: Jogar os objetos.
 PROF^a ALINE: Jogar vários objetos em cima ...
 Várias Crianças: Do rato
 PROF^a ALINE: Mas ele...?
 Uma Criança: Escapou.
 Outra Criança: roeu
 Uma Criança: Ele comia tudo
 PROF^a ALINE: Comia tudo que era jogado em cima dele. E como é o rato ficou?
 Uma Criança: Barrigudo.
 PROF^a ALINE: Barrigudo. Satisfeito. Quanto mais ele (rei) jogava, mais ele comia. Por quê?
 Uma Criança: Ficou cheio de comida
 PROF^a ALINE: Ficou satisfeito. E isso resolveu o problema do rei? Ele jogar tudo em cima do rato?
 Uma Criança: Não
 PROF^a ALINE: Não resolveu não? Ele roeu a roupa do rei?
 Várias Crianças: Não
 PROF^a ALINE: Então, resolveu ou não?
 Várias Crianças: Resolveu.
 PROF^a ALINE: Então por que é que ele não queria mais comer a roupa do rei?
 Uma Criança: ele estava cheio..
 PROF^a ALINE: Ele estava cheio, satisfeito, já tinha comido um monte de besteira que não quis mais nada. Não roeu a roupa. Então eu acho que resolveu, não resolveu?
 (aula 1 da professora Aline, ano 2, em 25/10/2010)

A leitura do conto “O rato roeu a roupa” (Aula 2) foi entremeada por perguntas proferidas pela professora, e as gravuras das páginas lidas apresentadas e exploradas pelos alunos. Finda a leitura, outros questionamentos foram feitos, desta vez sem a mostra das ilustrações do livro. Por sua vez, na aula em que foi lida a fábula “A festa no céu” (aula 1), as gravuras do livro não foram exploradas e as perguntas dirigidas somente ao final da leitura.

Ler e fazer questionamentos sobre o texto são situações didáticas convergentes com àquelas orientações sobre ensino de estratégias de leitura propostas por Solé (1998), no sentido de formar leitores autônomos.

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes. (SOLÉ, 1998, p. 72)

As diferentes estratégias de leitura utilizadas por Aline nas duas situações observadas favoreceram

ativar conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão; dirigir

a atenção ao fundamental; avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com sentido comum; comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica; elaborar e provar inferências de diversos tipos. (SOLÉ, 1998, pp. 74-75).

É importante ressaltar que a perspectiva de ensino de estratégias de leitura não se coloca em detrimento da formação do leitor ativo que constrói significados próprios a partir da leitura e utiliza-os competente e autonomamente.

As práticas de leitura assistidas na sala de aula do terceiro ano diferiram das realizadas no segundo ano em alguns aspectos: os textos lidos constavam nas apostilas, portanto fora do suporte original; depois de a professora fazer a leitura do texto era iniciada a leitura compartilhada pelos alunos em voz alta; e as questões de compreensão textual eram, predominantemente, por escrito na própria apostila.

A transcrição de um trecho da aula desenvolvida no dia 20/10 ilustra o procedimento da professora.

Profª Betina: Olha só, eu vou ler o texto e depois eu vou pedir para vocês lerem também. Prestem atenção! Acompanhem a leitura!
Betina lê a lenda "O nascimento da estrela" para os alunos.



Você vai conhecer uma história que contam na minha tribo. Ela também faz parte do folclore, da cultura brasileira.



O nascimento das estrelas

Certa vez, as mulheres de uma aldeia saíram pela mata em busca de espiga de milho. Nada encontraram. Voltaram à aldeia e pegaram algumas crianças, curumins, como são chamadas pelos índios, pois tinham certeza de que a presença delas lhes traria sorte. Dito e feito. Os pequenos logo encontraram um lindo milharal.

Enquanto as mães colhiam as espigas, os curumins voltaram à aldeia e pediram à avó que lhes fizesse um bolo de milho. Comeram até se fartar. Então, com medo de que as mães reclamassem de tanta gulodice, resolveram se esconder. Pediram aos colibris que amarrassem um cipó no topo do céu e começaram a subir.

Ao descobrir a travessura, as mães não tiveram dúvida: subiram atrás deles, mas eles cortaram o cipó e as índias caíram no chão. A partir desse momento, nada mais foi como antes: as mães não eram mais mulheres, e sim onças, e os curumins, lá do alto do céu, viraram estrelinhas brilhantes.

Visite o site da EDUCOPÉDIA. Selecione a aula nº 05 – Vamos ler a história?






Adaptado de: <http://o2o2.vilabol.uol.com.br/lendas.html#top.htm>. Em 04/04/2011

Coordenadoria de Educação

LÍNGUA PORTUGUESA - 3º Ano
3º BIMESTRE / 2011

Fonte: Caderno Pedagógico de língua portuguesa, 3º ano do EF, ano 2011.

Finda a leitura, Betina indica os alunos para outro momento de leitura: desta vez pelo próprio aluno em voz alta.

14'3"

PROF^a Betina: Pode começar...X – Aluno com pausas entre sílabas

15'11"

P – xiii. (PEDE SILÊNCIO). “Nada encontraram”. Tem um ponto aí. Vamos, continue.

16'49" -

PROF^a Betina: Obrigada, X. Continua E.

E acena que não quer ler. Betina convida outra aluna:

PROF^a Betina: Então continua, S

(...)

17'40"

PROF^a Betina: Obrigada... agora você, B.

O aluno B lê com pausas longas entre as sílabas.

(...)

Além das questões de compreensão textual propostas na apostila, a professora formulou outras complementares, proferidas antes de iniciar as do material. A participação dos alunos foi ativa, inclusive daqueles considerados por ela como os *mais fracos*. Assim como Aline, Betina fez proposição de questionamentos orais voltados à compreensão do texto, também formuladas de forma improvisada, possibilitando o uso de diferentes estratégias de leitura,

Nas aulas do quarto ano, a participação de todos os alunos no exercício de leitura também pode ser observada, a despeito de as situações didáticas se diferenciarem: em uma a professora deu continuidade à leitura de um conto ; na segunda, foi realizada a correção da prova bimestral de compreensão de textos da SME/RJ.

Abaixo transcrevemos trechos da primeira e da segunda situação.

Situação 1: leitura de conto infanto-juvenil

Desde o início do dia, Carol informa aos alunos que era dia do projeto “Para gostar de ler” e que ela retomaria a leitura do conto “De volta para casa” Antes de reiniciá-la, Carol faz perguntas sobre o que eles se lembravam da história. Depois disso, lê.

Profa. Carol: (...) O capítulo 2 terminou assim: “Eu já sei o que aconteceu conosco- disse por fim”. Então vamos ver se no capítulo 3 a gente consegue desvendar o mistério da caixa onde eles se encontram, não é? .

Muitos alunos falam ao mesmo tempo, pedindo que a professora retome logo a leitura do conto. Carol atende a solicitação.

Profa.Carol: “Eu já sei o que aconteceu conosco. – disse por fim. Aroldo desfez a sua posição fetal e pôs-se a levantar esperançoso. - Então diga. Artur olhou para ele solenemente antes de responder. - Estamos mortos. A face de Aroldo se contorceu em desilusão. - Sabe o que eu acho? – disse ele – Acho que você é um louco e estamos em um hospício.”

Carol pausa e leitura, dirige-se aos alunos e pergunta:

Profa.Carol E vocês o que acham sobre o que eles estão dizendo?

Vários alunos levantam suas hipóteses, outros questionam algumas hipóteses dos colegas, tomando por base informações anteriores do texto.

(...)

(Observação de aula em turma de terceiro ano, prof^a Carol, em 26/10/2011)

Situação 2: correção de prova de compreensão textual da SME/RJ

Profa.Carol: Gente, quem esta com a prova de português da prefeitura, vamos corrigir...

(...)
5'38"

Profa.Carol: Vamos lá, acompanha comigo, gente, abrindo na primeira pagina da prova, vamos ler o texto...

Uma Cr – “O passarinho está falando!” – lê o enunciado do texto.

Profa.Carol: Primeiro texto, “O pássaro mais falante” – a professora faz a leitura do texto.

E continua:

Profa.Carol: Vamos lá, gente, questão 1: O texto acima tem como tema...[lêas alternativas de resposta]

Dandara: A letra...

Profa.Carol: Questão D... “A descrição da ave mais falante da Terra”.

Dandara:, aluna que acompanhávamos, pergunta à docente:

Dandara: É a (letra) D?! Eu botei B.

Profa.Carol: B de bola?

Uma Cr diz alto: eu acertei.

Dandara: Errei? Eu errei tia? – pergunta insistentemente.

Profa.Carol: É, mas pelo gabarito aqui da prefeitura... – nesse momento, Carol volta-se à leitura do gabarito da prova distribuída pela SME e continua:

Profa.Carol: Eu acho até que até caberia aqui... Mas aqui fala das aventuras, gente? Não fala das aventuras.

Dandara: As aventuras do papagaio falante – repete a aluna.

Profa.Carol: Aqui, na realidade, é uma descrição realmente, não esta falando das aventuras dele. Está falando onde ele vive... Vamos lá, vamos interpretar! – e retoma a leitura do texto. “Com média de 36 centímetros de altura e o corpo cinza chumbo, penas mais claras na face” está dando a descrição física do papagaio, onde ele vive, fala da capacidade de mudar voz, se reproduzir; é a D mesmo, está bem?

Dandara: a B?

Profa.Carol: B de bola.

(Transcrição de observação de aula da professora Carol, 4º ano, 26/10/2011)

A comparação das duas situações de aula observadas e transcritas acima sinaliza para importantes diferenças na abordagem do ensino da leitura de texto escrito. Enquanto a primeira situação pode ser associada àquelas desenvolvidas por Aline e Betina no que diz respeito ao planejamento e improvisado e a (certa) efetividade do objetivo a que se propunha, a segunda pareceu-nos distanciar-se do objetivo primeiro estabelecido pela própria docente: favorecer aos alunos a compreensão do porquê de seus erros e acertos nas questões da prova⁴².

É justamente a diversidade entre as situações de ensino promovidas por

⁴² O Capítulo V desta tese focaliza o conhecimento pedagógico do conteúdo a partir de questionamentos a respeito das estratégias de ensino trabalhadas para ensinar língua portuguesa.

Carol e o confronto entre elas que suscitam elementos para investigação de sua compreensão sobre ensino da leitura, as quais serão abordadas no Capítulo V a seguir. Se a primeira situação nos fornece alguns indícios de uma prática voltada à formação do leitor autônomo na perspectiva de Solé (1998); a segunda fomenta indagações ao ser confrontada com àquela pela incoerência ou contradição conceitual.

Ações pedagógicas das professoras como a seleção de textos diversificados e a compreensão da importância de os alunos terem acesso a eles na escola, o desenvolvimento de projetos de leitura ratificam um compromisso das docentes com a formação de alunos leitores. Ainda, nas aulas dos segundo ao quarto anos, as professoras Aline, Betina e Carol mobilizarem conhecimentos dos alunos a partir de questões de compreensão de textos incitando-os a fazer inferências, a estabelecer relações entre partes do texto, a levantar conhecimentos prévios, enfim, a formular respostas a questões que extrapolavam as usuais de localização de informações explícitas no texto, já denunciadas como as (quase únicas) habilidades comumente trabalhadas nas aulas de leitura (SOLÉ, 1998, p.34).

Ao mesmo tempo em que as práticas pedagógicas de ensino da leitura das professoras forneceram indícios de uma compreensão por elas da leitura como um processo de interação entre um leitor ativo e o texto (KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 1998), dão indícios também de uma compreensão superficial, ou não compreensão do processo de leitura nesta perspectiva.

Desse modo, ao mesmo tempo em que a preocupação com a formação do aluno leitor pelas docentes e as suas práticas de leitura de sala de aula dão pistas acerca da incorporação de aportes teóricos que definem as práticas sociais da leitura e da escrita como objeto de ensino (SOARES, 2005; SMOLKA, 1996; MARCUSCHI, 2007), também nos instiga a investigar o conhecimento das docentes sobre as funções da leitura na escola, quer como instrumento de conhecimento por si próprio, quer como instrumento para realização de novas aprendizagens por parecer comprometer a eficiência de suas ações.

4.2.2 E as atividades destinadas exclusivamente aos alunos não alfabetizados?

É importante reiterar que os alunos considerados não alfabetizados pelas professoras participavam da quase totalidade das atividades de leitura e de escrita propostas nos segundo e quarto anos.

Em momentos arbitrados por estas docentes, como, por exemplo, aqueles em que aprofundavam conteúdos de análise linguística considerados de alta complexidade para os alunos *não alfabetizados*, é que estes alunos recebiam tarefas diversificadas para trabalho em dupla, em pequeno grupo ou individual.

As atividades diversificadas do segundo ano, disse-nos Aline

Aline: (...) [sou] eu quem faço as tarefas; preparo e faço com eles num cantinho da sala, mas somente em alguns momentos, para eles não se sentirem discriminados.
(Entrevista com Aline em 12/9/2011).

Diferentemente de Aline (professora do segundo ano), Betina (professora do terceiro ano) não passava atividade diversificada para os alunos reconhecidos por ela como não alfabetizados. Para ela, não havia como conciliar o acompanhamento de atividades diferentes para determinados alunos. Somente nos períodos de recuperação (meio e final do ano) era possível fazer um trabalho de alfabetização com *eles*, disse ela.

Carol considerava necessário propor atividade diversificada para os alunos não alfabetizados, porém procurava contemplá-los sempre com as atividades que dirigia ao grupo-classe. Disse propor atividades diversificadas para aqueles alunos dispostos no canto direito da sala de aula. Em uma das aulas que observamos, os alunos receberam um caderno com duas folhas de atividades, todas voltadas à apropriação do sistema de escrita.

Carol: eu fico preocupada para eles não perderem o geral (da aula). Eles precisam acompanhar (as atividades propostas) a turma. Então tem umas atividades que eu mando para fazer em casa.

Ao relacionarmos a justificativa da professora ao nível de atividade de leitura proposta aos alunos *não alfabetizados* alguns aspectos nos chamaram atenção. Considerar a participação deste grupo de alunos nas atividades do grupo-classe “*para eles não se sentirem discriminados*” nos leva a questionar se a docente a entendia como oportunidade de aprendizagem. Ao mostrar uma preocupação de não discriminar os alunos, surpreende-nos pois as tarefas propostas são extremamente

simples, reducionista, o que demonstra que estava discriminando e que ela não propunha atividade adequada para as condições de aprendizagem dos alunos. A fala da professora sinaliza a preocupação em não discriminar os estudantes que não acompanhavam as aulas, mas a presença de práticas tradicionais de ensino coexistia dentre a práticas pedagógicas de sala de aula.

Ao associarmos esta situação a falas das docentes em momento de entrevista, reiteravam que aos alunos não alfabetizados somente deveriam ser propostos livros de imagem. Nas situações de entrevista final, ao indagarmos sobre o como o aluno aprenderia a ler sem *ler* o texto escrito, sem ter a possibilidade de confrontá-lo, de criar hipóteses a partir de situação de pseudo-leitura, a professora, Carol, por exemplo, reflete e hesita⁴³.

Participar das aulas regulares, junto aos demais alunos da turma considerados alfabetizados poderia ser vista como um bônus, quando, de fato, o aluno de segundo ano se beneficia de situações de práticas de leitura e de escrita?

A proximidade dos objetivos dos primeiro e segundo ano no que se refere à alfabetização é próspera para os alunos. O distanciamento da alfabetização na medida em que se dá a progressão escolar (terceiros e quartos anos) leva pode ser entendida como um maior prejuízo ao aluno que não lê e escreve autonomamente.

Este aluno que ainda lê com pausas longas entre as sílabas ou palavras, que escreve com vagar, não acompanha a *velocidade* com que as tarefas são propostas, não compreende alguns conteúdos suscitados ou explicados pela professora quando este já pressupõe um leitor e produtor de textos Exemplificamos a seguir duas atividades de leitura elaboradas e selecionadas por Aline para aquele grupo de alunos.

⁴³ Ver Cap V.

Eu sou _____ Data 3/10/2011
 Marque a palavra que corresponda ao desenho:

 <input checked="" type="checkbox"/> hipopótamo <input type="checkbox"/> zebra <input type="checkbox"/> girafa	 <input type="checkbox"/> jacaré <input checked="" type="checkbox"/> palhaço <input type="checkbox"/> leão	 <input type="checkbox"/> circo <input type="checkbox"/> bola <input checked="" type="checkbox"/> coelho	 <i>fez com afixação</i> <input type="checkbox"/> palhaça <input type="checkbox"/> índio <input checked="" type="checkbox"/> floresta
 <input type="checkbox"/> sol <input type="checkbox"/> menino <input checked="" type="checkbox"/> chuva	 <input type="checkbox"/> toca <input type="checkbox"/> índia <input checked="" type="checkbox"/> menina	 <input type="checkbox"/> coelha <input type="checkbox"/> leoa <input checked="" type="checkbox"/> jacaré	 <input type="checkbox"/> hipopótamo <input checked="" type="checkbox"/> zebra <input type="checkbox"/> floresta

figura 15: Exemplo de atividade proposta por Aline para alunos não alfabetizados em 3/10/2011.

_____ *(R)*

leu com dificuldade

<input type="checkbox"/> <u>cueca</u> <u>cuca</u> <u>cuca</u>	<input type="checkbox"/> <u>cama</u> <u>ca ma</u> <u>ca ma</u>
<input type="checkbox"/> <u>caca da</u> <u>ca ca da</u> <u>ca ca da</u>	<input type="checkbox"/> <u>coca</u> <u>ce ca</u> <u>ce ca</u>
<input type="checkbox"/> <u>comida</u> <u>ce mi da</u> <u>ce mi da</u>	<input type="checkbox"/> <u>coco</u> <u>ca ca</u> <u>ca ca</u>
<input type="checkbox"/> <u>copo</u> <u>ca po</u> <u>ca po</u>	<input type="checkbox"/> <u>caneca</u> <u>ca me ca</u> <u>ca me ca</u>
<input type="checkbox"/> <u>cavalo</u> <u>ca va lo</u> <u>ca va lo</u>	<input type="checkbox"/> <u>caneta</u> <u>ca ne ta</u> <u>ca ne ta</u>

figura 16: Exemplo de atividade proposta por Aline para alunos não alfabetizados em 3/10/2011.

Para realizar com êxito a primeira tarefa, era bastante que o aluno reconhecesse a letra inicial das palavras escritas correspondentes à gravura. Na segunda, a criança, sem o apoio da ilustração, era solicitada pela professora a ler em voz alta todas as palavras, o que viabilizava avaliação da leitura daquelas palavras.

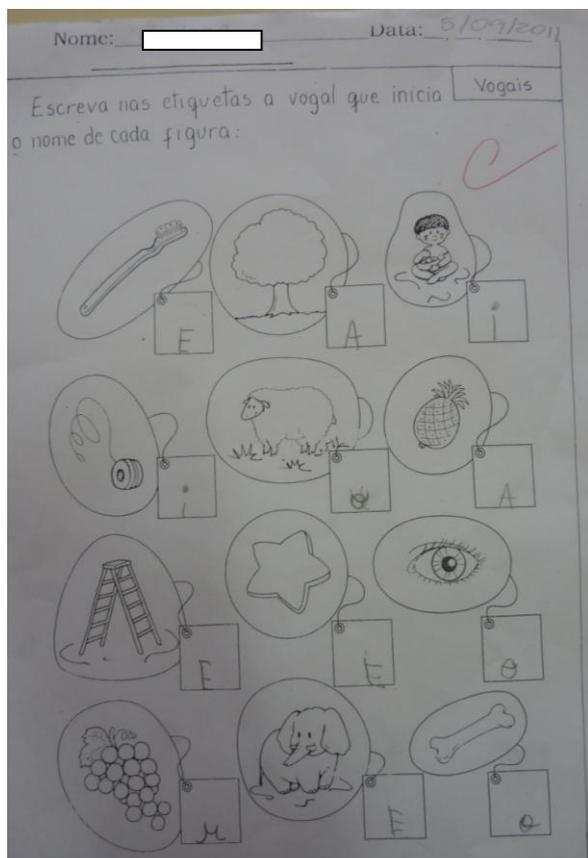


Figura 17: Exemplo de atividade proposta por Aline para alunos não alfabetizados em 5/9/2011.

