



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:

Conhecimento e Inclusão Social em Educação  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

**DOS SABERES TEÓRICOS AOS SABERES DA AÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE  
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS**

**Belo Horizonte  
2010**

**Erciléia Batista do Espírito Santo**

**DOS SABERES TEÓRICOS AOS SABERES DA AÇÃO:  
A CONSTRUÇÃO DE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS**

**Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG  
2010**

**Erciléia Batista do Espírito Santo**

**DOS SABERES TEÓRICOS AOS SABERES DA AÇÃO:  
A CONSTRUÇÃO DE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Educação e Linguagem

**Orientadora:** Profa. Dra. Marildes Marinho

**Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG  
2010**

E77d Espírito Santo, Erciléia Batista do.  
Dos saberes teóricos aos saberes da ação: a construção de concepções e práticas alfabetizadoras / Erciléia Batista do Espírito Santo. - UFMG/FaE, 2010.  
189 f., enc. il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  
Orientadora: Marildes Marinho.  
Bibliografia: f. 159-163.  
Apêndices: f. 164-189.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação. 3. Alfabetização. 4. Prática de ensino.  
I. Título. II. Silva, Marildes Marinho da. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD - 370.71

**Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG**



Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Curso Mestrado

Dissertação intitulada **Dos saberes teóricos aos saberes da ação: a construção de concepções e práticas alfabetizadoras**, de autoria da mestranda **Erciléia Batista do Espírito Santo**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Profa. Dra. Marildes Marinho – Orientadora  
Faculdade de Educação – FaE/UFMG

---

Profa. Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade  
Faculdade de Educação – FaE/UFMG

---

Profa. Dra. Sara Mourão Monteiro  
Faculdade de Educação – FaE/UFMG

---

Profa. Dra. Kelly Cristina Nogueira Souto (Suplente)  
Centro Pedagógico/UFMG

---

Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira (Suplente)  
Faculdade de Educação – FaE/UFMG

Belo Horizonte, 20 de agosto de 2010

*Ao meu marido Sérgio e aos meus filhos Daniel e Júlia por me apoiarem e suportarem a minha ausência em muitos momentos que de mim necessitavam. Com o apoio de vocês minha caminhada se tornou mais fácil e tranquila.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pelo dom da vida. Sem Ele eu nada seria. Foi Ele que me possibilitou iniciar, prosseguir e chegar ao final desta caminhada.

À minha orientadora, professora Marildes Marinho pelo acompanhamento assíduo e sistemático, mesmo à distância, e por me acalmar e me dar segurança nas horas de medo, aflição e angústia.

À diretora, supervisora, e professoras, sujeitos de pesquisa que abriram para mim as portas e o coração me recebendo com carinho e participando comigo deste momento tão especial que é fazer uma pesquisa.

À Cláudia e à sua mãe dona Maria do Carmo que foram para mim irmã e mãe por me acolherem e me darem um lar.

À todos os amigos e amigas da pós-graduação em especial à Daniele Mendes pelo carinho, pela companhia agradável, pela paciência em me ensinar a conhecer a cidade e pelo apoio na utilização dos recursos tecnológicos.

À Claudinéia minha ajudante que cuidou da minha família na minha ausência.

Aos meus pais, irmãs, cunhados, sobrinhas e sobrinhos pela presença incondicional em minha vida.

Aos amigos e amigas da UNIVALE pelo incentivo.

Às alunas e alunos da graduação e pós-graduação que foram e serão sempre minha fonte de inspiração.

E em especial ao meu marido Sérgio e aos meus filhos Daniel e Júlia por estarem sempre ao meu lado me dando muito amor e carinho.

## RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa é analisar os processos de mobilização e de apropriação de saberes teóricos por parte do alfabetizador, na sua prática de sala de aula. Mais especificamente, pretende-se identificar quais saberes os alfabetizadores mobilizam para conduzir suas ações pedagógicas; identificar as possíveis origens ou condicionantes desses saberes; analisar as concepções de alfabetização subjacentes aos materiais didáticos e às interações com os alunos em sala de aula; e na trajetória de formação desses profissionais; analisar o processo de formação em serviço; analisar o papel do professor-formador, nas suas estratégias de escuta e de acompanhamento do trabalho pedagógico; refletir sobre a pesquisa na área da educação como uma possibilidade de troca de saberes entre pesquisador-pesquisado. Os principais referenciais teóricos da pesquisa se apóiam em Tardif, Perrenoud, Liston e Zeichner, Schön, para analisar as questões relacionadas aos saberes docentes e sua formação. Anne-Marie Chartier, Soares, Piaget, Ferreiro, Teberosky, Silva dentre outros para analisar as questões relativas aos saberes docentes ligados a alfabetização. A metodologia utilizada teve como base os princípios da pesquisa colaborativa de acordo com a perspectiva de Ibiapina (2008). Foram realizadas observações, conversas informais, entrevistas, registradas em gravações e no diário de campo como alguns dos principais instrumentos de coletas de dados. Os resultados obtidos apontam para a compreensão de que as professoras precisam de auxílio para reconstruir concepções e práticas de alfabetização. Apenas a aprendizagem de concepções teóricas, distantes do fazer, não possibilita estabelecer relações entre o que se aprende na faculdade e o que se faz nas salas de aula. Perceberam-se claramente falhas na formação do professor alfabetizador e foi possível concluir que é possível superar esses “problemas” de formação na aproximação dos saberes teóricos com os saberes da prática. Esta pesquisa revelou a importância de um trabalho conjunto entre pesquisadores e professores de maneira a conduzir os professores à autonomia para conceber e refletir sobre a própria prática e ser capaz não apenas de compreender as teorias de alfabetização, mas de relacioná-las às ações num processo contínuo de reflexão na ação e sobre a ação, agindo por conhecimento e com fundamento.

**Palavras-chave:** Construção de concepções, Práticas alfabetizadoras, Formação Docente.



## ABSTRACT

This research aims to analyze the process of mobilization and appropriation of theoretical knowledge by the literacy educator in its classroom practice. In addition, it is necessary to know, more specifically, which knowledge these educators use to guide their pedagogical practices; identify the origins and possible limitations of their knowledge; analyze the conceptions of literacy underlying learning materials used and the interactions with students; the education trajectories of these professionals; to analyze the process of in-service training; examine the role of the teacher-trainer concerning their strategies for listening and monitoring of the pedagogical work; reflect on research in education as an opportunity for exchange of knowledge between researcher and researched. The main theoretical frame is based on Tardif, Perrenoud, Liston and Zeichner, Schön, in order to analyze the issues concerning teacher knowledge and training. In order to analyze issues related to teacher knowledge and literacy Anne-Marie Chartier, Soares, Piaget, Ferreiro, Teberosky, and Silva, among others were researched. The methodology was based on the principles of collaborative research in accordance with Ibiapina's view (2008). This work was done based on observations, informal conversations, interviews, recordings and notes recorded in a field diary as some of the main instruments of data collection. The results point to the understanding that teachers need help to rebuild concepts and practices of literacy. The learning of theoretical concepts without the chance of 'doing' is not enough to establish the relation between what is learned in college and what is actually done in the classroom. Gaps in literacy teacher training were found and it was detected that it is possible to overcome these 'problems' in training when the gap between theoretical and practical knowledge is reduced. This research revealed the importance of collaborative work between researchers and teachers to guide the teachers to design and reflect on their own practice in an autonomous way. In addition, teachers have to be able not only to understand the theories of literacy but also to relate them to actions in a continuous process of reflection during and about their action, so they can be guided by knowledge and solid foundation.