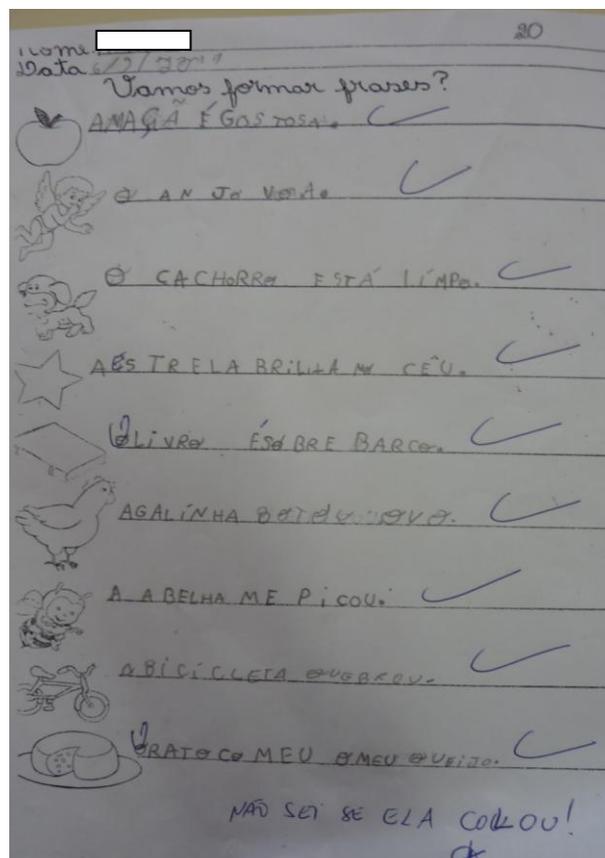


Figura 18: Exemplo de atividade proposta por Aline para alunos não alfabetizados em 6/9/2011.

Se nas atividades de leitura Aline procurava acompanhar os alunos individualmente e fazia anotações quanto ao seu desempenho na própria folha, nas de escrita, depois de orientação individual, geralmente os alunos faziam sozinhos em suas bancas e depois mostravam à professora. Naquele mesmo momento, a docente costumava corrigir a tarefa, registrar comentários e selecioná-la para arquivo na pasta.

A avaliação das tarefas de escrita, portanto incorria em dúvida pela docente quanto a sua realização autônoma pelo aluno.

A escrita, por sua vez, restringia-se a cópia de palavras e verificação do desempenho motor da grafia. Depois de corrigir uma das tarefas realizada pela aluna Catarina (figuras 23 e 24), uma das alunas que fazíamos o acompanhamento,

Aline comenta:

Profa. Aline: Nesta daqui, ela (Catarina) fez, mas pegou cola da aluna do lado. (...) (por que?) eu sei, eu sei.

O não acompanhamento no momento da realização da tarefa pelo aluno resultava em dúvida pela professora sobre a competência de o aluno fazê-la autonomamente, o que era muito recorrentemente a levava fazer comentários escritos na própria tarefa do aluno: *copiou, colou do colega*, de forma imperativa ou interrogativa. Muito embora registros como estes serem recursivos, não era possível, alegava a professora, dar assistência individual a cada uma dessas crianças no momento em que realizavam a atividade. Era preciso *cuidar dos outros alunos da turma que eram a maioria*, dizia ela.

Os exemplos de tarefas acima, ilustram, bem a disparidade entre os objetivos didáticos subjacentes a que eram submetidas as crianças não alfabetizadas do segundo.

Enquanto no exemplo da Figura 23 , o aluno é instado a estabelecer relação entre fonema e grafema inicial da palavra, na segunda, aplicada a mesma aluna no dia seguinte, o objetivo foi a escrita de frases.

De modo algum objetamos a escrita de palavras, de frases ou de textos por crianças não alfabetizadas, as que não se apropriaram do SEA e não conseguem ler e escrever autonomamente. A ressalva que fazemos, no entanto, é uma amostra da não progressão, sistematização e planejamento do ensino de alfabetização para estas crianças, muito embora a professora tenha ações deliberadas na seleção, na organização e na guarda dos materiais didáticos propostos a esses alunos.

Ao confrontarmos as atividades que Aline propunha especificamente para estes alunos, e para o grupo-classe indistintamente, fizemos achados muito interessantes. Para todo o grupo-classe, a professora lia, formulava questões de interpretação textual antes, durante e ou depois da leitura; propunha atividades voltadas para a apropriação do sistema de escrita a partir de reflexão - escrita de palavras ou de frases associadas ao texto lido; ordenamento de texto desordenado; seleção e classificação de palavras com determinado fonema ou sílaba estudada. Para os alunos considerados não alfabetizados, as atividades elaboradas em folhas avulsas assemelhavam-se àquelas das cartilhas tradicionais em que a repetição e a memorização eram fundamentais para realização das tarefas, o que .dificultando

muito a aprendizagem dessas crianças.

Eu até separei uns trabalhos diferentes fazer com eles hoje, mas a estagiária (da Secretaria Municipal de Educação) não ficou comigo hoje.

Entrevistadora: Eu posso fazer com você, se for o caso?

Profa. Carol: Pode, se você quiser, eu já até tirei cópia. É para aquele grupinho lá do canto entendeu, uns mais fracos, outros menos.

Pesquisadora: É naquelas filas do canto, não é isso?

Profa. Carol: é, a do cantinho, do cantinho mesmo. Vou fazer esses trabalhos, trabalhos assim: bobinhos mesmo de criar um título. Separei de matemática também, mas esse aqui é só de português, então só isso mesmo com eles, para eles mesmos não perderem o geral da turma.

Pesquisadora: mas como é que você faz isso, de eles não perderem o geral da turma?

Profa. Carol: eles copiam o trabalho e fazem em casa. Por exemplo: essa tarefa do dicionário (encontrar sinônimos para uma lista de palavras), eles vão fazer em casa para poder fazer esse comigo (refere-se à atividade diferenciada). Eu vou explicar para eles e depois corrijo ali rapidinho, entendeu? Eu tento fazer assim.

Pesquisadora: Como é lidar com essa diversidade da turma?

Profa. Carol: já estou acostumada, não é? A gente não tem turma homogênea.

(Entrevista com a professora Carol, em 26/10/2011)

Muito embora a professora não somente tenha demonstrado preocupação com os alunos *fracos*, mas assumido a posição de propor atividades diversificadas, é importante notar a dissonância entre as atividades propostas a estes alunos em um mesmo dia. Neste dia, a aula é iniciada com a retomada da leitura pela professora de conto infanto-juvenil, entrecortada por questões de interpretação, e a escrita no quadro de vocábulos selecionados por ela. Os alunos, envolvidos com a trama do conto, respondiam aos questionamentos da professora como também levantavam os seus, e, alternadamente, copiavam do quadro e anotavam em seus cadernos as palavras registradas pela docente. Terminada a leitura, em duplas, os alunos deveriam procurar as palavras no dicionário e escrever o verbete correspondente ao lado.

Foi neste momento de uso do dicionário que a atividade diversificada foi proposta aquele grupo de alunos. A seguir, apresentamos a atividade proposta e a transcrição da orientação para sua realização.

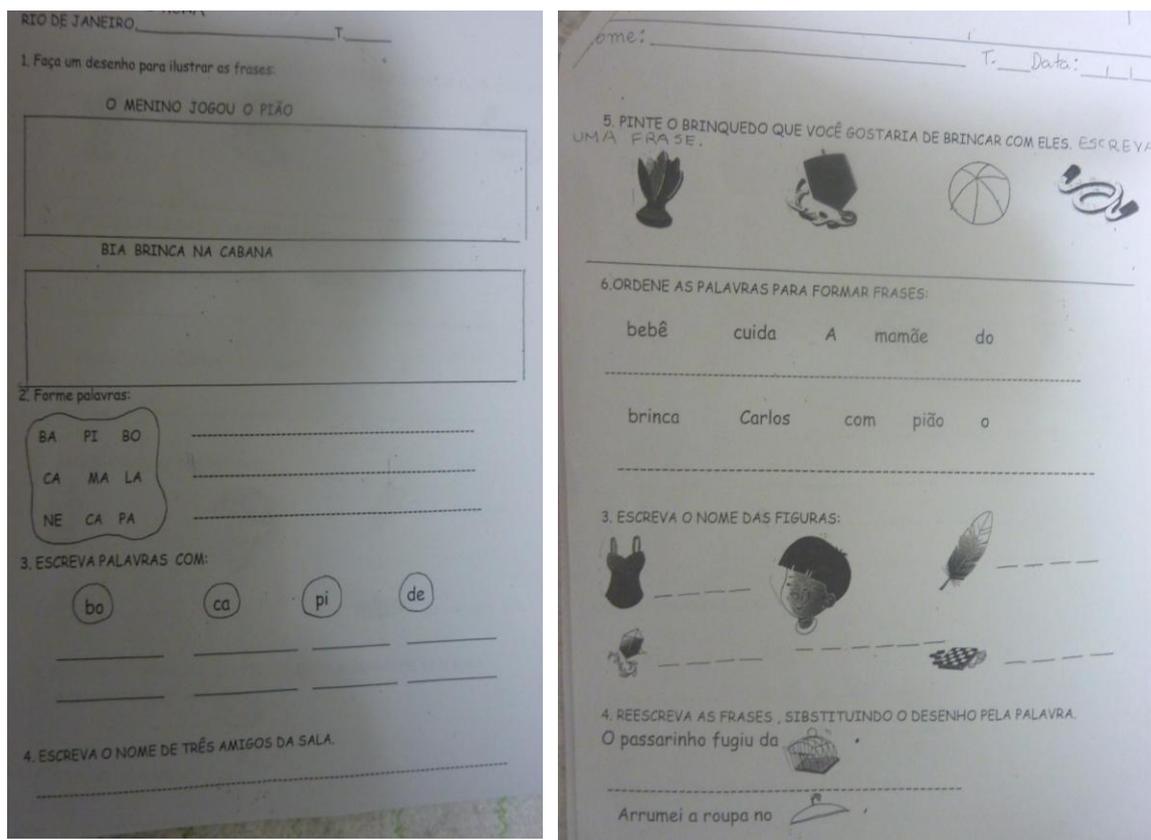


Figura 19: Atividades dirigidas aos alunos do 4º ano em 26 de novembro de 2011.

1h24'6''

Profa. Carol: Gente, eu vou explicar, mas qualquer dúvida vocês podem as tias X e Y (prefere-se à pesquisadora e a estagiária da sala). Aqui é o grupinho que está com a folhinha. Vocês vão ao colocar a data de hoje. A data de hoje está aqui em cima. RJ, erre jota e 26 / 10 de 2011, o t é de turma, 1401. Não esqueçam de colocar os nomes aqui em cima, tá gente? (...)

1h24'40''

Profa. Carol: Faça um desenho para ilustrar as frases. Tentem ler, tá? Ou vocês querem que eu leia a frases para vocês?

Uma Cr – Não, eu já li.

Outra Cr- – Não precisa.

Profa. Carol: Tá. Tentem ler a frase e você vão fazer uma frase, desculpa, um desenho, para ilustrar essa frase aqui. Um desenho bem bonitinho, tá gente? Não é para fazer qualquer desenho e achar que está bom não. Façam para as duas frases. O número 2 é vocês vão formar palavras com esses pedacinhos aqui (sílabas) que estão aqui. Todas que vocês encontrarem. Todas. Todas as palavras que vocês encontrarem, vocês escrevem, tá bom?

Dirige-se a mim e pergunta se todos os alunos que receberam a folhinha estão concentrados no canto direito da sala. Respondo que sim e a professora continua a ler os enunciados das questões da folha distribuídas entre um grupo de alunos.

Profa. Carol: Numero 3: escreva palavras com os pedaços que estão aqui.

Tá bom, gente? Número quatro: escreva o nome de três amigos da sala. Virando a página.... Aqui, gente, é para colocar o nome, a turma e a data. Número 5 vocês vão pintar o brinquedo que vocês gostariam mais de brincar e escrever uma frase. Número 6, vocês vão ordenar as palavras para formar frases. N 3 da segunda folha é para escrever os nomes das figuras. O n. 4 da outra folha, é para reescrever as frases substituindo o desenho pelas palavras.

1h27'48''-

Alunos começam a fazer as tarefas

A análise dos dados provenientes da entrevista e das atividades propostas para aqueles alunos apontaram para o exercício de uma prática tradicional de alfabetização que parece ainda exercer forte domínio e poder sobre elas.

O ensino das primeiras letras, em especial das vogais e de algumas sílabas, antes mesmo de saber que saberes o aluno construiu sobre a língua escrita pode ser constatado nas atividades analisadas. Isso se aplicava aos alunos considerados não alfabetizados pelas professoras do segundo ano – ano escolar compreendido ainda como um período do ciclo de alfabetização – como aqueles do quarto ano do Ensino Fundamental, cujas experiências ou vivências com a língua escrita já lhes tornaram capazes de construir um repertório significativo de conhecimentos sobre a língua escrita, seus usos e funções sociais, sua importância e valor.

Apesar de a literatura da área, da facilidade de acesso quer dos distribuídos nas unidades escolares – documentos do MEC, da secretaria municipal de educação, do acervo PNBE do professor, do manual de professores, dos textos acadêmicos que circulam na internet, dos índices de alfabetismos e analfabetismo funcional alardeados pela mídia, da participação nas formações continuadas, do incomodo e insatisfações expressas nas falas, a prática pouco se altera, o ensino voltado para a alfabetização dos alunos em defasagem na leitura e na escrita nega a incorporação das propostas de mudanças acontecidas na área; as professoras parecem não refletirem sobre sua prática pedagógica com eles.

Se motivação do aluno para a língua escrita é fundamental ao propor atividades didáticas de alfabetização, ter como base da aprendizagem a repetição e a memorização por si só causam desmotivação suficiente para desencorajar alunos que começam a carregar rótulos de fracassados, fraquinhas, coitadinhos, perdidos na aprendizagem da leitura e da escrita.

A partir da análise das atividades propostas aos alunos que não liam e escreviam com autonomia, pudemos encontrar subjacente às ações pedagógicas

das professoras dos 2º e 4º anos a concepção de leitura e de escrita como decodificação ou decifração e codificação de signos linguísticos respectivamente, e uma compreensão da relação do ensino e da aprendizagem como unívoca em que o sujeito aprendiz naquelas situações é alijado de qualquer movimento cognoscente e autoral.

Ressalvamos que não nos pautamos na pureza de concepções subjacentes à ação docente, principalmente se consideramos as grandes mudanças porque passou a alfabetização em nosso país. Tal posição favorece a compreensão da ação docente como espaço de conflito.

As práticas das professoras que acompanhamos revelaram conflitos. Se para os alunos tidos com não alfabetizados as atividades sugeridas tomavam o contorno da concepção tradicional de alfabetização, o mesmo não foi observado nas aulas desenvolvidas para os demais alunos.

Recorrentemente, nas aulas de português ao focalizarem o eixo de ensino da leitura, as professoras, a partir da leitura de textos para os alunos, formulavam questões orais de compreensão que exploravam diferentes habilidades: localizar de informações explícitas no texto, relacionar partes do texto, estabelecer relação entre causa e consequência, fazer inferência, explorar palavra ou expressões desconhecidas, enfim questões que iam muito além da linearidade do texto lido.

No mesmo sentido, observamos situações significativas de produção de textos escritos: contos infantil ou juvenil (anos 2, 3 e 4), poemas (anos 2 e 3); cartazes (anos 2, 3 e 4); verbetes (anos 3 e 4). Todos os alunos da sala, inclusive aqueles considerados não alfabetizados eram solicitados a fazer essas atividades. Depois de produzidos, um mural era preparado pelas professoras Aline (ano 2) e Betina (ano 3) e as atividades dos alunos eram expostas neles.

Antes de fixá-las no mural, geralmente as docentes passavam vista, o que não significava, necessariamente, fazer correção ortográfica ou gramatical do texto do aluno, mas um acompanhamento mais geral: se cumpriam ou não o comando, se conseguiram fazer ou não a tarefa.

Esses dados nos levam a evidências da apropriação pelas docentes sobre o respeito e consideração das produções dos alunos. Por outro lado, a parcimônia em fazer 'correções', pareceu-nos também ser representativa da (in)compreensão sobre o que corrigir ou chamar atenção do aluno em cada uma das produções escritas por ele. O que, de fato, deveria ser evidenciado como conteúdo de ensino da língua

portuguesa naquele momento, que limites de intervenção aquela situação definia, e que outras situações didáticas, de aprendizagem para o aluno, deveriam ou poderiam ser propostas pelas docentes em momento posterior?

4.3 As professoras e suas compreensões sobre o ensino da língua escrita iniciais

Apresentamos a seguir trechos das entrevistas com as professoras Aline (ano 2), Betina (ano 3) e Carol (ano 4) sobre compreensão sobre alfabetização, exemplos de atividades propostas por elas, uso de materiais didáticos e procedimentos de acompanhamento do desempenho em língua portuguesa dos alunos.

Contemplamos no roteiro da entrevista o entendimento sobre alfabetização, o entendimento acerca dos estudos produzidos na área com atenção ao acolhimento (ou não) das contribuições teóricas em suas práticas pedagógicas.

É importante reafirmar que tivemos especial atenção na relação mantida entre os protagonistas – professores e alunos – com o objeto de conhecimento – a língua portuguesa – sabidamente ‘afetada’ pela presença de uma pesquisadora num contexto particular.

Ao serem questionadas sobre o que entendiam por alfabetização e como alfabetizar, as professoras responderam:

Aline, segundo ano

Pesquisadora: O que é estar alfabetizado para você?

Aline: É conseguir ler um texto, entender o que ler. E escrever um texto realmente, com sentido.

Pesquisadora: e como alfabetizar?

Aline: Acho que não tem uma fórmula [para alfabetizar], depende muito da turma, é de acordo com a turma. Eu sei que eu não tenho uma fórmula; normalmente eu parto da leitura de um livro... eu uso livros, uso fichas, passo exercícios ...outro dia eu peguei um monte de exercícios na internet. Gosto também de trabalhar com projetos..

(entrevista com a professora do segundo ano Aline em 26/10)

Betina, terceiro ano

Betina: É ler e escrever bem. Eu entendo que uma pessoa alfabetizada consegue escrever bem qualquer texto e consegue entender muito bem o que lê. Entender mesmo, interpretar o texto ...

Pesquisadora: entender?

Betina: É! Entender tudo, até o que está implícito e não somente o que está claro no texto.

Carol, quarto ano

Profa. Carol: estar alfabetizado é conseguir ler e interpretar um texto bem, sabe? Produzir textos com início, meio e fim, com a escrita sem erros. Um texto que você leia e entenda o que o aluno quis dizer.

Se houve certa convergência nas respostas das professoras sobre o que entendem por um sujeito alfabetizado, as respostas à pergunta “como alfabetizar”, diferentemente, indicaram algumas divergências. Para Aline, alfabetizar envolve uma série de procedimentos didáticos diversificados. Ler para os alunos, criar situações de escrita de palavras, de frase e até de pequenos textos, e propor atividades voltadas à apropriação da escrita alfabética são importantes para o ensino da leitura e da escrita iniciais.

Aline: Como? Eu acho que não tem uma fórmula, a gente vê de acordo com a turma. eu sei que eu não tenho uma fórmula. Normalmente eu parto de um livro. Eu leio a historinha, por exemplo, e depois passo exercícios. Eu peguei na internet um monte de exercício do livro Mico Maneco. Eu sei trabalhar assim.... Também trabalho com projetos, fiz um projeto chamado “saco de brinquedos”.

Betina, por sua vez, sempre se refere a sua falta de experiência na alfabetização como aspecto que intervém negativamente em sua prática pedagógica.

Betina: Eu não tenho prática de alfabetizar. Minha experiência antes daqui foi com crianças da Educação Infantil e depois com alunos maiores.

Pesquisadora: e como você faz para alfabetizar?

Betina: Eu pego uma cartilha e trabalho com eles no período de recuperação. Fico ali, somente eu e o aluno, ai sim eu vejo que vai. Tomo leitura, vejo como ele está lendo e ensino as sílabas para formar as palavras. Eu acho que é importante ler muito para eles sabe? (...) Para entenderem a leitura; eles acompanham, se interessam e vão descobrindo o que está escrito. Eles são muito inteligentes.

Para Carol, a experiência de alfabetizar associa-se ao uso de *métodos tradicionais* de alfabetização, que ela considera ter *funcionado* para a sua própria aprendizagem da leitura e da escrita.

Pesquisadora: e como alfabetizar?

Profa. Carol: para alfabetizar eu usava os métodos antigos mesmo. Alfabetizava do zero mesmo. Do zero. Se eu pudesse eu pegava esses alunos com dificuldade e começava do zero mesmo. [Do zero? O que significa?] começar da ordem alfabética, da escrita do nome todo, que eles não sabem. Depois as sílabas: BA-BE-BI-BO-BU-BÃO. Os trabalhos em cima daquilo nem que fosse uma semana para cada consoante. O ano passado eu peguei uma turma de CA. Minha turma do ano passado terminou o ano lendo. Cada família que eu dava, eu dava um teste. Depois que eles aprendiam, é que eu passava para outra.

(entrevista com a professora do segundo ano Carol em XXXX)

O entendimento das professoras sobre alfabetização como sinônimo da aprendizagem progressiva da leitura e da escrita de textos escritos parece estar de acordo com perspectiva defendida por Soares (2005). Porém, conflitos conceituais eclodem ao confrontarmos suas falas aos trabalhos com o grupo-classe e com os alunos não alfabetizados.

Na delimitação do que vem a ser alfabetização, Magda Soares diz existir duas tendências:

ou se atribui à alfabetização um conceito demasiado amplo (muitas vezes até mesmo ultrapassando os limites do mundo da escrita), ou, ao contrário, atribui-se a ela um conceito excessivamente restrito (a mera decodificação de fonemas e decodificação de grafemas). Tendências, como disse, igualmente perigosas: no primeiro caso, a qualidade da alfabetização é constituída de tão numerosos e variados atributos, que ela, sendo tudo, torna-se nada; no segundo caso, a qualidade da alfabetização é constituída de tão limitados e modestos atributos que ela, sendo pouco, torna-se também nada (SOARES, 2003, p. 53)

Para a autora, para que a prática pedagógica seja consistente e a aprendizagem seja garantida dentro do tempo escolar previsto se faz necessário delimitar com clareza o que precisa ser ensinado. Esta clareza, no entanto, é que parece faltar às professoras Aline e Betina.

A compreensão sobre o como alfabetizar explicitada pela professora do terceiro ano - Carol - não contempla o aluno, suas construções e experiências com e sobre o objeto de conhecimento: a língua escrita. Prevalece a visão do professor, sob a ótica do ensino, do método que vai ensinar.

4.4 Algumas considerações

As análises das observações de aulas com detalhamento das práticas desenvolvidas pelas professoras associadas aos dados construídos a partir das entrevistas e conversas informais elucidaram diversos elementos acerca de como as professoras dos anos 2, 3 e 4 elaboravam e desenvolviam o ensino da língua escrita para crianças.

Na turma de segundo ano, as demonstrações de preocupação e as ações da docente dirigidas ao grupo-classe favoreciam construção do conhecimento da escrita pelos alunos a partir de práticas de leitura e de escrita e de reflexões sobre a escrita alfabética, mediadas pela docente ou pelos colegas.

Nas turmas de terceiro e quarto anos, por sua vez, a despeito de práticas de leitura recorrentes e de certa preocupação das docentes acerca da formação de alunos leitores e produtores de textos escritos, houve uma forte tendência à objetivação de conteúdos que deveriam ser aprendidos pelos alunos, e as apostilas, especificamente, prevaleciam como orientadoras das práticas pedagógicas.

Assim como Frigotto (2010, p.9), observamos que as situações de ensino da língua escrita destinadas especificamente aos alunos não alfabetizados dos segundo e quarto anos não se articulavam às práticas discursivas comuns aos usuários da língua. O processo de ensino apoiava-se na memorização e repetição e, contrariava às práticas correntes de alfabetização da professora do segundo ano, em especial, e as compreensões sobre leitura e escrita de ambas professoras.

O fato de o segundo ano do Ensino Fundamental ser caracterizado como uma continuidade da alfabetização, parece interferir, de modo significativo, na prática docente voltada para o ensino da leitura e da escrita iniciais. Por sua vez, nos anos seguintes - 3º e 4º anos, a exigência do cumprimento dos objetivos e conteúdos elencados nas orientações curriculares pressupunha um aluno com domínio da escrita alfabética, com leitura fluida e autônoma que acabava se sobrepondo a necessidade de alfabetizar. A naturalização dessa exigência – saber ler e escrever a partir do segundo ano -, a nosso ver, acaba por reafirmar, a cada dia, o insucesso dos alunos não alfabetizados presentes nos anos posteriores ao 2º do EF.

Mudanças pedagógicas derivadas de estudos e pesquisas com base em teorias construtivistas e sociointeracionistas e nos conceitos de letramento foram

revelados nos discursos docentes e, embora de forma assistemática e irregular, influenciavam algumas práticas pedagógicas voltadas ao domínio da leitura e escrita como prática social. Mas o que justificava a coexistência de práticas de alfabetização tão diversas, e até mesmo divergentes sob o ponto de vista conceitual, como a da professora de segundo ano quando ensinava os alunos não alfabetizados e ao grupo –classe?

Evidentemente, os conhecimentos dos alunos não se limitam ao que é ensinado na escola, porém, a coerência na perspectiva de “alfabetizar, letrando”, (SOARES, 2005), favoreceria maior progresso na aprendizagem dos alunos daquele ano escolar.

CAPÍTULO 5

SOBRE OS SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NO ENSINO

Por muitos anos, o conteúdo da leitura e da escrita inicial para as crianças foram as primeiras letras, cuja ideia subjacente era que um texto traduzia-se por um somatório de palavras; as palavras, um somatório de sílabas; e as sílabas, um somatório de letras ou fonemas⁴⁴. Consequentemente, nesta visão o ensino progressivo das unidades menores – letras, fonemas e sílabas – para as maiores – palavras, frases ou textos (métodos de base sintética), ou o contrário – das unidades maiores de sentido para as menores da palavra (métodos de base analítica) para somente ao final chegar o momento do ensino da ortografia e da gramática parecia a mais lógica (CARVALHO, 2005; LEAL e GALVÃO, 2005).

Muito adiante no tempo, se consideramos que desde a idade Média o uso do método silábico é constatado (LEAL e MORAIS, 2010 e GALVÃO, 2005), beneficiado por contribuições da linguística textual, pragmática, da psicolinguística, sociolinguística novos saberes e concepções passam a dar suporte ao ensino da língua portuguesa no Brasil. Os métodos tradicionais de alfabetização e a atenção e o tempo destinados ao ensino da ortografia e da gramática foram colocados em debate no Brasil desde o final dos anos de 1980, tendo em vista a caracterização ou definição das práticas sociais de leitura e de escrita como objetos de ensino. Inconciliáveis sob o ponto de vista teórico, aquelas e estas teorias subjacentes às práticas pedagógicas são confrontadas por estudiosos e especialistas provocando uma tendência mais geral ao abandono do ensino chamado tradicional, baseado em teorias behavioristas ou inatistas. Aquela nova tendência aparece, sobretudo, nos documentos oficiais, propostas curriculares, o que não implicou necessariamente na mudança das práticas pedagógicas de sala de aula. Até os dias de hoje, é possível encontrar fortes vestígios de métodos tradicionais de alfabetização em prática alfabetizadoras, coexistindo (ou não) com a tendência de alfabetizar na perspectiva do letramento.

⁴⁴ Uma discussão mais aprofundada sobre o tema pode ser encontrada no Cap III desta tese.

Em qualquer tempo, ao professor, responsável pela alfabetização, cabe a tarefa de ensinar a ler e a escrever, e os alunos, de aprender. No que se refere às ações do docente, cabe-lhe, minimamente, dar explicações ou fazer explanações das aulas, elaborar e aplicar desenvolver atividades para os alunos, acompanhar as atividades realizadas pelas crianças. Neste sentido, questionamos: o que explica a professora? Para quem? O que e como faz?

Entendemos, portanto, que observar e analisar práticas pedagógicas de sala de aula atentando para detalhes à luz de concepção de alfabetização, de ensino da leitura e da escrita pode favorecer a compreensão as ações do professor, suas escolhas, suas explicações, seus erros, seu saber e seu fazer.

Não intentamos com esta pesquisa classificar práticas pedagógicas docentes como tradicionais ou construtivistas. Pretendemos sim, compreender o raciocínio e ação pedagógica e as bases dos conhecimentos mobilizados pelas docentes no momento de ensinar a leitura e a escrita para alunos dos 2º, 3º e 4º anos com níveis diferenciados de aprendizagem sobre a língua escrita.

Tal como Tardif (2002, p. 132), entendemos que ensinar é fazer escolhas; e na dinâmica de sala de aula em que o ensino acontece no âmbito das relações humanas, na interação entre sujeitos, esse movimento é constante. Mudanças, alterações, adaptações e evoluções decorrem da relação entre as pessoas e os acontecimentos, e neste sentido formação profissional do professor se dá de uma multiplicidade de saberes.

Neste capítulo, com objetivo de compreender os conhecimentos mobilizados⁴⁵ pelas docentes ao ensinar e a relação estabelecida com o objeto de conhecimento buscamos estabelecer relações entre a prática pedagógica de cada docente e seus discursos sobre a prática desenvolvida, a partir do entrelaçamento dos dados construídos a partir do questionário sobre formação profissional, das observações de aulas e das entrevistas, sobretudo a final.

Com o questionário, levantamos informações relativas à experiência profissional e formação dos docentes relacionadas ou não à alfabetização; na

⁴⁵ Assim como Charlot (2000), associamos ao vocábulo mobilizar a ideia de movimento, cuja ação parte internamente do sujeito. Como argumenta o autor, o conceito de mobilização está além da ideia de movimento. Mobilizar relaciona-se ao ato de "reunir forças para fazer uso de si próprio como recurso" (CHARLOT, 2000, p.55).

entrevista final, buscamos compreender a relação docente com os conhecimentos mobilizados durante o ato de ensino a partir da análise de registros de observações de aulas. Por sua vez, o que nomeamos entrevista ocorreu durante e após as observações das aulas de modo a compreender a prática docente.

Em face da preponderância dos dados construídos a partir das entrevistas finais para este capítulo, reiteramos informações concernentes ao seu desenvolvimento. As entrevistas finais, semi-estruturadas, basearam-se na transcrição de duas aulas de cada professora. Uma a uma era apresentada e lida coletivamente – pesquisadora e professora -, e neste momento eram realizadas perguntas (qual o seu objetivo com essa atividade?, por que você ensinou/explicou dessa forma?, onde você aprendeu a ensinar desse jeito que ensina?), que não suprimiram outras tantas decorrentes das respostas geradas pelas docentes, ou mesmo os comentários espontâneos, de caráter explicativo ou reflexivos, por parte das docentes, frequentes durante a leitura de trechos da aula.

Com objetivo de investigar os conhecimentos mobilizados pelas professoras ao ensinar e procedermos a análise dos dados construídos adotamos a categoria *raciocínio e ação pedagógica (RAP)* de Lee Shulman (1986).

Desse modo, apresentamos as análises que tomaram por base a categoria do *raciocínio e ação pedagógica*, e a partir das entrevistas e observações de aula buscamos indícios acerca dos modos pelos quais as professoras organizavam e compreendiam a construção dos conhecimentos pelos alunos, e indícios dos conhecimentos mobilizados pelas professoras ao ensinar.

5.1 Como os professores constroem suas práticas pedagógicas

O processo de raciocínio e ação pedagógica proposto por Shulman (1986) compreende eventos que são desencadeados na prática pedagógica e que favorecem a construção de conhecimentos relativos à como ensinar diferentes assuntos de uma disciplina ou matéria, a um grupo de alunos, em diferentes contextos. Para o autor, os seis elementos que compõem este ciclo - compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão – favorecem ao professor estabelecer relações entre sua base de conhecimentos e sua prática pedagógica, com vistas à construção do conhecimento pedagógico do conteúdo.

(SHULMAN, 2003, 1986)

Os elementos que compõem o raciocínio e ação pedagógica não pressupõem hierarquia ou ordem sequencial. O caráter dinâmico de uma prática pedagógica implica, sim, numa instabilidade e/ou imprevisibilidade que lhe são próprias e que requerem do professor gerenciar tais situações a fim de que ele consiga cumprir os objetivos e garantir a aprendizagem dos alunos.

Este modelo propõe, portanto, explicar como se caracterizam e como são construídos os conhecimentos necessários para ensinar, e está intimamente relacionado à base de conhecimentos para o ensino. Trata-se ciclo de várias atividades que o professor deve preencher para um (bom) ensino (SHULMAN, 1986, p. 235) em que se articulam a base de conhecimentos e a prática pedagógica voltada para construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. Descrevemo-los abaixo.

Adotado o princípio de que todo ensino tem início e culmina com a compreensão, para Shulman (1987) cabe ao professor compreender os objetivos e formas sobre/como se estrutura a área de conhecimento específica em que atua e as ideias a ela relacionadas (ou a ideias sobre outras áreas) a fim de que possa criar condições para que os alunos aprendam.

Para o autor, é no momento da transformação, quando ocorre a intersecção entre o conhecimento do conteúdo ensinado com o conhecimento pedagógico geral -conteúdo e pedagogia – que o professor, individualmente, transformará o conhecimento do conteúdo em uma forma pedagogicamente poderosa e adequada às habilidades e conhecimentos prévios do estudante. Este processo de transformação, por sua vez, constitui-se por cinco subprocessos diferentes:

Preparação ou interpretação crítica se dá quando o professor adota critérios para selecionar materiais didáticos ou instrucionais e avalia a sua adequação, considerando os objetivos, as finalidades educacionais, o contexto e os alunos.

Representação de ideias - formas de representar o assunto aos alunos - envolve o uso de analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações, simulações, demonstrações, casos de ensino ou mídias, por exemplo, com vistas à construção de *pontes* entre as compreensões do docente e aquelas esperadas dos alunos.

Seleção das estratégias de ensino, que se traduz na seleção e escolha de

métodos ou modelos de ensino; estratégias de organizar e de gestão que favoreçam aos alunos a exploração ou construção de novos conhecimentos.

Adaptação são modificações ou alterações possíveis de serem implementadas na prática pedagógica a fim de tornar o que será ensinado acessível aos alunos, adequando-o às necessidades de aprendizagem específicas, suas habilidades, motivações e conhecimentos prévios considerando o coletivo e o individual.

O terceiro elemento do processo de raciocínio e ação pedagógica é a **Instrução**. Este processo compreende a variedade dos atos de ensino. Trata-se do momento de implementação das estratégias didáticas, de interação com os alunos organizados em grupo ou individualmente, de coordenação de atividades ou discussão, da disciplina em sala de aula, por exemplo (SHULMAN, 1986, p. 239). É importante ressaltar que, para o autor, as especificidades de cada disciplina, seus conteúdos e a seleção de estratégias de ensino, requerem uma didática. O que implica dizer que a dimensão pedagógica de cada disciplina estaria intimamente relacionada à sua constituição como conhecimento.

A **avaliação**, por sua vez, é considerada como uma extensão da instrução, e, portanto, constituinte do processo de ensino. O processo avaliativo objetiva um olhar do professor sobre a sua prática, sobre a sua capacidade de se fazer compreender aos ensinar um assunto aos alunos; um elemento fundamental para a reflexão, e conseqüente (re)organização, da prática docente. Esse momento pode incluir a verificação da compreensão por parte do aluno e da turma mediante a aplicação de uma atividade, um teste, uma prova, ou mesmo de uma ficha de acompanhamento ao término de uma unidade ou bloco de assunto.

Como o próprio nome sugere, o processo consiste na **reflexão** do professor sobre a sua prática; uma análise crítica do seu próprio ensino com vista a uma compreensão mais apurada de sua ação, do sucesso ou insucesso dela, de modo a possibilitar ou favorecer a sua revisão e reconstrução. Como ressaltava Shulman (1986, p. 241), "*it is that set of processes through which a professional learns from experience*". Trata-se, portanto, de um momento em que a prática docente, o saber da experiência não somente é valorizado, mas também reconhecido como um saber constituinte de novos saberes profissionais. As práticas reflexivas em grupo favorecem ao professor compreender melhor seu próprio comportamento e ações pedagógicas, como também a ouvir e ajudar a si e aos colegas (SHULMAN, 1986, p.

241-242).

Finalmente, ao fim de um ciclo, e a partir dos fundamentos de sua experiência profissional, o professor realiza **novas compreensões** sobre os propósitos de ensino, a matéria ensinada, os alunos e sua ação prática pedagógica, produzindo novos sentidos; uma nova compreensão sobre um antigo conhecimento.

Consideramos, assim como Shulman (1986) que a “nova compreensão não ocorre automaticamente, após a avaliação e a reflexão. Estratégias específicas para documentação, análise e discussão são necessárias”. (p.241) (trad nossa). Entendemos esta observação do autor princípio fundamental a ser considerada para o planejamento escolar e de formação continuada.

O modelo de Raciocínio e Ação Pedagógica (RAP) proposto pelo autor tem início no momento do planejamento do processo de ensino. Sob um desenho cíclico, de caráter dinâmico, o RAP tem como ponto de partida a reflexão do professor sobre o que deve ser aprendido e de que modo os alunos aprenderão. Nesse sentido, faz-se necessário compreender as relações que se estabelecem entre as intenções educativas e as do conteúdo em determinado contexto. A partir de então, a transformação dos conteúdos disciplinares em formas possíveis de serem ensinadas torna-se possível. Passado o momento do ensino, a avaliação e a reflexão sobre a ação, favorecerão novas compreensões para um novo ciclo a ser iniciado.

Nesta perspectiva, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) caracteriza-se como base para as relações entre o Conhecimento Pedagógico Geral (CPG) e o Conhecimento da Matéria Ensinada (CME) pelo professor. Para Shulman, é justamente esta interação que permite a transformação do conteúdo de modo a tornar-se ensinado, e isso somente ocorre quando o professor reflete e interpreta criticamente a informação da disciplina e pedagógica.

Com foco no Conhecimento pedagógico do conteúdo da matéria ensinada e a partir da categoria do RAP, em especial no momento de instrução, apresentamos, a seguir, as análises das entrevistas com as docentes. Primeiro as compreensões das docentes sobre as fontes da base de conhecimentos, para depois as atinentes às estratégias de ensino usadas ao ensinar a leitura e a escrita.