**Key-words:** Construction of concepts, literacy practices, teacher training.

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	10
<b>1</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	16
1.1	Os saberes mobilizados pela prática do professor alfabetizador: uma breve revisão temática .....	29
<b>2</b>	<b>PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS</b> .....	34
2.1	A definição do objeto .....	34
2.2	Como deveria ser a pesquisa .....	39
2.3	Em busca de novos sujeitos da pesquisa .....	45
2.4	Redefinindo os novos caminhos .....	48
2.4.1	A escola .....	48
2.4.2	As professoras .....	51
2.4.3	Lúdicas, construtivistas ou tradicionais? Um conflito de identidade .....	53
2.4.4	O conflito das professoras sobre o tradicionalismo, o construtivismo e a ludicidade .....	63
2.4.5	O que as salas de aula revelam sobre as concepções de alfabetização .....	73
<b>3</b>	<b>A FORMAÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO</b> .....	91
3.1	O que sabem e fazem as professoras .....	91
3.2	A influência da Graduação nos saberes e práticas das professoras .....	106
3.3	O planejamento .....	116
3.4	Os materiais que utilizam .....	120
3.5	As interações com os alunos .....	127
<b>4</b>	<b>A FORMAÇÃO NA PESQUISA</b> .....	132
4.1	A expectativa das professoras e da escola em relação a mim (pesquisa colaborativa) .....	132
4.2	O acompanhamento em sala de aula (sugestões, demonstrações e considerações) .....	134
4.3	Os métodos de estudo: o caderno 2 do CEALE e o tema “consciência fonológica” .....	141
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	151
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	159

<b>APÊNDICE A</b> – Termo de concordância da instituição .....	164
<b>APÊNDICE B</b> – Termo de consentimento dos pais e responsáveis .....	165
<b>APÊNDICE C</b> – Termo de consentimento livre e esclarecido .....	166
<b>ANEXO 1</b> – Algumas criações da professora Laura .....	167
<b>ANEXO 2</b> – Atividades de sala de aula .....	170
<b>ANEXO 3</b> – Modelo de planejamento para o Bimestre .....	178
<b>ANEXO 4</b> – Contribuições da pesquisa para as outras professoras da escola .....	179
<b>ANEXO 5</b> – Professora Laura contando história para os alunos .....	180
<b>ANEXO 6</b> – ENTREVISTA COM ERICA – Retorno de uma atividade em 6 abr. 2009 .....	181
<b>ANEXO 7</b> – Estrutura física da escola .....	187

## APRESENTAÇÃO

*“— Professora, como eu devo escrever isso: falta alguma coisa na sala de aula na hora de alfabetizar, falta algo, mas eu não sei o que é?”*

Professora-alfabetizadora

A pergunta presente na epígrafe deste capítulo foi dirigida a mim em um curso de pós-graduação *lato-sensu* em Alfabetização e Letramento, em 2008, quando, em uma atividade, fiz às alunas do curso a seguinte pergunta: Quais suas maiores dificuldades para alfabetizar? A partir dessa e de outras situações, me vi pressionada a compreender melhor o que está por detrás desse discurso da falta de conhecimento dos professores para alfabetizar ou do fracasso que acompanha os alfabetizadores.

O interesse em pesquisar a relação entre saberes e práticas de professores alfabetizadores surgiu dos questionamentos e reflexões sobre a minha própria prática como professora da disciplina Alfabetização e Letramento no curso de graduação, desde o ano de 2003, na Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE) – em Governador Valadares, Minas Gerais.

Comecei a observar que, após um semestre trabalhando concepções teóricas, a partir de autores, como Soares, Ferreiro, Vigotsky, etc. e discutindo suas aplicações e implicações nas práticas de alfabetização, algumas alunas me procuravam pedindo orientação porque tinham assumido uma sala de reforço,<sup>1</sup> ou uma sala de aula em que, segundo elas, os alunos não liam nem escreviam nada.