5.2 Que conhecimentos as professoras mobilizavam ao ensinar cotidianamente?

A fim de melhor compreender porque as professoras ensinavam do modo que ensinavam, buscamos indícios dos conhecimentos mobilizados por elas naqueles momentos. Aprender as compreensões das docentes sobre as fontes da base de conhecimentos (SHULMAN, 2005, p. 5) para alfabetizar, pareceu-nos indispensável, pois consideramos, como Shulman (1986, p. 228), que diferentes conhecimentos compõem e outorgam a prática docente.

Durante a entrevista final, após solicitarmos às docentes explicações sobre o uso de determinadas estratégias para ensino da leitura e da escrita, perguntávamos sobre a origem ou fonte dos conhecimentos mobilizados por elas.

Ao perguntarmos à Aline os conhecimentos que ela mobilizava, ou lançava mão para ensinar a ler e a escrever no dia-a-dia da sala de aula, sua resposta mais comum era:

Prof^a Aline: Tudo que a gente estudou, não é, a gente tem que ter uma formação para chegar a até aqui [atuar como professora]. Tenho pedagogia, fiz uma pós-graduação, queria ter feito muito mais, mas por falta de tempo não tive condições de fazer, mas com certeza, todos eles me ajudaram a chegar até aqui e a ensinar desse jeito.

(Entrevista final realizada com a professora Aline em março de 2012)

Os cursos de formação, as leituras e os estudos alicerçavam os conhecimentos mobilizados por Aline ao ensinar. Para ensinar a ler e a escrever ela acionava conhecimentos pedagógicos fusionados aos do conteúdo da matéria ensinada. O uso de estratégias pedagógicas⁴⁶ (organizar os alunos em duplas na sala de aula, circular pela sala para acompanhar a realização das atividades pelos alunos, propor tarefas diversificadas para grupamentos de alunos etc) era sistemático quando ensinava a ler e a escrever. Haveria distinção entre as fontes de conhecimento que davam conformidade ao conhecimento pedagógico do conteúdo?

⁴⁶ Cf Cap II.

Sobre essa indagação, a docente nos diz:

Profª Aline: Na prática. Aprendi com 20 anos de trabalho. Eu vi que eles se entendem muito bem, que eles se ajudam. Um não gosta de ver o outro em dificuldade. Eu acho que eles se imaginam naquela situação “eu não estou conseguindo escrever aquela palavra” e vai e ajudam.

Pesquisadora: Quando você planeja sua aula, por exemplo, quando selecionou o livro, pensou na atividade da quadrinha, organizou os materiais, você já pensa no agrupamento dos alunos? Pensa em quem fica com quem, quem ajuda o outro...?

Profª Aline: - Geralmente, sim. Geralmente já tenho as proximidades deles.

Pesquisadora: Você diz que esse conhecimento vem da prática, mas você é uma pessoa que tem uma trajetória importante de formação continuada...

Profª Aline: Com certeza que com as leituras e todos esses cursos ajudam muito.

Pesquisadora: mas você ressalta muito a prática...

Profª Aline: Por que no dia-a-dia é que a gente vê bem como é que isso funciona; eu acho. Separar um grupinho que ainda não sabe acompanhar, ter que fazer uma atividade diferenciada, isso acontece. Eu faço isso com eles, com os que estão mais atrasados; eu faço atividade diferenciada para eles, mas tem momento que eles têm que estar juntos, fazendo atividades coletivas. Eu acho que percebi isso bem no dia-a-dia. Como ele [o aluno que *não sabia acompanhar*] se sentia mal na sala, e de repente como o colega podia ajudá-lo até melhor do que eu. Porque ele tinha vergonha de me perguntar alguma coisa e o colega dizia “eu te ajudo, eu te explico”. Eu vi isso no dia-a-dia. Lógico que as minhas leituras facilitaram esse meu entendimento, com certeza.

(Entrevista final com a professora Aline em março de 2012)

Interessante observar como a prática funcionou como aspecto que autorizou Aline adotar determinadas estratégias para ensinar, e como conhecimento teórico favoreceu-lhe a compreensão, o entendimento da prática já exercida (*Lógico que as minhas leituras facilitaram esse meu entendimento, com certeza*). Continuamos a nossa investigação e referirmo-nos às aprendizagens para ensinar, especificamente, os conteúdos da disciplina de língua portuguesa.

Profª Aline: Aprendi nas minhas aulas que eu estudei.

Pesquisadora: Do curso de pedagogia?

Profª Aline: Não, eu aprendi na escola,... como aluna. Na escola.

Pesquisadora: E você os considera suficientes?

Profª Aline: Olha, eu gostaria de saber mais, nunca é suficiente, não é? O que eu sei de língua portuguesa é da escola que eu aprendi no ensino médio; no fundamental e no médio. Realmente não é suficiente. Agente teria que saber bem mais, não é? Olha só quanto tempo tem que eu estudei isso, no ensino médio! Há muitos anos atrás, você tem noção? Se a gente não procurar ler e aprender não dá, tem que estar aprendendo... A última vez que estudei português foi para fazer o concurso da prefeitura. Mas foi para eu fazer a prova, **para aprender e não para ensinar** [grifo nosso].

(Entrevista final realizada com a prof. Aline em março de 2012)

As falas da professora Aline coadunam-se com a perspectiva de saberes

docentes de Tardif (2000) ou de bases de conhecimento de Shulman (1987); os saberes ou conhecimentos docentes constituintes da ação pedagógica do professor são múltiplos. Para ela, suas ações pedagógicas refletem apropriações de *estudo da educação formal* - resultados de pesquisa sobre o ensino e aprendizagem (MONTEIRO, 2003, p. 8) - e do exercício profissional adaptado às particularidades dos alunos de sua turma. Porém, ao referir-se ao domínio de conteúdos específicos para o ensino da língua, fala sobre uma construção de conhecimento da matéria ensinada a partir da experiência pessoal como aluna, e ressalta sua insuficiência. Como a professora mesma o diz, naquela ocasião “estudou para saber e não para ensinar.”

Assim como Monteiro (2007, p. 189) e Shulman (1987, p.12), consideramos que o domínio do conteúdo não é suficiente para ensinar. Saber *explicá-lo* e *demonstrá-lo*, torná-lo compreensível para o aluno é essencial para a docência.

Assim como para Monteiro (2007), os estudos de Shulman (1987, 1986) sobre os diferentes tipos e modalidades de conhecimento constituintes de uma epistemologia própria do professor, ajudam-nos a compreender os processos de ensino das professoras, “a compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas pelos professores e das relações entre estes conteúdos e o ensino que os professores realizam” (SHULMAN, 1987, p.12)

Betina, professora do terceiro ano, também refere-se ao conhecimento construído na prática como uma importante fonte de conhecimento, porém de modo diferente de Aline. O trecho da entrevista final abaixo apresentado pode ilustrar esta hipótese inicial. Naquela situação, reportávamo-nos a uma aula em que a docente lê um texto para os alunos, e em seguida solicita a realização de atividade no caderno pedagógico. Perguntamos à Betina onde e como havia aprendido a ensinar daquele modo.

Profª Betina: Eu acho que também é na prática, é pensando, é buscando, solução, não é? Na hora que eu fico com uma questão para resolver, eu fico pensando: “Nossa, Meu Deus, o que é que eu posso fazer para trabalhar esse ponto que não está bom?” Então eu vou buscar. (...) Eu acredito que o meu aluno não é menos capaz que um aluno que está lá numa escola privada. Eu sou a professora aqui no município que eu seria numa escola particular. Então eu estou provocando o tempo inteiro e porque acho que eles têm condições de chegar lá, de conseguirem...
(Entrevista final realizada com a profa. Betina em abril de 2012)

Betina não se refere a um espaço ou momento específico de formação

profissional como fonte de conhecimento para sua prática docente. A experiência profissional, os conflitos advindos da sua prática pedagógica levavam-na à reflexão de seu fazer e, por sua vez, à busca de novos conhecimentos que subsidiam um novo modo de fazer. Poderíamos entender esse momento como parte do ciclo do RAP: avaliação, reflexão e nova compreensão (SHULMAN, 1986). Ao avaliar que os alunos não haviam compreendido o conteúdo abordado por ela, Betina sentia-se mobilizada para a construção de novos conhecimentos e buscava-os.

Além de fazer uso da estratégia de agrupar os alunos em duplas, era comum a esta docente provocar os alunos com questionamentos sobre o assunto ou tema da aula antes e durante a sua exposição. Perguntamos-lhe, também, a origem destes conhecimentos.

Pesquisadora: Você disse que costuma considerar o que os alunos trazem de conhecimentos e que a partir deles você lança um debate, uma discussão para depois ensinar, não é?

Profª Betina: Sim, sim!

Pesquisadora: você também arruma a sala de modo que os alunos sentem em duplas. Então, eu queria saber de você de onde vem o seu conhecimento para agir assim.

Profª Betina : É de lá, do curso de formação de professores e é de uma atualização, porque a gente tem que estar o tempo todo se renovando. Eu preciso me atualizar o tempo inteiro, porque está tudo muito dinâmico então esse conhecimento é a soma do que eu aprendi, do que eu modifiquei e readaptei e do que eu tenho aprendido ainda...constantemente.

Pesquisadora: Atualização! Você se refere a cursos?

Profª Betina: Não! Sou autodidata. , é buscando, é lendo, estudando...

(Entrevista final realizada com a professora Betina em abril de 2012)

De um modo particular, Betina constrói seus conhecimentos para exercício da sua profissão. A prática lhe serve como importante fonte de saber, mas diferentemente de Aline, esta docente ressaltava o conflito como um elemento instigante para construção dos seus saberes, para formação profissional.

Ao perguntarmos à Carol sobre as fontes de seus conhecimentos para ensinar a disciplina língua portuguesa aos alunos, ela nos responde:

Pesquisadora: e de onde esses conhecimentos...

Profª Carol: Ah, eu sou professora de português. Eu adoro dar aulas de português, então, no dia que tem aula de português é o dia que eu mais gosto, eu posso trabalhar tudo que eu quero, então é daí que vem. Também da internet. Eu tenho uma pasta no meu armário com vários textos de tudo que é gênero... Às vezes eu pego textos da internet, às vezes eu pego da minha igreja, de uma reunião de COC (Conselho de Classe), algum provérbio chinês, algum texto gospel da igreja, entendeu? Tudo: textos de auto-ajuda, lenda urbana, policial de família...tudo..

(Entrevista final realizada com a profa. Carol em março de 2012)

O fazer da professora Carol é informado por formações porque passou, como também por vivências pessoais. Em vários momentos enfatizou e valorizou o curso de letras como fonte de conhecimento primordial para o exercício da profissão. E ao dizer que seleciona e faz uso de materiais a partir de suas próprias práticas de leitura e de escrita, de suas crenças e valores, mostra-nos fortes indícios de marcas de sua subjetividade.

Quando questionada sobre as estratégias pedagógicas usadas para ensinar português (organização de alunos em duplas, promoção de tarefas diversificadas para grupos de alunos etc) Carol responde:

Profª Carol: Do dom, que Deus me deu. Na minha família só tem professor, e de português. E, também, da criação que eu tive, do interesse dos meus pais para estar colocando sempre a gente para ler, comprando livros para mim e minha irmã, que também é professora de português. Depois eu fui aprimorando [os conhecimentos] com a minha faculdade de letras e com a minha prática mesmo, com o magistério. Professor tem que estar sempre se atualizando mesmo, não pode ficar parado. Tem que estar sempre se atualizando, lendo um jornal, com a mídia, com a convivência com profissionais mais experientes...

(Entrevista final realizada com a profa. Carol em março de 2012)

Quando a professora fala em dom, entendemos que há uma socialização familiar na constituição desta profissional. Carol reconhece influências da formação como aluna em sua atuação docente, e considera que enquanto se é aluno, aprende-se, também, a ser professor (TARDIF, 2000). Reporta-se a modelos aprendidos em sua história de vida profissional, mas também na familiar, na pessoal e na afetiva. (RAYMOND, BUTT E YAMAGISHI, apud TARDIF, 2000),

Consideramos, portanto, que a formação inicial, a formação continuada, a experiência profissional, a trajetória de vida, crenças e valores pessoais foram mencionados como saberes constituintes dos saberes docentes das professoras participantes deste estudo. Apesar da similaridade, da convergência destes saberes constituintes das profissionais, os conhecimentos *mobilizados* por cada uma delas ao ensinar o que ensinavam diferiam em cada situação, assim como diferiram o agente *mobilizador*.

Os relatos de Aline, Betina e Carol nos dão indícios de que o conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento do conteúdo da matéria ensinada e o

conhecimento pedagógico geral, respectivamente, receberam estatutos diferentes para cada uma delas.

Concordamos com Tardif ao defender que na atividade profissional os pontos de vista dos professores são fundamentais, posto que a partir de suas experiências - pessoais e profissionais, *eles constroem os seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação* (TARDIF, 2000, p118)⁴⁷. A prática docente, portanto, não se restringe a um espaço de aplicação de saberes produzidos por outros, mas se constitui como importante espaço *de produção, de transformação e de mobilização de saberes* próprios do profissional professor, como defende Monteiro (2010).

Complementarmente, Tardif (2000) reforça o valor da formação continuada no aprimoramento e aprofundamento profissional do docente.

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas conseqüências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento. (TARDIF, 2000, P.7)

Concordamos com Shulman (1986, p. 228) ao afirmar que as produções e publicações da área de conhecimento e da disciplina ensinada, os materiais pedagógicos e o contexto educativo institucional e as investigações sobre fenômenos socioculturais influenciam o fazer do professor. Isto porque interferem significativamente na sua compreensão do processo de escolarização, nas relações entre ensino e aprendizagem e o saber da prática profissional.

O entendimento compartilhado por vários estudiosos da formação de professores (TARDIF, 2000; CRUZ e LUDKE, 2005,) de que o conhecimento emanado da prática deve ser reconhecido e validado, salvaguarda-se da abordagem do modelo da racionalidade técnica do trabalho do professor.

Neste sentido, o professor é entendido como profissional que produz e implementa práticas pedagógicas, o que não significa dar centralidade à sua experiência individual e desprezar os aspectos que compõem e afetam o contexto

⁴⁷ Cf Cap II.

educacional no qual ele e os alunos estão inseridos (CRUZ e LUDKE, 2005).

Neste sentido, a simples replicação de procedimentos metodológicos, a mera reprodução de práticas pedagógicas – mesmo daquelas consideradas de sucesso - pode ser traduzida como uma ação que ignora as particularidades do aluno, da turma, da escola, do próprio professor, da escola, enfim, do contexto mais amplo.

Ensinar não é um ofício, mas uma profissão, como afirma Tardif (2000). Da mesma forma, para Shulman (1986), o professor torna-se profissional quando é capaz de compreender, de refletir, de programar suas ações de forma crítica, e elaborar adaptações frente a novas situações a fim de se fazer compreender pelo aluno. A reflexão - para a prática, na prática e sobre a prática – é fulcral como elemento da formação do professor.

[...] o conhecimento profissional exige uma parcela de improvisação e adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não apenas compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. (p. 20)

Na próxima seção, à luz da categoria Raciocínio da Ação Pedagógica de Shulman (1986), bem como de produções acadêmicas que abordam o tema da alfabetização, procederemos à análise das entrevistas finais realizadas com as professoras sobre o uso de determinadas estratégias de ensino.

5.3 Compreensões das professoras sobre as suas aulas

Reiteramos que as entrevistas derivaram da leitura e análise de protocolos transcritos de aulas desenvolvidas pelas docentes, a partir das quais organizamos um quadro síntese contendo as estratégias de ensino desenvolvidas por turmas.

No quadro abaixo, elencamos as estratégias de ensino usadas pelas professoras em suas aulas a fim de se fazerem entender nas aulas de língua portuguesa. Tais estratégias estão listadas e classificadas em função dos eixos de ensino: leitura, produção de textos escritos e análise linguística. Como houve estratégias comuns a todos os eixos, abrimos uma linha exclusiva para listá-las.

QUADRO 10: Levantamento das estratégias didáticas usadas pelas professoras em situação de ensino de leitura, produção escrita e/ou análise linguística

Eixo de ensino	Estratégias de ensino encaminhadas pelas professoras ao ensinar língua portuguesa	Aline Ano 2	Betina Ano 3	Carol Ano 4
LEITURA	Leitura de texto literário em voz alta pela professora	4	3	2
	Leitura em voz alta pelo aluno	-	2	1
	Proposição de questões de compreensão de texto escrito para os alunos responderem por escrito		3	
	Proposição de questões orais para compreensão de texto escrito para os alunos responderem oralmente	4	2	2
	Consulta a dicionário	-	1	1
	Repetição oral no modo convencional de palavra ou frase falada ou lida pelo aluno	2	2	1
ESCRITA	Produção de texto escrito	-	-	1
	Uso de quadro mural para afixar produção escrita	2	-	-
ANÁLISE LINGÜÍSTICA	Solicitação de escrita de palavras	1	-	-
	Solicitação de escrita de frases	2	-	-
	Identificação de palavras iniciadas por determinado fonema/letra.	1	-	-
	Retomada oral de regras ortográficas ou gramaticais pela professora	6	4	5
LEITURA, ESCRITA ANÁLISE LINGÜÍSTICA	Acompanhamento e intervenção direta junto aos alunos durante a realização de tarefa	6	-	-
	Cópia de tarefa no quadro	1	-	1
	Correção coletiva oral de atividade	2	2	2
	Correção coletiva de atividade com registro escrito no quadro para cópia pelos alunos	3	2	2
	Repetição de orientação de tarefa a ser realizada pelo aluno	6	-	-
	Uso de folha de atividades diversificadas para determinado grupamento de alunos	2	-	1

Uma análise geral do quadro favorece evidências no uso de mesmas estratégias de ensino pelas professoras dos 2º, 3º e 4º anos, independentemente das especificidades da turma e conhecimentos abordados em cada uma delas: de 18 (dezesesseis), 6(seis) foram comuns entre as professoras.

Aquelas desenvolvidas nos momentos de ensino da leitura de texto escrito foram: ler em voz alta para os alunos; propor perguntas orais ou por escrito para compreensão de textos escrito; e repetir palavras e ou frases lidas ou faladas pelos alunos no modo convencional. Na abordagem ao eixo de análise linguística, a única estratégia comum foi a de repetição oral de regras ortográficas ou gramaticais pelas

docentes sem haver o ensino daquele determinado conteúdo suscitado. Expressões como “lembrem-se de usar letra maiúscula no início da frase”; “atenção, antes de P e B se usa o M” etc, eram lembradas oralmente pelas professoras durante a realização de atividades pelos alunos. As estratégias de correção de tarefa por escrito ou oralmente, por sua vez, foram observadas tanto em atividades voltadas ao eixo da leitura como da análise linguística.

Se por um lado observamos o uso de estratégias específicas a determinados eixos (compreensão de texto escrito ou produção de textos escritos ou análise linguística), encontramos, também, 6 (seis) estratégias usadas nas aulas de língua portuguesa que abordaram mais de um eixo, sendo um deles sempre o da leitura, quais sejam:

- acompanhamento e intervenção direta da professora durante a realização de tarefa pelo aluno (2º ano);
- registro de tarefa no quadro para cópia pelo aluno (2º e 4º anos);
- correção coletiva oral de atividade pela professora (2º, 3º e 4º anos);
- registro escrito de resposta de atividades no quadro para cópia pelos alunos (2º, 3º e 4º anos);
- repetição oral de orientação para realização de tarefa (2º e 3º anos) ; e
- uso de folha de atividades diversificadas para determinado grupamento de alunos da turma (2º e 4º anos);.

O quadro acima exposto indica também uma maior incidência no uso de estratégias voltadas ao ensino da leitura de textos escrito. Por sua vez, no que se refere às atividades de produção de texto escrito, somente observamos uma única aula na turma do quarto ano. Num primeiro momento, conjecturamos relacionar esta baixa frequência de aula de produção de textos como efeito da seleção de duas aulas em cada turma para construção do corpus desta pesquisa. Porém a hipótese foi colocada em suspeição ao agregarmos compreensões reveladas pelas professoras sobre a atividade de escrita para alunos ainda não alfabetizados. Para elas, ao aluno que não sabia escrever não era apropriado solicitar escrita de textos⁴⁸.

⁴⁸ O Capítulo 3 desta tese apresenta as concepções de alfabetização das professoras participantes deste estudo, que, de certa forma, justificam a escassez de atividade de produção de textos nas turmas de 2º e 3º ano principalmente.

Como elemento interveniente na preferência por atividades de leitura, questionamo-nos se as avaliações de rede, sobretudo a Prova Brasil e a Prova Rio estariam influenciando o eixo de ensino a ser privilegiado em sala de aula, mas o escopo deste estudo não favorece instrumentais suficientes para esta análise.

Por conseguinte, acreditamos haver relações diretas entre o uso de terminada estratégia de ensino a um ano em especial. Como exemplo citamos o *acompanhamento e intervenção direta da professora durante a realização de tarefa pelo aluno* e a *repetição de orientação para realização de tarefa* que somente foram observadas no segundo ano. Para a professora desta turma, os alunos eram *pequenos, liam escreviam devagar* e por isso era necessário atenção especial.

Profa. Aline: Eu repito para ver se eles conseguem fazer direitinho, se acertam.

Pesquisadora: Se você não repetisse, eles conseguiriam realizar as tarefas?

Profa. Aline: Talvez sim. Acredito os que já estavam alfabetizados naquela época sim [final do segundo semestre]. Somente os que conseguiam ler independentemente da minha intervenção.

(Entrevista final com a profa. Aline em março de 2012)

As professoras do terceiro e quarto anos, por sua vez, alegaram que os alunos de suas turmas já não careciam de tal acompanhamento pela idade e maturidade construídas. Para os alunos destas turmas, a estratégia usada com exclusividade em função do ano escolar foi a *leitura em voz alta pelo aluno*. Segundo as docentes, nos anos mais avançados do EF os alunos já apresentam condições para ler e escrever sozinhos.

Sabíamos, as professoras e nós, que as turmas não eram homogêneas, que havia alunos em diferentes níveis de desenvolvimento de leitura e de escrita intitulados por elas próprias como não-alfabetizados. A despeito disso, a expectativa de tempo para os alunos acompanharem o desenvolvimento da aula era único. Portanto, de um modo geral, aqueles que não conseguiam acompanhar o *ritmo* da maioria dos alunos da turma deixavam a tarefa de leitura ou de escrita inacabadas.

Era nas atividades que envolviam a escrita, quer na de produção de texto escrito (4º ano) ou nas situações de registro escrito das questões de compreensão oral, ou ainda nas atividades de análise linguística ou cópia do quadro, que os diferentes ritmos de aprendizagem e de escrita dos alunos ficavam evidentes. Consequentemente, os alunos cujo processo de escrita situava-se em nível mais inicial não conseguiam acompanhar a atividade e acabavam por deixá-la

incompleta.

Acreditamos que estas primeiras análises favoreçam minimamente um dimensionamento da complexidade do ato de ensinar, do quão dinâmica é uma sala de aula em plena atividade, de modo a questionarmos: até que ponto um professor tem consciência da efetividade das escolhas didáticas com as quais opera? Ao desenvolver sua aula, que aspectos ele coloca sobre sua vigilância? E que outro voluntariamente, ou não, escapa-lhe os olhos?

Adotada a categoria de análise proposta por Shulman (1986) - a Racionalização e ação pedagógica (RAP)-, apresentamos os resultados das entrevistas finais realizadas com as professoras sobre as estratégias ensino usadas por elas ao ensinar os alunos a ler e a escrever. Detivemos atenção sobre aquelas usadas em comum e às de maior frequência.

A frequência de situações didáticas de leitura e o uso de estratégias comuns às docentes ao abordar este eixo de ensino nos levaram a iniciar as análises abordando as seguintes estratégias: leitura em voz alta (pela professora e ou por alunos), proposição de questões de interpretação do texto escrito pela professora e resposta pelos alunos quer oralmente ou por escrito.

A ausência de situações de produção de textos escritos dentre as aulas observadas nos 2º e 3º anos nos levou a abordar situações de escrita decorrentes das práticas de leitura. Assim sendo, faremos breve descrição da atividade proposta por cada professora antes de apresentar os fragmentos das entrevistas.

5.3.1 As práticas e o ensino da leitura em sala de aula

No que se refere ao ensino da leitura, várias estratégias de ensino usadas pelas professoras foram destacadas nesta seção e analisadas: (a) os critérios de seleção dos textos lidos ou sugeridos para leitura com vistas à formação do leitor, (b) os modos de ler em sala de aula, (c) a proposição de questões de compreensão textual e a (d) repetição oral no modo convencional da palavra ou frase falada ou lida pelo aluno.

Nos primeiros trechos das entrevistas abaixo transcritos, focalizamos os critérios de seleção usados pelas docentes das leituras realizadas em sala de aula ou recomendadas aos alunos.

Perguntada sobre os critérios de seleção de textos lidos para os alunos do segundo ano, a professora Aline nos responde:

Prof Aline: Ah, sim, eu sempre leio para eles... muitas historinhas.

Pesquisadora: Que critérios você usa para selecionar o que ler para as crianças?

Prof Aline: O interesse deles. Coisas do interesse deles. Eles precisam gostar de ler e eles gostam de historinhas, de fábulas, de coisas mesmo para criança.

(...)

(Entrevista final realizada com a prof. Aline, ano 2, em 23/3/2012)

A preferência da professora do segundo ano ao selecionar gêneros textuais para os alunos era pelos de estrutura narrativa (contos infantis, fábulas, lendas, por exemplo). No entanto, outros gêneros textuais eram trabalhados em sala de aula como foi o caso do trava-língua.

Pesquisadora: Por que um trava-língua?

Prof Aline: Porque eu acho o trava-língua divertido, eles gostam, e eu ia conseguir trabalhar o que eu queria naquele momento, que era enfatizar a letra R. Eu achei esse versinho bem legal. Era de conhecimento deles, muitos já conheciam.

Pesquisadora: E o que isso quer dizer: era do conhecimento deles?

Prof Aline: é que facilita.

Pesquisadora: Usar o trava-língua facilita.

Prof Aline: Facilita o entendimento, a aprendizagem deles.

(Entrevista final realizada com a prof. Aline, ano 2, em 23/3/2012)

A professora demonstra conhecimento no que se refere ao trabalho com variedade de textos, e ao considerar o uso de trava-língua importante pela sua tradição oral e por favorecer uma reflexão fonológica. Enfatizou o aspecto lúdico deste gênero discursivo e a possibilidade de aliá-lo ao ensino da língua escrita.

O uso de trava-língua com a finalidade de ensinar ortografia, ou mesmo focalizar determinado padrão silábico já pode ser observado como uma proposta corrente nos livros didáticos dos 1º e 2º anos do ensino Fundamental (como é o caso da Coleção Projeto Prosa, adotada na escola), como também em livros ou coleções voltadas à formação do professor dos anos iniciais do Ensino fundamental⁴⁹ (FERREIRA ET ALI, 2007).

⁴⁹ Publicações recentes dos Centros de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=231&Itemid=458) apresentam situações didáticas cujos fundamentos teóricos respaldam o uso de gêneros discursivos voltados para a reflexão das propriedades do sistema de escrita, como é o caso do Pró-letramento

A análise da aula associada às informações da entrevista nos dão indícios de um conhecimento superficial por parte da professora sobre as habilidades fonológicas que este texto favorece desenvolver em crianças em processo de aquisição da escrita. Além de favorecer o gosto pela leitura e à brincadeira devido ao seu caráter lúdico, como alegou a docente, o trava-língua, assim como as quadrinhas e os poemas com rimas, por exemplo, podem favorecer reflexões sobre propriedades da escrita alfabética e contribuir com o desenvolvimento de habilidades fonológicas (LEAL e MORAIS, 2010; MORAIS, 2004).

Para a professora Betina (ano 3), a diversidade textual também prevaleceu como critério de escolha sobre o que ler para os alunos.

Pesquisadora: Você lê para eles?

Prof Betina: Eu trago textos diferenciados para eles terem acesso e conhecerem todos; o máximo dos tipos de texto(...).
(entrevista com a prof Betina, em 5/10/2011)

Nas aulas de língua portuguesa desta turma, observamos práticas de leitura de textos do universo infantil contidos nos Cadernos Pedagógicos da SME. Como já assinalamos acima, vários estudos apontam para mudanças significativas dos livros didáticos destinados para a alfabetização e anos iniciais do Ensino fundamental. Uma das alterações citadas com maior destaque é a composição do LD com grande diversidade dos gêneros textuais (FERREIRA ET ALI, 2007, p. 30) ancorada na discussão sobre o ensino da compreensão e produção de textos escritos como práticas de letramento.

Embora não tenhamos realizado uma análise minuciosa dos Cadernos Pedagógicos, publicados pela SME/RJ e trabalhados pelas professoras participantes deste estudo, evidenciamos que estes materiais apresentavam, tal como os atuais LD de português, grande variedade de gêneros textuais de circulação social (quadrinhas, contos infantis, carta, história em quadrinhos, lendas, fábulas etc). Ainda, o fato de estes materiais respaldarem-se nas “Orientações Curriculares – áreas específicas” (SME/RJ, 2011), por sua vez referenciadas em estudiosos do ensino da língua portuguesa como Magda Soares, Sírio Possenti, Luiz Carlos, João Wanderly Geraldi, Ingedore Koch, dentre outros, remete-nos considerar a influência

das mudanças didáticas e pedagógicas promovidas por estudos e pesquisas e pela própria prática docente.

A professora do quarto ano, igualmente às demais, foi solicitada a falar sobre a seleção do que ler em sala de aula.

Profª Carol: (...) Eu procuro fazer uma pesquisa com a turma. Antes de começar esse meu projeto (Para gostar de ler), por exemplo, eu pesquisei quais os tipos de livros que eles mais gostavam de ler: “- Ah, tia, suspense”; “- Ah, tia, policial!”. Daí eu fiz uma votação com os alunos e saiu muito mistério e suspense. Então eu procurei uns livrinhos que eu tinha em casa de mistério e suspense, porque eu achei que lendo uma coisa do gosto deles, eles iam prestar mais atenção; eu ia incentivar mais a leitura. (...) incentivar a leitura, a prática da leitura, ler aquilo que gosta e depois aquilo que não gosta. Sim, porque vai ser necessário (ler o que não gosta) no decorrer da vida. Eu sempre explico isso para eles, mas primeiro eles vão ter que tomar o gosto pela leitura, partindo daquilo que eles gostam; aí, sim, eles vão ver como é interessante ler.
(Entrevista final com a professora Carol em 5/4/2012)

É também com vistas à formação do leitor que a professora Carol desenvolve um projeto de leitura criado e intitulado por ela mesma “Para gostar de ler”, e estabelece como critério o interesse dos alunos para definição dos títulos e gêneros discursivos. Tanto para Carol, como para Aline, o interesse dos alunos figurou como fator principal na seleção do que ler em sala de aula. Betina, por sua vez, deu maior ênfase ao papel da escola em favorecer o acesso e leitura aos alunos a uma diversidade gêneros textuais. De um modo geral, desenvolver o hábito de leitura, para essas docentes, é assumido como um objetivo do ensino, para o qual são desenvolvidas estratégias didáticas. A despeito de ênfases ou particularidades observadas a partir das falas das professoras, podemos dizer, de um modo geral, que todas elas consideravam o leitor, suas características e seus interesses como importantes para seleção do que ler na sala de aula, o que vai ao encontro da perspectiva de tomar como objeto de estudo práticas sociais de leitura e de escrita (KLEIMAN, 2004; SOARES, 1998b).

A adoção de critérios de seleção para o que será lido em sala de aula tem subjacente a compreensão fundamental à formação do leitor no que diz respeito a sua mobilização ou motivação, a interação entre leitor e texto mediante a adequação do assunto, aos aspectos linguísticos, textuais e de mundo (KLEIMAN, 2004).

À luz da categoria do Raciocínio e Ação Pedagógica proposta por Shulman (1986), buscamos indícios dos conhecimentos pedagógicos de conteúdos. Em seus depoimentos, as professoras revelam suas compreensões sobre o processo de

ensino da leitura, iniciado pela seleção do acervo.

Definido o objetivo de formar leitores, as professoras adotam critérios de seleção os quais revelam preocupação com adequação dos textos a serem lidos com ou pelos alunos, o que pode ser entendido como uma “compreensão de como tópicos, problemas ou questões particulares são organizados, representados e adaptados à diversidade de interesses e capacidades dos alunos” (SHULMAN, 1987, p. 8).

Neste quesito, as professoras demonstraram *compreensão* sobre um aspecto fundamental para ensino da leitura. E como se efetivava esse ensino? Que compreensões foram demonstradas?

5.3.2 *Modos de ler em sala de aula: a leitura em voz alta por aluno*

É comum observamos em salas de aula situações de leitura em voz alta pelo aluno. Professores de português ou de matemática, de história ou de geografia costumam fazer esta solicitação. Nas turmas em que realizamos a pesquisa também o eram. Dentre as aulas que selecionamos para compor o *corpus* deste estudo, a prática foi observada nos terceiro e quarto anos.

As principais leitoras nas salas de aula onde realizamos a pesquisa eram as professoras. Nas aulas do terceiro e quarto anos houve momentos em que os alunos foram solicitados a ler em voz alta. No terceiro ano, esta prática aconteceu nas duas aulas que acompanhamos, seguindo o mesmo ritual: inicialmente a professora lia o texto em voz alta para os alunos, depois, a leitura era facultada a todos da turma indistintamente. Nestas situações, havia demonstrações de muito interesse dos alunos em participar. Enquanto um lia, os demais silenciavam. Caso o respeito à atividade do colega fosse infringido, Betina interferia, e era dada continuidade à tarefa.

Questionamos o porquê do uso desta prática à professora:

Prof^a Betina: Eu sentia, nesta turma, falta de perceber o momento do silêncio, para ouvir o outro. Ainda que o outro não estivesse fazendo uma leitura agradável, porque está lendo muito é.... foneticamente [com pausas longas entre as sílabas ou palavras]. Mas isso tem que ser respeitado. Eles

precisavam perceber isso e respeitar.

Eu preciso que eles façam essa leitura... e eu preciso pegar não só aquele que faz uma boa, mas aquele que faz uma leitura precária...e ensinar a esse grupo que já está com a leitura ok, que eles precisam esperar, e o que está lendo perceber que aquele tempo é dele e que não importa quem está incomodado. Ele vai ser ouvido, ele vai poder estar ali fazendo a leitura dele, entendeu? Isso aí, é uma coisa que eu acho importante. Maria e Carlos⁵⁰ [refere-se a dois alunos da turma], por exemplo, tinham uma leitura... Melhoraram um pouquinho, um pouquinho, mas eu acho que é isso tem que ser valorizado. Eu também sei que eles [os demais alunos] se esforçam à beça para escutar, mas é isso.

(Entrevista final realizada com a professora Betina em abril de 2012)

A leitura do texto em voz alta pela professora num primeiro momento justifica-se pelo respeito e valorização do leitor, independentemente de sua fluência, porém há um reconhecimento de seu valor para aprendizagem da leitura, que se confirma mais adiante. Ressaltamos a participação interessada por parte de todos os alunos da turma, inclusive dos não-alfabetizados: do mesmo modo em que eram incentivados à leitura em voz alta, eram convocados, ou melhor, desafiados a responder as questões da apostilas ou às formuladas pela docente. Embora este trabalho não se voltasse para alfabetizar, favorecia a participação daqueles alunos.

Betina: Eu sentia a necessidade de mostrar para eles que a leitura e a compreensão de um texto exigem que a pontuação, por exemplo, seja percebida e respeitada, não é? A partir do momento em que a criança lê de forma corrente, sem respeitar as pausas, os parágrafos, eu entendo que essa compreensão fica prejudicada, e se essa compreensão fica prejudicada, na hora de a criança trabalhar esse texto, ela não consegue perceber o sentido real desse texto.

(Entrevista final realizada com a professora Betina em abril de 2012)

Neste segundo momento, Betina elucida seu entendimento a respeito dos conhecimentos prévios da leitura (KLEIMAN, 1995). Entende que ao ler o sujeito-leitor - no caso específico, o aluno - ativa conhecimentos linguísticos (pronunciar português, conhecimento do vocabulário e das regras, até o conhecimento sobre o uso), textuais (considera a classificação do texto do ponto de vista da estrutura) e de mundo (adquirido formal ou informalmente). Entende-os como indispensáveis à compreensão do texto e, para ela, a leitura em voz alta pelo aluno favorece a construção de sentidos do texto.

A *estratégia pedagógica* desenvolvida por ela – primeiro a docente lê para os alunos e depois pede que leiam em voz alta alternadamente - ilustra a o processo de

⁵⁰ Atribuímos nomes fictícios aos alunos a fim de salvaguardar-lhe a privacidade.

transformação, e a compreensão da **adaptação e adequação às características dos alunos** (SHULMAN, 1987, p.15-17).

Na turma do quarto ano, também foi desenvolvida a leitura em voz alta por alunos, muito embora a situação didática se diferenciasse.

Pesquisadora: Você usa, habitualmente, a leitura compartilhada em voz alta pelos alunos?

Profa. Carol: Eu faço, faço! Quem domina bem a leitura, pede logo, agora quem já tem aquela dificuldade, lê pausado, e fica no esconderijo. Neste caso sou quem peço: “agora lê, você, Fulano”, porque senão ele fica com aquela vergonha de ler em público e isso é importante eles se colocarem diante as pessoas, e eles têm que aprender desde criança, porque senão cresce com isso.

(Entrevista final realizada com a profª Carol em 5/4/2012)

Ler em voz alta na escola para saber ler bem fora dela. Neste momento, o foco da professora pareceu-nos limitado à fluência na leitura. Reiteramos a pergunta.

Pesquisadora: Por que pedir para ler em voz alta?

Profa. Carol: Para aprender. Eu acho que sim, pelo menos eu penso dessa maneira, talvez até eles pensem diferente: “Da próxima vez, já que a tia vai pedir para ler em público, eu vou ler melhor”. De repente, incentiva-os, dá um incentivo para eles treinarem mais a leitura, não é? (...)Tem uns 5 casos de alunos que leem, mas leem muito devagar. Então nesses casos, às vezes eu quero ver se eles estão lendo legal.

(Entrevista final realizada com a professora Carol em março de 2012)

Novamente, a fluência na leitura para apresentação em público aparece como foco principal da docente. A leitura em voz alta pelo aluno e até mesmo pelo professor é uma prática social legítima que a escola promove desde os primórdios da escolarização das *primeiras letras* (CHARTIER, 2000, p.159; HÉRBRARD, 1990)⁵¹.

Assim como Colomer e Camps (2002, p. 69), entendemos que a leitura em voz alta pode ser uma atividade presente na escola, porém não restrita à oralização do texto. Estabelecer uma relação direta entre a oralização do texto e a sua compreensão significa restringir a leitura a um processo de decodificação individual, conforme postula o modelo ascendente (SOLÉ, 1998).

Se, para Betina, professora do terceiro ano, a estratégia de *ler em voz alta* atende a diferentes aspectos pedagógicos (aprender a ler em público, respeitar o

⁵¹ Ver Cap II.

colega leitor, aprender a ler, identificar elementos linguísticos e textuais como intervenientes na compreensão leitora), para Carol, atende, sobretudo, a um – a fluência. As compreensões expressas sobre a estratégia usada por estas docentes dão indícios de suas concepções de leitura. Para a primeira, ler significaria compreender, e compreender implica em ativar conhecimentos prévios de leitura (KLEIMAN, 1995) e fazer uso de estratégias (SOLE, 1998). Para Carol, a leitura naquele momento, parece traduzir-se como mera decodificação.

A questão da compreensão textual sempre esteve presente na escola. A ideia de senso comum prevalecente por muitos anos é a de que ler um texto é o mesmo que decodificar as palavras que o compõem pronunciando-as adequadamente, fazendo as pausas e entonações decorrentes da pontuação.

À luz do RAP, como analisar uma mesma estratégia didática – ler em voz alta - cujas concepções diferem? Ao considerar o conhecimento pedagógico do conteúdo um amálgama dos conhecimentos pedagógico geral e do conteúdo da matéria ensinada, Shulman (1987) enfatiza o ato da compreensão como momento crucial para a docência. Complexo e estratégico, este momento requer a articulação do conhecimento da matéria ensinada à dimensão pedagógica.

5.3.3 A proposição de questões de compreensão do texto

Comum a todas as professoras, a estratégia de ensino da leitura a partir de questões de compreensão propostas por escrito ou oralmente foi observada em todas as situações de leitura. Enquanto as propostas eram formuladas oralmente no momento da aula pelas professoras, as oferecidas por escrito estavam disponíveis em materiais previamente organizados.

Na turma do segundo ano, antes de iniciar a leitura da fábula (aula 1) e do conto infantil (aula 2), a professora Aline mobilizou os alunos para a escuta e respostas a questões de interpretação textual propostas oralmente⁵².

Pesquisadora: Por que você fez essas perguntas? (refere-se às questões de compreensão relacionadas ao texto *O rato roeu a roupa*).

⁵² Cf. Capítulo IV. Nele há descrição de trechos da prática de leitura da professora do segundo ano.

PROF^a ALINE: É para a interpretação da leitura. Ler as imagens para entender o que está acontecendo na história, é só olhar a imagem, quem são os personagens, qual o local onde se passa a história. Eu exploro tudo isso com eles, depois a gente conta a história e vai analisando essas informações.

Pesquisadora: Você acha que tem diferença entre as perguntas que você faz? Elas têm objetivos diferentes?

PROF^a ALINE: Sim. Eu acho que ajudam, porque tudo é uma interpretação visual. Eu estou contando a história, lendo, eles estão olhando as gravuras, as figuras do livro, e a partir dessa observação, ele constroem a interpretação deles.

Pesquisadora: Você havia formulado essas questões antes da aula ou foi durante a leitura mesmo?

PROF^a ALINE: Foi durante a leitura... espontâneas mesmo, durante a aula. (Entrevista final realizada com a prof. Aline, ano 2, em março de 2012)

Aline frisa, valora, chama atenção para a relação entre leitura da imagem e do texto escrito. Ao solicitarmos justificativa do porque mostrar as ilustrações aos alunos, a docente avalia o procedimento como elemento fundamental para os alunos responderem as questões, e, portanto, compreender o texto. Para esta turma, a compreensão do texto escrito a partir da escuta da história não parecia suficiente para construção de sentido pelas crianças. A imagem, nesta explicação da professora, se sobressai como elemento de compreensão textual pelo aluno.

Depois de lido mais um trecho da aula transcrita, deliberadamente a professora retoma diz:

PROFª ALINE: Eles tiram as próprias conclusões também.

Pesquisadora: ...tiram suas próprias conclusões?

PROFª ALINE: a partir das perguntas que eu faço: “De acordo com esse final, será que ele (o rato) conseguiu o que ele queria?” Daí eles vão tirando as suas próprias conclusões.(...) (sobre) as consequências das ações do rei; eu vi que eles não haviam compreendido o objetivo daquelas ações, do Rei e do Rato, e então eu resolvi fazer uma outra pergunta. Eu precisei intervir a todo o momento.

Pesquisadora: tanto durante a leitura quanto depois de concluí-la você faz perguntas aos alunos. Você considera que essa é uma estratégia importante para que os alunos aprendam a ler?

Prof Aline: Acho que sim.

Pesquisadora: Por quê?

Prof Aline: ajuda a compreender a história, a prender a atenção. Senão eles desviam a atenção a todo o momento.

Pesquisadora: ... para que eles prestem a atenção?

PROFª ALINE: não, só para isso, também para compreender a leitura, entender o que está acontecendo, as consequências de uma ação e de outra.

(Entrevista final realizada com a prof. Aline, março de 2012)

Reiteramos a interrogação sobre as questões de compreensão textual após a leitura da transcrição da aula em que foi lida “A festa no céu”, aproveitando a mudança metodológica: perguntas proferidas após leitura e não exploração das ilustrações do livro.

Prof Aline: Acho que sim, acho que fazer perguntas permite a criança participar mais da leitura...fazendo perguntas no meio da historinha. Aqui [na leitura do livro “A festa no céu”] eu já não fiz perguntas, eu li a historia inteira e fui fazer perguntas depois. Eu acho que assim as crianças participam menos... Eu acho que depende também da história, da gravura; acho que depende da história que eu vou ler, que permite que faça intervenções no meio, e outras já não tanto.

(Entrevista final realizada com a prof. Aline, ano 2, em 23/3/2012)

Aline compreende que diferentes textos podem favorecer diferentes tipos de questões. Compreende o uso de estratégias de leitura - antes, durante ou depois - como importantes para compreensão do texto pelos alunos, o que suscita um entendimento de sua parte da leitura na perspectiva da compreensão e não da mera decodificação pelo aluno.

Assim como Aline, nas turmas de terceiro e quarto anos, as professoras Betina e Carol, antes de iniciarem a leitura, motivavam os alunos para prestarem atenção. Tal como no segundo ano, espontaneamente, os alunos atendiam ao convite das professoras, e perguntas eram formuladas sobre o texto lido.

Da mesma forma que para Aline, perguntamos Betina e a Carol os objetivos das questões, e obtivemos respostas similares. Essencialmente, duas funções foram

atribuídas à formulação de questões sobre o texto: compreendê-lo (KLEIMAN, 2004; COLOMER e CAMPS, 2002; MARCUSCHI 2007; SOLÉ, 1998) e contribuir para manutenção da atenção e da disciplina dos alunos na sala de aula (CHARTIER, CLESSE e HERBRÁRD, 1996; HÉRBRARD, 1990).

No que se refere à compreensão, elementos da narrativa – personagens, cenário, relação causa e efeito, relação entre ações, por exemplo – são retomados por Aline, Betina e Carol a partir das questões dirigidas aos alunos (KLEIMAN, 2004). A partir delas, Aline e Betina, sobretudo, contemplaram, também, uma variedade das estratégias de compreensão – ativar conhecimentos prévios, prever, estabelecer inferências etc.(SOLÉ, 1998) -, mesmo formulando-as na urgência da ação de ensino. Porém, somente Betina explicita algumas habilidades para uma compreensão de textos.

Pesquisadora: Você fez algumas perguntas a partir do texto, da história que você leu, por que você faz essas perguntas?

Profª Betina: Eu faço, porque eu sinto que o grupo vem com uma defasagem na questão da interpretação, na compreensão. Às vezes tem coisas que estão muito claras para mim, mas que para eles não... eu gostaria que o que está subentendido estivesse claro, mas não está, então eu vou buscando informações deles. E faço perguntas até para um [aluno] ouvir o que o outro está trazendo, para que eles possam inferir informações do texto, para que eles possam concluir, para que eles possam estar repensando o texto, (...) Eu acho que a informação que um aluno traz ou outro traz vai favorecer a uma conclusão geral para a turma, e isso é o que vai ajudar. Às vezes eles lêem um parágrafo e... é como se eles não tivessem lido nada, não é? Então eu preciso levantar essas questões, provocando neles essas questões para eles trazerem alguma coisa, porque eles não estão tão motivados ainda para a leitura.

(Entrevista final realizada com a professora Betina em abril de 2012)

A importância em ensinar estratégias de leitura aos alunos era clara na fala de Betina, conforme ilustra o trecho da entrevista acima apresentado. Criticamente, ela também analisa as questões de compreensão propostas no caderno de atividades.

Profª Betina: Olha aqui a apostila. Ela trabalha com muitos, muitos textos, está vendo?

(Entrevista final realizada com a professora Betina em abril de 2012)

Betina aponta a diversidade de textos contidos no material e avalia como aspecto positivo, e ao depara-se com algumas questões de interpretação de determinado texto contidas no Caderno Pedagógico, comenta:

Profª Betina: (...) Eu sou uma professora chata, porque eu acho que a criança tem potencial e não podemos ficar minimizando com ela, subestimando suas capacidades. Esse tipo de pergunta não leva a criança a pensar [localizar informações explícitas no texto]. Leva sim a ela ir lá [no texto], localizar a informação, vir aqui [seção de interpretação] e responder, é só copiar. Eu acho que a gente tem que ter seres humanos pensantes, e, nesse aspecto, a apostila não dá conta. Você tem que levar o aluno a pensar.

A professora faz crítica a prevalência de questões de localização de informações explícitas no texto propostas nas apostilas, em detrimento daquelas que provocam o leitor a inferir, a estabelecer relações entre partes do texto, enfim a questões que ultrapassem a linearidade do texto. Justamente por avaliar insuficientes para a formação de um leitor crítico e competente, Betina propunha outras questões para os alunos.

A professora Carol também se utilizou da mesma estratégia e à pergunta sobre o objetivo em usá-la, respondeu-nos:

Profª Carol: Para ver se eles estão prestando atenção na história, (...) para incentivar mesmo a criatividade de interpretação, para ver se estão prestando atenção no que eu estou lendo. Muitas vezes tem alunos que eu estou ali lendo e eles estão recortando e colando. Tem alguns que até cortam e colam, mas estão prestando atenção, impressionante.
(Entrevista final realizada com a professora Betina em abril de 2012)

Diferentes formações iniciais das docentes, diferentes trajetórias profissionais. Singularidades nos modos de ensinar, para além dos pontos de interseção. O conhecimento sobre as possibilidades de ensinar estratégias de leitura, de desenvolver uma diversidade de habilidades para ler a partir de questões parecem-nos uma apropriação tácita.

Como entender a não explicitação por Aline e Carol sobre um conhecimento *realizado, ensinado* por elas no momento da entrevista? Podemos entender como desconhecimento ou não-apropriação da leitura como objeto de conhecimento? E se ainda considerarmos que documentos oficiais divulgados entre os professores da SME/RJ - Orientações Curriculares de Língua Portuguesa da SME/RJ⁵³ e Descritores de avaliação de língua portuguesa estão fundamentados teoricamente numa abordagem da leitura numa perspectiva interativa?

O conhecimento explícito, consciente das estratégias de leitura pelas

⁵³ RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2010

docentes favoreceria o ensino da leitura em sala de aula? Sabê-lo e saber fazê-lo implicaria numa mudança efetiva de prática pedagógica em sala de aula?

A discussão sobre o letramento, muito difundida em diversos textos acadêmicos, de pesquisa, como também subsidiária de documentos curriculares e de discurso de muitos docentes, inclusive das participantes deste estudo, permite ao professor dos anos iniciais do EF apropriar-se, compreender e saber ensinar estratégias de leitura necessárias para formação de leitor competente e autônomo? A abordagem estaria favorecendo a compreensão dos aspectos cognitivos da leitura além do sociodiscursivo?

Assim como Marcuschi (2005), entendemos que a compreensão e produção de gêneros discursivos envolvem relações entre diversos aspectos:

natureza da informação ou do conteúdo veiculado; nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta etc); tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc); relação entre participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc); natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas. (MARCUSCHI, 2005, p. 34).

Estes aspectos servem de indicadores às condições de adequação de produção dos gêneros orais ou escritos, e conseqüentemente, implicam na compreensão deles.

Os usos e funções sociais dos gêneros discursivos, as intenções do autor, a definição do destinatário, do meio de circulação, por exemplo, implicam na definição de características linguísticas, textuais, sociodiscursivas distintas (MARCUSCHI, 2005). Neste sentido, conhecer de modo apropriado o funcionamento dos gêneros discursivo se faz importante tanto para produção como para sua compreensão de textos. E entendemos que à escola cabe o ensino sistemático dos gêneros, tal como postulam Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004) e Marcuschi (2005).

5.3.4 Situações de escrita em sala de aula

As aulas de língua portuguesa na turma do segundo ano eram sempre iniciadas com a leitura de texto pela professora. Depois de uma sessão de perguntas de compreensão textual, a professora Aline solicitava que os alunos escrevessem frases sobre a história lida, como ilustra o fragmento a seguir.

Profa. Aline dirigindo-se aos alunos: Vocês vão escrever uma frase, qualquer frase sobre a história que acabei de contar [refere-se a Festa no Céu], para depois colar no mural. (...) Vamos caprichar! Não vão botar o jabuti é bonito; o jabuti é legal. Vamos caprichar um pouquinho na frase. Cada um bota a frase que quiser. A turma da tarde fez um trabalho bonito. [aponta para o mural da sala que tem exposto os trabalhos da turma da manhã – 1º ano].

Profa. Aline: Olha o que as crianças escreveram [novamente, aponta para o mural, e lê algumas frases escritas]. “O jabuti é esperto. O jabuti foi à festa. O jabuti caiu da viola. O jabuti tem casca dura, ele adorou a festa”. Só que vocês podem caprichar um pouquinho mais. As que eles escreveram estão ótimas, só que vocês podem caprichar mais do que eles.

Profa. Aline: Como é o nome da história mesmo, eim?

Algumas crianças respondem “Festa no Céu”.

Profa. Aline: Eu vou fazer o cartaz para vocês colarem o que escreveram. Quem quiser fazer mais de uma frase pode fazer: duas, três...(...) vocês se lembram: quando a gente vai escrever uma frase começa com a letra?

Crs – Maiúscula

(Fragmento de aula do 2º ano – 27/9/2011)

Após a leitura completa do trecho da aula, na ocasião da entrevista final lançamos alguns questionamentos à docente.

Pesquisadora: por que pedir para que escrevam uma frase?

Profa Aline: A frase? Para ver se eles conseguem escrever alguma coisa a respeito da historinha, se entenderam. Para ver também como estava a escrita deles, a organização da escrita.

Pesquisadora: você disse que elas seriam colocadas no mural?

Profa. Aline: No mural, sim! É aquilo que eu te falei. Eu tenho mania mesmo de pedir para colocar no mural que é para eles ficarem visualizando: “o que é que eu fiz”, “o que eu consigo fazer”, “o que é que eu posso melhorar”!

Pesquisadora: Vamos caprichar...?.

Profa. Aline: Senão ficam aquelas frases mecânicas, frases que eu falo que é da preguicinha. “O jabuti é bonito”, “O jabuti é legal”! Se deixar, metade da turma vai escrever isso. Eu digo: “vamos usar a imaginação, vocês conseguem fazer melhor, vocês já têm vocabulário e já têm sabedoria para isso”. Se não fica aquela coisa mecânica, a frase da preguicinha.

Pesquisadora: Você disse “vocês podem caprichar mais”, Você acha que a palavra caprichar, ou dizer para eles “caprichem mais, vocês podem fazer melhor”, é suficiente para que eles saibam o que é para fazer?

Profa. Aline: Se é suficiente, eu não sei, mas ajuda. Falei até “vocês têm mais sabedoria do que os alunos do primeiro ano que estão começando agora, vocês no segundo ano, já tem um vocabulário melhor, já podem fazer frases mais diferentes, então vamos fazer um pouquinho melhor do que eles?”. Assim eles tentam se superar.

Pesquisadora: Em termos de conteúdo da LP, o que você está querendo quando você pede para eles capricharem?

Profa. Aline: É que eles tentem escrever palavras que tenham mais dificuldades, tentem, por exemplo: “ O jabuti estava tentando subir ... Não sabem, mas vão tentar. Que errem, mas que tentem, entendeu? Eles também têm vergonha de errar, não querem escrever errado para eu corrigir, [errar] eles também não querem, eles fazem o que eles conseguem, mas eu quero que eles tentem, que façam errado, mas que escrevam...(..) caprichar seria escrever frases com palavras diferentes, (...) palavras que ele não usam muito, mas que tentam escrever..

(Entrevista final realizada com a professora Aline em março de 2012)

A partir de uma situação de compreensão de texto, Aline aborda diversos aspectos. De um modo geral, entendemos que o contexto para produção da escrita de frases atendia ao objetivo definido pela professora: demonstrar compreensão de partes do texto naquele momento de *instrução* (SHULMAN, 1986).

Além de focalizar a compreensão do texto, a professora espera que os alunos construam sentenças que ampliem o vocabulário. Com este propósito, faz uso de exemplo: apresenta frases elaboradas por colegas do 1º ano, e agrega a (vaga) expressão “*caprichem*” ou “*vamos caprichar*” como palavras de incentivo. Adicionalmente, a professora circulava pela sala de aula e acompanhava a realização das atividades pelos alunos, o que a permitia intervir durante o processo de escrita pelo aluno. Ressaltamos, que o erro porventura cometido pela criança ao escrever era considerado pela docente como parte do processo de desenvolvimento da escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985).

Admitindo como objetivo principal da atividade a compreensão de texto, identificamos o enunciado “*Vocês vão escrever uma frase, qualquer frase sobre a história que acabei de contar*” como único usado para elucidar este eixo de ensino. As demais intervenções didáticas da professora suscitaram o eixo de análise linguística: vocabulário e uso de pontuação (letra maiúscula) (FERREIRO e ZUCCHERMAGLIO, 1993).

As análises acima ilustram vários conhecimentos mobilizados pela professora. Ao focalizarmos o conhecimento da matéria ensinada, chamou-nos atenção à aparente superficialidade ao abordar os conteúdos de ensino: escrita de frase, vocabulário e uso de letra maiúscula, dentre outros. Os fragmentos da aula sobre pronome e os da entrevista com a docente elucidam a questão.

Retomemos a situação de ensino apresentada anteriormente. Na medida em que os alunos concluíam a atividade de escrita de frases, entregavam a filipeta para a professora afixar no mural. Ao recebê-las dos alunos, Aline dispôs-se a lê-las, e

depois de algum tempo, iniciou a seguinte intervenção didática.

Profa. Aline: Gente, quando nós escrevemos varias frases com o mesmo personagem...[e escreve no quadro as frases a segui] Por exemplo, eu vou ler essa daqui:

“O JABUTI CAIU DO CÉU”.

O JABUTI É ESPERTO.

“O JABUTI SE ESCONDEU NA GARAGEM.”

Profa. Aline: Eu repeti três vezes a palavra JABUTI. Eu vou substituir ela por qual palavra?

Diante o silêncio dos alunos, a professora retifica a pergunta:

Profa. Aline: O que eu posso colocar no lugar do jabuti.

Algumas Crianças: Urubu!

Profa. Aline: Não, gente. Não é para trocar o personagem. Vejam só.

O jabuti caiu do céu. Quem caiu do céu?

Maioria das crianças: O jabuti.

Profa. Aline O jabuti é esperto. Quem é esperto?

Maioria das crianças: O jabuti.

Profa. Aline: O jabuti se escondeu na garagem. Quem se escondeu na garagem?

Maioria das crianças: O jabuti.

Profa. Aline: Eu vou tirar a palavra jabuti e vou substituir por outra palavra, para não ficar o jabuti, o jabuti, o jabuti [e aponta para a palavra jabuti no quadro]. A palavra jabuti é masculina ou feminina?

Algumas crianças: Masculina

Algumas crianças: Feminina.

Profa. Aline: Masculina. E então, eu posso botar ELE?

Maioria das crianças: Poode!

Profa. Aline: Então fica assim:

“O JABUTI CAIU DO CÉU”.

O JABUTI É ESPERTO.

“ELE SE ESCONDEU NA GARAGEM.”

(Fragmento de aula do 2º ano – 27/9/2011)

Os fragmentos de aula representam um momento da instrução (SHULMAN, 1986) em que a docente procurou fazer adaptação sobre o conteúdo substituição pronominal. A primeira estratégia de ensino usada foi a de levantar conhecimentos prévios dos alunos. Tendo em vista o seu insucesso, a professora parece recorrer a identificação do sujeito de cada frase possivelmente para chamar atenção dos alunos que ele poderia ser substituído por um pronome.

Na entrevista final com Aline, exploramos o uso de tais estratégias e seus objetivos.

Pesquisadora: Qual o seu objetivo neste momento?

Profa. Aline: O objetivo era.. Eu aproveitei o momento para introduzir a gramática. (...) Apresentei o pronome... Aproveitei o momento para fazer esses ganchos, para introduzir um pouquinho o que eu quero mostrar para eles. Letra maiúscula, e neste caso foi pronome.

Pesquisadora: no primeiro momento você faz perguntas...

Profa. Aline: Eu fiz as perguntas para eles entenderem o que é que eu estava pedindo e não ficar toda hora repetindo, o jabuti, o jabuti, o jabuti.

Para tentar substituir a palavra [sujeito da oração], eu tive que intervir, mas eles não entenderam no primeiro momento. Então eu tive que usar outra forma; usei perguntas para eles tentarem saber o que eu estava querendo pois num primeiro momento, eles não estavam sabendo.
(Entrevista final realizada com a professora Aline em março de 2012)

A mudança de estratégia pela docente parece apoiar-se na não compreensão pelo aluno da explicação dada por ela, e não pela falta de entendimento do conteúdo em pauta.

Profa. Aline: É que o objetivo é eles entenderem o que eu estava pedindo. Eu queria que eles entendessem que o jabuti podia ser trocado por outra palavra... não precisa repetir uma mesma palavra num texto que a gente vai escrever. O objetivo era que eles soubesse pronome; para que serve. Eu até abordei a letra maiúscula, masculino e no feminino. **Eu fui aproveitando os ganchos para introduzir ortografia e gramática**, a gente aproveita esses momentos. para não ficar aquela coisa cansativa, maçante... [grifo nosso]
(...)

Pesquisadora: E você tinha previsto...

Profa. Aline: Não, não..foi aparecendo: masculino e feminino, eu não tinha nem pensado. Na hora veio na cabeça a letra maiúscula Também apareceu na hora.

(Entrevista final realizada com a professora Aline em março de 2012)

O artifício que a professora usou para ensinar que se deve evitar a repetição do substantivo foi evidenciar os sujeitos das orações, fazer perceber que se trata do mesmo e que existe um recurso para substituí-lo. No momento da entrevista, ela não sabe justificar sob o ponto de vista teórico o procedimento usado, muito embora ele tenha uma lógica plausível.

É importante ressaltar que o procedimento usado pela professora não criou antagonismos. Não houve uma inadequação na explicação da professora, mas chama-nos atenção a não consciência pela professora sobre o que fez.

Nas aulas observadas na turma do terceiro ano, os alunos escreveram para responder questões de compreensão de textos no caderno pedagógico, para copiar resposta de tarefa no quadro ou para anotações pessoais. Por ocasião da entrevista final, Betina, profa. do terceiro ano, disse propiciar situações de produção de texto as quais não foram contempladas nas aulas que assistimos.

Em face de a metodologia adotada neste estudo prevê a entrevista final basear-se em estratos de aula, reservamo-nos a explorá-las. No extrato de entrevista abaixo, Betina aborda o ensino da escrita.

Profa. Betina: (...) Eu acho que a leitura ajuda muito a escrita. E não é a leitura de um texto único. Se o aluno tem a possibilidade de acesso a vários

tipos de textos, eu acho que na hora que ele for produzir o seu texto, ele vai ter mais ferramentas, vai estar mais com ..., com mais riquezas para poder lançar mão na hora de escrever. Eu acho que a leitura não está isolada da escrita. Eu acho que as duas caminham juntas, uma sem a outra não faz sentido.

Pesquisadora: Você acredita na interferência da leitura na escrita, não é?

Profa. Betina: É. Sim. Não dá para separar a leitura da escrita. Por isso quando estamos lendo na sala eu sempre chamo atenção da pontuação, do tipo de texto ..

Pesquisadora: E se você não chamar atenção dos alunos para a pontuação, para a estrutura do texto durante a leitura, por exemplo, você acha que haverá interferência na escrita deles?

Profa. Betina: Eu acho que fazer essas intervenções eu acho que ajuda.

Para Betina, práticas regulares de leitura interferem na produção de textos e favorecem a *transposição* de conhecimentos. Ainda, a exposição a práticas de leitura de diferentes tipos de textos e situações de escrita deles são condições importantes para aprender a escrever. Carol, professora do quarto ano, compartilha o mesmo entendimento.

Depoimentos das docentes fazem menção ao desenvolvimento da competência da escrita de textos ao ensino de elementos gramaticais.

Pesquisadora: Em vários momentos você se ressentiu do ensino da gramática...

Profa. Carol: É porque na hora que eles vão produzir um texto, eles não sabem pontuar, não sabem acentuar, para eles, o parágrafo tem que pular linha, entendeu? E falta gramática nessa parte.

Pesquisadora: Você fala da gramática, nesse caso, da pontuação, do uso de parágrafo..., esses conteúdos você não ensina na aula.

Profa. Carol: Não, não tem. Eu comento, eu comento várias vezes. Toda vez que eu vou corrigir uma produção de texto, ou quando eu peço para produzir um texto, eu falo assim: “gente, seguindo aquele mesmo esquema: letra maiúscula no início de frase; parágrafo quando vai iniciar a produção de textos; ponto final..” Eu sempre falo isso. Quantos parágrafos, mais ou menos para escrever uma carta, que foi o que a gente trabalhou há pouco tempo. Eu falei: “três parágrafos são suficientes: um para iniciar, um para desenvolver e um para encerrar”. (...) é nesse momento que eu vou colocando uma coisa ou outra.

Pesquisadora: Que dizer que no momento em que uma atividade pede o uso de um conteúdo desse, é que você faz comentários? E não há uma aula específica para ensinar esses conteúdos?

Profa. Carol: Não. A não ser que eu faça. Eu posso até fazer, mas não é o que acontece, se não eu vou fugir um pouco daquilo que está sendo pedido. (Entrevista final com a professora Carol, 4º ano, em abril de 2012)

Para ambas as professoras a leitura de textos favorece a aprendizagem da produção escrita deles, e enfatizam a importância do ensino de aspectos gramaticais. O ensino da *gramática*, queixam-se as professoras, não têm sido abordado nos materiais didáticos disponíveis em sala de aula. Complementarmente,

o currículo prescrito pela SME/RJ não prever e não *concede* o ensino sistemático da gramática.

A análise das aulas das professoras e dos dados construídos nas entrevistas dão fortes indícios de que a aprendizagem da leitura e da escrita se efetivará a partir de práticas de leitura e de escrita. Esta perspectiva de ensino, portanto, não *convence* as docentes. Expressões como aquela usada por Aline “*aproveitar o gancho*” foram usadas por Betina e Carol sempre relacionadas à abordagem de conteúdos do eixo da análise linguística: a gramática especificamente.

Convencidas da necessidade destes conhecimentos para melhor desempenho dos alunos, sobretudo nas atividades de escrita, conteúdos relacionados a este eixo de ensino eram retomados ou evocados quando possível. A abordagem a eles era assistemática, de improviso e não planejada. Conseqüentemente, os momentos de preparação ou interpretação de conteúdos gramaticais (SHULMAN, 1986) não incluíram formas de representar estes assuntos por meio de exemplos, exercícios específicos ou explicações. As estratégias de ensino focalizavam primordialmente práticas de leitura em sala de aula, sendo as atividades de escrita geralmente decorrentes desta, sem necessariamente configurarem-se em situações de produção de texto.

5.4 Algumas considerações

A leitura competente e autônoma de diferentes gêneros discursivos exige do leitor a apropriação do SEA e da linguagem escrita. Quando realizam a leitura, os alunos se aproximam do SEA e da linguagem escrita simultaneamente (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985). Tomando por base esta abordagem, entendemos inúmeras atividades desenvolvidas pelas docentes participantes deste estudo. A adoção de critérios para seleção e classificação de texto, as práticas sistemáticas de leitura em sala de aula, a formulação de questões de compreensão textual podem servir de exemplo.

No entanto, ao atribuir à leitura em voz alta e às questões de interpretação textual funções de controle e de disciplina dos alunos em sala de aula, as professoras parecem reportar-se ao final do século XIX, quando tais estratégias eram usadas deliberadamente (HERBRÁRD, 1990) com tais finalidades.

À leitura de um texto escrito é necessário ir além das habilidades de decodificação e fazer uso de estratégias que favorecem a compreensão. As professoras demonstram compreensão superficial do assunto, deixando dúvidas quanto ao entendimento da leitura como um objeto de conhecimento, e que como tal deve ser ensinado (SOLÉ, 1998; COLOMER e CAMPS, 2002; CHARTIER, CLESSE e HERBRÁRD, 1996).

No que se refere à produção de texto escrito, as escassas situações de ensino não favoreceram uma análise aprofundada. Por sua vez, os trechos das entrevistas finais evidenciam que as professoras operam com o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Contudo, inúmeras foram as situações em que não argumentaram sobre eles.

Admitamos que o professor possa não ter a capacidade de teorizar sobre determinado tema ou assunto ao operar como o CPC. Mas torná-lo compreensível pelo aluno não implica ter um nível de consciência dele? Em se tratando da alfabetização, do ensino da leitura e da escrita iniciais, que conhecimentos da matéria ensinada o professor deve dominar?

Analogamente, um médico que justifica a prescrição de determinada medicação a partir dos relatos do paciente, do exame clínico e de exames laboratoriais se diferencia daquele que usa como único argumento para prescrevê-lo o fato daquela medicação “ter dado certo” com outros pacientes.

Privilegiar o conhecimento da experiência em detrimento do conhecimento da disciplina pode resultar no esvaziamento do objeto de conhecimento e comprometer a função primordial da educação escolar.

Abordar os estudos de SHULMAN (1987, 1986) e relacioná-los às produções sobre alfabetização objetivou uma maior compreensão sobre os conhecimentos mobilizados pelo docente ao ensinar, e conseqüentemente, contribuir com a discussão sobre a formação do professor alfabetizador. Neste sentido, consideramos que a categoria do Raciocínio da Ação Pedagógica e o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo nos conduziram a reflexões valiosas.

Observações e depoimentos das professoras focalizaram a situação de ensino/aprendizagem, o momento de busca da compreensão da matéria ensinada pelo aluno, como aquele que além de provocar a produção de conhecimentos, induzia à reflexão sobre o que foi ensinado, a forma como foi ensinado e o porque foi ensinado. O terreno da prática profissional do professor é multifacetado. Nele,

conhecimentos diversos, princípios teóricos e práticos, valores e subjetividades se integram e interagem, colidem ou conflitam, convergem, divergem e até coexistem.

Desse modo, reiteramos a posição de Nóvoa (2009) que se coaduna com aquela proposta por Shulman (1987): a formação de professores deve estar próxima da profissão docente, das rotinas e culturas profissionais. Dimensões pessoais e profissionais constituem a identidade do professor, e, conseqüentemente devem ser consideradas nos encontros de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscamos investigar saberes mobilizados nas práticas de ensino da língua escrita por professores dos segundo, terceiro e quarto anos do ensino fundamental. A fim de responder estes questionamentos de base para compreensão da natureza dos conhecimentos mobilizados pelos professores, adotamos como procedimentos metodológicos: entrevistas, observações de aulas e análise de atividades elaboradas e ou selecionadas pelas docentes destinadas ao ensino da leitura e escrita iniciais.

A tarefa não foi simples, ao contrário, de grande complexidade posto que a constituição de saberes da docência, por si só, é um processo multifacetado. No entanto, procuramos, neste trabalho, compreender a relação dos docentes com o objeto de conhecimento (a língua escrita) e os alunos em processo de aquisição da leitura e da escrita iniciais. Como os professores ensinavam a ler e a escrever? Por que motivos eles ensinam da maneira que ensinam? De que conhecimentos eles lançam mão ao escolher ou preferir ensinar do jeito que fazem?

A formulação destas questões antecipa nosso posicionamento crítico e contrário ao paradigma da racionalidade técnica que considera o docente como técnico, que seu ofício consiste na transmissão de conhecimentos produzidos por outros. Ao contrário, durante o desenvolvimento do estudo, buscamos entender os saberes construídos e reelaborados nas situações de ensino (MONTEIRO, 2007; SHULMAN, 1987, 1986; TARDIF, 2002), e não julgar as práticas das professoras, sugerir atividades ou métodos de ensino.

A posição assumida implicou considerar as subjetividades, potencialidades e autoria das professoras na produção de saberes e reconhecer o contexto escolar como instância de produção de saberes. Saberes construídos no diálogo com a sociedade onde se insere, onde circulam e são produzidos conhecimentos.

Na escola, o professor exerce sua profissão e ocupa um lugar e função estratégicos. Aqueles saberes ou conhecimentos mobilizados e ensinados por ele têm uma dimensão prática e, por isso, possibilidades de apropriações diversas. E, de diferentes modos conhecimentos ou saberes pedagógicos e curriculares são apropriados.

Os dados construídos e analisados nesta pesquisa revelaram importantes aspectos sobre a construção e mobilização dos conhecimentos das professoras ao ensinar. Abordar os conhecimentos ou saberes ensinados no contexto escolar por professoras dos anos iniciais do EF ao ensinar a leitura e a escrita nos levou a optar por referências teóricas da linguística, da psicolinguística, do currículo, da formação de professores e da educação procurando manter um diálogo entre eles.

Neste sentido, tecemos considerações finais.

Críticas aos professores sobre a permanência de uma prática de ensino alicerçada numa pedagogia tradicional ou em antigos métodos de alfabetização restrita à proposição de exercícios repetitivos e enfadonhos não são raras. No entanto, os discursos e as práticas das professoras participantes desta pesquisa **contrariam** esta perspectiva. Pudemos identificar compreensões e perspectivas de mudanças didáticas e pedagógicas por parte das docentes, o que pode ser considerado como processo de apropriação de produções acadêmicas e de prescrições contidas em documentos oficiais relacionados ao ensino na área da língua portuguesa.

Era comum às docentes o conhecimento sobre a necessidade de desenvolver atividades didáticas para ler e escrever próximas daquelas que circulam no meio social fora da escola. Escolarizar as práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, ensinar a ler e a produzir diferentes gêneros textuais na escola porque são importantes fora dela colocava-se como preocupação central das docentes no ensino da língua portuguesa.

A convergência de discursos sobre a importância de trabalhar diferentes gêneros textuais, sobre as práticas de leitura em sala de aula, como também sobre a importância de considerar o que os alunos já sabiam sobre a leitura e a escrita, de propor atividades diversificadas para os alunos entendidos como “mais atrasados” e de formar agrupamentos de alunos podem servir como indícios de um processo de internalização e de apropriação de produções acadêmicas da área específica em que as docentes desenvolviam suas atividades profissionais.

Tentativas de mudança ou de alteração de práticas de ensino se revelaram nos discursos, nas próprias práticas de sala de aula e no desejo e interesse das professoras de participarem de encontros de formação continuada. A busca por uma maior sintonia entre os discursos e as ações, ou entre os conhecimentos construídos no exercício da profissão docente e a ação propriamente dita pode ser entendida

como uma busca pelo encurtamento da distância entre teoria e prática.

Observamos que o processo de apropriação de conhecimentos publicados e divulgados pelo meio acadêmico e pelos documentos oficiais foram relacionados à *coerência pragmática* (CHARTIER, CLESSE e HERBRÁRD, 1996): a possibilidade de *realizá-los* em sala de aula considerando as reais condições de trabalho e o contexto da sala de aula.

Com intento de implementar as apropriações teóricas, as professoras buscavam adequá-las à *sua realidade*. Por exemplo, observamos na prática pedagógica da professora Aline atividades de escrita às crianças da turma, que nos pareceram resultados de reflexões teóricas recentes; tentativas de aplicação pedagógica da alfabetização na perspectiva do letramento. Para este grande grupo a professora selecionava atividades, levantava os conhecimentos prévios sobre a língua escrita, desenvolvia sua aula de modo a levar os alunos a pensar, a conflitar, a ler sem saber ler, a escrever sem saber escrever.

O discurso de que o professor deve considerar a realidade do aluno (base social) e partir dos seus conhecimentos prévios (base na psicologia do desenvolvimento) para planejar e desenvolver a aula é entendida por nós como busca de estabelecimento de interação entre os protagonistas - professor e aluno. Nesse diálogo, acontece a mediação didática “que envolve referências culturais diversas entre docentes e alunos e entre estes na diversidade cultural que expressa diferenças” (MONTEIRO, 2010).

Observamos, também, práticas de ensino da escrita dirigidas exclusivamente ao pequeno grupo de alunos avaliados como não alfabetizados. Respaladas em métodos tradicionais de alfabetização, as atividades pressupunham a repetição e a memorização como alicerce da aprendizagem da escrita pelo aluno. Enfim, práticas alfabetizadoras tradicionais para os alunos não alfabetizados.

Aline, profa. do segundo ano, demonstrava conhecimento sobre este ecletismo, sobre distâncias teóricas em que se baseavam uma e outra, porém acreditava que o desenvolvimento de ambas as perspectivas de ensino não comprometeria a aprendizagem dos alunos. Tais abordagens da prática não lhe pareciam contraditórias. Do ponto de vista teórico, havia incompatibilidades, porém, como chama atenção Albuquerque (2006, p.327), do ponto de vista dos “saberes da ação”, era concebido como um sistema dotado de forte coerência pragmática.

Destacamos, portanto, o contexto escolar, mais especificamente, a aula,

como momento de produção de saberes docentes e também de validação e deles.

A categoria do raciocínio e ação pedagógica (SHULMAN, 1986, 1987) subsidiou análises complementares no sentido de compreender as apropriações explicitadas pelas professoras e as incompatibilidades teóricas delas.

Fortes indícios de influência dos novos estudos sobre alfabetização e da política educacional adotada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, no que tange à avaliação e ao uso de materiais didáticos, foram identificados nas práticas docentes. Portanto, a despeito do currículo prescritivo e dos materiais didáticos para uso diários e sistemáticos, as professoras organizavam, selecionavam e desenvolviam conteúdos e temas por escolhas próprias. A produção do conhecimento pedagógico do conteúdo implicava tanto na significação dos conhecimentos da matéria ensinada e pedagógico geral⁵⁴, como também na sua reestruturação. Estas produções, portanto, afetavam as escolhas e os modos de ensinar dos docentes sem expropriar-lhes a capacidade e possibilidade de produção de novos saberes e proposição de novas oportunidades de ensino para os alunos. Deparamo-nos, portanto, com situações em que Políticas Públicas implementadas acabam por limitar as possibilidades de um trabalho mais autônomo por parte do professor.

Ao abordarmos os conhecimentos mobilizados pelas docentes ao ensinar, quer a partir da análise das aulas, quer a partir das entrevistas sobre elas, reconhecemos relativa autonomia propositiva e também percebemos inconsistências e lacunas na compreensão do saber ensinado por parte das docentes ao explicá-lo.

Voltamo-nos às fontes de conhecimento (SHULMAN, 1987) das docentes a fim de encontrar algumas respostas.

As decisões sobre para que, o que e para quem ensinar devem articular-se ao como ensinar, de modo que haja efetiva compreensão do objeto de ensino da língua escrita definido como conteúdo pelo aluno. Portanto, concordamos com Monteiro (2010) que é preciso

(...) ter clareza de que o ensino, ao ser realizado, tem como horizonte a possibilidade de aprendizagem pelos estudantes, o que implica atribuição de sentidos aos temas e processos em estudo. É preciso aprender a se comunicar, a negociar distâncias entre si e seus alunos, o que envolve

⁵⁴ Cf. Cap. V.

processos culturais de relativa complexidade (MONTEIRO, 2010: 24).

Considerando toda complexidade inerente ao ensino, ao focalizarmos a construção dos conhecimentos da matéria ensinada, as professoras citaram como fontes principais a formação ora como aluna da educação básica, ora como profissional (formação inicial e continuada). Novamente, para estas docentes, os conhecimentos advindos dos cursos de formação somente seriam legitimados e validados pelo exercício da docência, pela prática.

A experiência profissional e a reflexão individual sobre a própria prática docente favoreciam-lhes ajustes e adequações. As interações com colegas profissionais, quer no espaço escolar, quer em curso de formação inicial ou continuada, constituíam-se como fontes de conhecimentos e favoreciam a organização e desenvolvimento da prática.

Ao focalizarmos o ensino da leitura e da escrita, as professoras dos terceiro e quartos anos identificavam os saberes da experiência como aqueles fundamentais para alfabetizar e, para elas especificamente, eram insuficientes tendo em vista suas trajetórias profissionais. Associar a alfabetização à experiência prática nos levou a questionar o reconhecimento pelas professoras da especificidade do objeto de conhecimento envolvido no processo de ensino.

Entendemos que para ensinar o conhecimento da matéria ensinada constitui-se um dos elementos fundamentais, o que implica no aprofundamento teórico dos estudos produzidos na área específica. Dada à especificidade da alfabetização, assumir uma identidade de professor alfabetizador implica maior qualificação à profissional, e conseqüentemente capacidade de crítica mais apurada para escolhas metodológicas.

Assim como Tardif (2000), consideramos que um dos fatores que distingue as profissões de outras ocupações é a natureza do conhecimento que se encontra subjacente à prática. Neste sentido, compromisso e interesse de atuação move o profissional no sentido de buscar responder aos questionamentos advindos de sua prática; de testar as novas aprendizagens depois de adaptadas ao seu contexto específico, validando-as ou não. Se traduzidas em experiências exitosas, tendem a ser repetidas e incorporadas à prática, sem necessariamente deixar de passar por ajustes sucessivos conforme o contexto escolar e de sala de aula.

Desse modo, as produções curriculares que desconhecem ou desconsideram

o cotidiano de sala de aula, o perfil do professor e dos alunos da turma quase que invariavelmente podem resultar em prescrições inócuas, ou pior, geradoras de obstáculos no exercício de alfabetizar.

Os depoimentos das professoras e as análises ratificaram a experiência profissional e o tempo de regência em determinado ano (ou ciclo) escolar como aspectos importantes para definição e implementação de ações que visavam o encurtamento da distância entre discurso e prática.

A professora do segundo ano autodenominava-se “professora alfabetizadora”. Com exercício docente nos dois primeiros anos iniciais do ensino fundamental por mais de 10 anos, participava de encontros de formação continuada com foco na alfabetização, foi quem mais demonstrou maior apropriação de perspectiva de teorias produzidas e divulgadas pela área de conhecimento em que atua.

Uma maior coerência entre os discursos e o exercício da prática desta alfabetizadora pode ser associada ao incessante investimento na construção de uma identidade profissional na área *desejada*, o seu tempo de experiência e a formação inicial em pedagogia. Há que se considerar, também, nesta análise o fato de esta professora estar com o segundo ano, cujo foco ainda é o ensino e aprendizagem da língua escrita, o que favorecia a diversidade e a frequência de atividades com objetivo de alfabetizar.

Para os anos posteriores aos do 2º ano do ensino fundamental, alfabetizar não se estabelece como um dos objetivos de ensino, nesta perspectiva é organizado o livro didático de língua portuguesa, os cadernos pedagógicos e materiais didáticos em geral distribuídos pela SME/RJ aos professores. Como afirma Soares (1988a), *os 3º anos finais da primeira etapa do ensino fundamental destinam-se à consolidação da leitura e da escrita, o que pode traduzir-se na necessidade de práticas efetivas de leitura e escrita pelos alunos.*

Assim sendo, a ausência de aulas com objetivo de alfabetizar em turmas de terceiro e quarto anos, a princípio, pode ser plenamente justificada. Conseqüentemente, na medida em que o aluno avança de ano escolar e não se alfabetiza, torna-se mais evidente o rareamento de novas oportunidades de aprendizagem da leitura e da escrita iniciais. Complementarmente, os não saberes deste aluno são notados cada vez mais e contribuem para uma desmotivação por não mais conseguir acompanhar as atividades didáticas propostas em sala de aula.

As professoras participantes deste estudo preocupavam-se com os alunos

não alfabetizados em suas turmas e dirigiam ações para alfabetizá-los, e ainda participavam de encontros de formação continuada que lhes subsidiassem. Além disso, a professora do terceiro ano proporcionava aulas particulares aos alunos no período de recuperação escolar, enquanto as do segundo e do quarto anos, elaboravam e ou selecionavam atividades diversificadas para este grupo de alunos. Ainda assim, questionamos os efeitos efetivos de suas ações.

As singularidades das práticas das docentes, os seus modos específicos de ensinar reforçam o nosso entendimento acerca da dinâmica de sala de aula como motor vital para criação e produção do conhecimento pedagógico do conteúdo.

As professoras valorizam a experiência docente e parecem compreender, como afirma Tardif (2000), que a ação profissional, seu modo de atuar não é natural ou dado a *priori*, mas “é modelado ao logo do tempo por sua própria história de vida e por sua socialização”. A postura crítica do professor perante a sua própria prática profissional é fundamental. A decisão sobre o conteúdo ensinado, a forma como é ‘elaborado’ para ser compreendido pelos alunos, os sucessos e fracassos, o uso de estratégias de superação o reconhecimento de condições favoráveis ao ensino e à aprendizagem devem se constituir conhecimentos para a prática profissional.

O contexto escolar, portanto, é um espaço privilegiado no desenvolvimento de ações para melhoria do ensino aprendizagem e trabalho docente. Além de apresentar situações de limites e de possibilidades, os desafios e suas peculiares, proporciona a discussão e formulação de repostas para seus desafios.

Para este estudo as contribuições de Shulman e Monteiro ofereceram importantes subsídios teóricos para a compreensão dos saberes mobilizados pelos professores nas atividades para o ensino aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. E, nesse sentido, defendemos que nas atividades de formação devem ser aprofundados estudos sobre o “conhecimento pedagógico do conteúdo”, sobre as formas como as atividades para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita são elaboradas. Isso implica um maior domínio do conhecimento da matéria a ser ensinada - no caso a língua portuguesa - fato que muitas vezes parece esquecido – nos processos de alfabetização e o letramento.

Acreditamos, também, que essa pesquisa oferece contribuições para a afirmação da profissionalidade docente através da possibilidade de aprofundamento do domínio dos saberes para a abordagem do ensino da leitura e da escrita,

atividades que não se restringem aos três primeiros anos do EF.

Outras pesquisas precisam ser realizadas para ampliar e aprofundar a investigação e para que possamos constituir um conjunto de referências para o trabalho de formação de professores.

Identificamos vários programas de formação continuada voltados à alfabetização promovidos pelo Ministério da Educação nestes últimos anos. Questionamos se estes programas visam à construção de uma identidade profissional para o professor alfabetizador. Focalizar a qualificação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para atuar (ou enfrentar) no *combate* do analfabetismo ou alfabetismo funcional das crianças favorece a construção de uma identidade profissional? Indagamos, também, se um profissional que deliberadamente assume o terceiro, quarto ou quinto anos do EF intenciona consolidar uma carreira profissional de alfabetizador e, se não pretende, por que não? Como estas políticas de formação de professores têm influenciado a constituição da identidade profissional dos professores dos anos iniciais? Como essas perspectivas interferem na atuação dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental?

Acreditamos que pouco tem sido feito no que diz respeito às orientações e análises sobre os processos de elaboração de situações didáticas para a aprendizagem da leitura e escrita, sua constituição enquanto síntese de “conhecimentos da matéria a ser ensinada” e “conhecimentos pedagógicos” na produção do “conhecimento pedagógico do conteúdo”.

As análises deste estudo nos levam a pensar também que, cumprido o primeiro ciclo do EF, o aluno segue sua escolarização sob a expectativa de que é capaz de compreender e produzir textos autonomamente. Nos anos que se sucedem, novas oportunidades de aprendizagem da leitura e escrita iniciais são ocasionais, facultadas pelo docente do respectivo ano escolar, que *a priori* não enseja alfabetizar.

Saber compreender e produzir textos são competências essenciais, primárias, vitais para o êxito na vida escolar. No âmbito escolar, à criança deve ter garantida a aprendizagem destes conhecimentos nos primeiros anos de escolaridade de forma crescente e progressiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de língua portuguesa: apropriações de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006
- ALMEIDA, B. **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria**. Tese de doutorado. 2007.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. **Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional**. Opinião Pública, Campinas, vol. 15, nº 1, Junho, 2009, p.1-30
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-62762009000100001>
- ANDRÉ, M. A. pesquisa sobre formação e professores no Brasil - 1990-1998. In: CANDAU, Vera M. (org.). **Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. X ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ARAÚJO, J.M. de O. **A formação do professor alfabetizador em cursos de Pedagogia: contribuições e lacunas teórico-práticas =**. Tese de doutorado, 2008.
- BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4a série. In: FRANCO, C. **Promoção, ciclos e avaliação educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 155-172.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BRITO, A .E. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. **Revista Iberoamericana de Educación**. (ISSN:1681 – 5653) p.2.Piauí. 2006. Disponível em: www.rieoei.org/deloslectores/1267Brito.pdf
- BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer**. 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.
- CARRAHER, T. N.; REGO, L. B. Desenvolvimento Cognitivo e Alfabetização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. nº 65,1984. p. 38-55.
- CARRAHER, T. N.; REGO, L. B. Realismo Nominal Como Obstáculo na Aprendizagem da Leitura. **Cadernos de Pesquisa**. nº 39.1982. p. 3-10.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- CARVALHO, M. e LEAL, T. F. Qual a função do ditado na alfabetização?.In: **Jornal letra A**, Belo Horizonte, ano 3, nº12, 2006.

CHAKUR, C. R. S. L. ; SILVA, R de C. da ; MASSABNI, V. O Construtivismo no Ensino Fundamental: um caso de desconstrução. In: 27a. **Reunião Anual da ANPEd**, 2004, Caxambu. Sociedade, Democracia e Educação: qual universidade?, 2004. p. 1-18.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação Pesquisa**. 2000, vol. 26, no. 2 [citado 2006-08-02], pp. 157-168. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-7022000000200011&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1517-9702.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e de escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 1996.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. São Paulo: ArtMed, 2002.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, G. B. da; LUDKE, M. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. Cadernos de pesquisa, v. 125, p. 81-109. maio/agosto. 2005.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B.; CABRAL, A. C.; TAVARES, A. C. Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED - ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social, Anais. Caxambu: ANPEd, 2007.1 CD-ROM) Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT10-3822--Int.pdf>>.

2010.

FERREIRA, S. P.; CORREA, J. A influência de diferentes contextos de intervenção na escrita de histórias por crianças. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 25, n. 4, Dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2008000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em : 27 set. 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E.; GOMEZ-PALACIO, M. *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, E.; ZUCCHERMAGLIO, C. Children's use of punctuation marks: the case of quoted speech. Em B. Burge, C. Pontecorvo, L. B. Resnick & Orsolini (Orgs.), Children's early text construction (pp. 177-206). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. A pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. *Revista do Programa de Pós Graduação - Educação online PUC-Rio*, n. 1, p. 2-13, 2005.

FRIGOTTO, E. Leitura e escrita: como a escola enfrenta a questão nos primeiros anos de escolaridade. **Cadernos de Educação – FaE/PPGE/UFPel**,| Pelotas V. 36: 273 - 291, maio/agosto 2010

GALVÃO, A. e LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). Em: Morais, A; Albuquerque, E. e Leal, T. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005. pp. 11-28.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. Em: **O texto na sala de aula: Leitura & Produção**. São Paulo, Ática. 2004.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

HENTZ, M.I.B. A aula de língua portuguesa como aula de linguagem: aprendendo a interagir. Dissertação de mestrado. 1998.

HEBRARD, J. A. **escolarização dos saberes elementares na época moderna**. Teoria & Educação. Porto Alegre, 1990, vol. 2, pp. 65-110

KATO, M. **No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. Conhecimentos prévios na leitura. In: **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 2004

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. de. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. O aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; MORAIS, A.G. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEITE, T. M. S. B. **Alfabetização: consciência fonológica, psicogênese da escrita e conhecimento dos nomes das letras: um ponto de interseção**Dossertação de mestrado. 2008.

MARCUSCHI, B.; FERRAZ, T. Produção de textos escritos: o que nos ensinam os livros didáticos do PNLD 2007. In: ROJO, R.; VAL, M. da G. Costa (Orgs.) **Os livros didáticos de Língua Portuguesa no PNLD 2007**. Belo Horizonte: Autêntica , 2009, p. 127-150.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, MACHADO e BEZERRA (Org). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2005, 19-36

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2007.

MONTEIRO, A. M. F. C. Didática da História e Teoria da História: produção de conhecimento na formação de professores. In: SANTOS, Lucíola L. de C. Paixão. **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 479-499.

MONTEIRO, A. M. F. C. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007 .

MONTEIRO, A. M. **Entre saberes e práticas: a relação dos professores com os saberes que ensinam**. XXVI Reunião Anual da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2003.

MONTEIRO, A. M.. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: Candau, Vera (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, v.1, p. 129-148.

MORAIS, A. G. de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (Orgs). **Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G.. **A Apropriação do Sistema de Notação Alfabética e o Desenvolvimento de Habilidades de Reflexão Fonológica**. Porto Alegre: Letras de Hoje, 2004.

MORAIS, A. G. **Relação entre habilidades de análise fonológica e compreensão do sistema de notação alfabética na escolarização inicial**. CE-UFPE, 2003.

MORAIS, A. G.; LIMA, N. C. Análise Fonológica e Compreensão da Escrita Alfabética. Um estudo com crianças de Escola Pública. **Anais do Simpósio Latino Americano de Psicologia do Desenvolvimento**, 1989.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dez, 2000.

MOREIRA, A. F. B. Didática e Currículo: questionando fronteiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 23 n. 2, p. 11-26, ago./dez. 1998.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Portal Mec **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**, Ministério da Educação, Brasília, v. 1, n. 1, p1-15, Meio digital, www.mec.gov.br/seb. Trabalho Completo. 2006.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo 1876/1994. São Paulo: UNESP: COMPED: INEP, 2000.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación. La formación de Profesores de Educación Secundaria** N.350. Set.-Dez. de 2009.

OLIVEIRA, R. P. de. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 dez. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300003>.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Professoras Alfabetizadoras. Histórias plurais**,

práticas singulares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2006.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Áreas Específicas.** Rio de Janeiro, 2010

SAMPAIO, C. S. Alfabetização e formação de professores - Aprendi a ler (...). quando misturei todas aquelas letras ali. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHON, D.A.. Formar professores como profissionais reflexivos." In NÓVOA, A.(org.) **Os professores e sua formação.**Lisboa, Publicações Dom Quixote.1993.

SETÚBAL, 2010. Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos?. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 228, p. 345-366, maio/ago. 2010.

SHULMAN, L.. Excellence: An immodest proposal. Recuperado em 9 de novembro de 2009, www.carnegiefoundation.org

SHULMAN, L. S. (Editado por Suzanne M. Wilson) The Wisdom of Practice: essays on teaching, learning, and learning to teach. São Francisco: Jossey-Bass, 2005.

SHULMAN, L. S. (Editado por Suzanne M. Wilson). Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, feb. 1987.

SHULMAN, L. S. (Editado por Suzanne M. Wilson). Those Who Understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, Washington, D.C., v.15, n. 2, p. 4-14, feb. 1986.

SANTOS, S.M. . HISTÓRIAS DE ALFABETIZADORAS BRASILEIRAS: ENTRE SABERES E PRÁTICA. Tese de outora. 2001.

SILVA, A. **Entre ensino da gramática e análise linguística: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SILVA, C. S. R. Princípios metodológicos em livros de alfabetização aprovados no PNLD 2007. In: ROJO, R.; VAL, M. da G. Costa (Orgs.) **Os livros didáticos de Língua Portuguesa no PNLD 2007.** Belo Horizonte: Autêntica , 2009, p. 49-66.

SILVA, C. S. *Construtivismo: representações e práticas do professor.* Dissertação de mestrado, 2001.

SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. In: MELLO E SOUZA, Alberto (Org.). **Dimensões da avaliação educacional.** Petrópolis: Vozes, 2005. p. 174-204.

- SOARES, J. F.. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 37, n. 130, 2007. p. 135-160.
- SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Reunião Anual da Anped**, 26., Caxambu, 2003. Anais... Caxambu: ANPEd, 2003.
- SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectiva, Ensino**. São Paulo: EDUC, 1998a. p. 53-60.
- SOARES, M. B **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998b.
- SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989a.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: **A escolarização da Iliteratura literária**. BH: Autêntica, 1989b, p.
- SOLÉ, O. Estratégias de leitura. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.
- SPINILLO, A. G.. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In J. Correa, A. G. Spinillo & S. Leitão (Orgs.), **Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade**. Rio de Janeiro: Faperj/Nau, 2001, p.73-116.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Faculté des Sciences de l'Éducation**, Université Laval. **RBPE** -Jan/Fev/Mar/Abr, 2000, N ° 13.
- TEIXEIRA, R. A. **Espaços escolares e habilidades de leitura. Um estudo em três escolas públicas municipais do Rio de Janeiro** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.
- UNICEF. **O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades** / Fundo das Nações Unidas para a Infância. – Brasília, DF : UNICEF, 2011. 182pp.
- VIDAL, D.G.. Ensaio sobre cultura e prática escolares no interior da sala de aula. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009 ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org 25)
- VIDAL, D.G.; GVIRTZ, S. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar Brasil e Argentina, 1880-1940. Trabalho apresentado na XXI **Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, setembro de 1998.

VIEIRA, L. C. ; GUARNIERI, M. R. . As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: permanências e indícios de alterações. In: 30a. **Reunião Anual da ANPED**, 2007, Caxambu. Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro : Anped, 2007. p. 1-17

ZAPONI, M.; VALENÇA, E. **Política de responsabilização educacional: a experiência de Pernambuco**. Abr. 2009. Disponível em: <www.abave.org.br>.

ZIBETTI, M. L. T. ; SOUZA, M. P. R. . Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa** (USP), v. 33, p. 247-262, 2007.

ZIBETTI, M. L. T. Saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico. 2005. **Tese** de Doutorado.