Essas alunas me perguntavam o que deveriam fazer como atividades e por onde deveriam começar a ensinar os alunos a ler e escrever, ou ainda me relatavam algumas práticas que estavam desenvolvendo que iam totalmente ao avesso dos vieses teóricos trabalhados na disciplina.

Eu percebia a grande dificuldade por parte delas em criar metodologias para alfabetizar, e embora tivessem visto os apontamentos de caminhos e alternativas durante a disciplina, parecia que nunca tinham ouvido falar no assunto, dado o grau de preocupação e aflição manifestado ao se depararem com o exercício da alfabetização.

---

<sup>1</sup> Sala de reforço são salas criadas fora do horário de aulas regulares para os alunos que apresentam dificuldades em aprender a ler e escrever e se encontram em defasagem idade-ciclo.

Após ouvir uma aluna me relatar que estava utilizando, em uma aula de reforço, atividades de silabação com palavras isoladas de um grupo semântico, apenas com o pretexto de conhecimento das letras e sílabas, através de exercícios de cópia, repetição e memorização, levantei a hipótese de que ela estaria se guiando por uma prática realizada com ela quando foi alfabetizada, ou seja, parecia ser uma ação de reprodução de uma prática que ela vivenciou como aluna. Em nenhum momento ela relatou fatos ou situações de prática que levassem em consideração os conceitos estudados na graduação.

Já há algum tempo, tenho despertado o interesse pelas questões pertinentes ao processo de alfabetização. Os estudos da disciplina Alfabetização e Letramento na graduação e na pós-graduação trouxeram grandes contribuições para meu aprofundamento e imersão nas discussões teóricas sobre o tema, o que resultou inicialmente em dois trabalhos monográficos intitulados: “O erro ortográfico nas classes de alfabetização” (1998)<sup>2</sup> e “A aquisição do nível ortográfico por alunos do nível alfabético de escrita” (2001).<sup>3</sup>

Os dois trabalhos tinham o objetivo de compreender as diferenças entre o processo de aquisição inicial da escrita e os processos de aquisição das normas ortográficas; o segundo é um aprofundamento do primeiro.

Ambos surgiram da minha inquietação ao ver nas escolas os professores trabalharem como se os dois processos acontecessem ao mesmo tempo, exigindo que as crianças que estavam no início do processo de aquisição da escrita, antes de alcançarem a base alfabética, compreendessem e se apropriassem das normas ortográficas para escrever corretamente as palavras.

Porém, minha trajetória de estudos sobre alfabetização iniciou-se um pouco antes, desde a minha entrada no curso de magistério e a pequena experiência de auxiliar no processo de alfabetização de minha irmã mais nova.

Ao realizar o curso de Magistério (1984-1985), aprendi as práticas tecnicistas (pautadas em paradigmas behavioristas de aprendizagem) para alfabetizar. As atividades deveriam ser planejadas a partir de um método de ensino (silábico, fônico, montessoriano ou outro qualquer), por meio de exercícios para memorização e fixação, e uma sequenciação a partir do conhecimento do alfabeto, das vogais, consoantes, junções silábicas (das mais simples para as mais complexas), formações de palavras, frases e textos.

---

<sup>2</sup> Trabalho realizado para a conclusão do curso de Pedagogia na Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE) sob a orientação do professor Nilton Alves.

<sup>3</sup> Trabalho realizado para a conclusão da pós-graduação Alfabetização e Letramento na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG/PREPES).

Não atuei como professora imediatamente. Vindo a fazê-lo pela primeira vez em 1992, ano em que iniciei minhas atividades docentes, numa escola que se denominava “construtivista”. As práticas nessa escola eram pautadas pela teoria piagetiana, com ações que englobavam desde o desenvolvimento intelectual até o desenvolvimento moral das crianças. As metodologias de alfabetização eram centradas nas pesquisas de Emília Ferreiro.

Assim, a metodologia que teoricamente eu havia aprendido no Magistério, na prática, estava sendo substituída por outra que agora eu estudava em cursos de formação continuada e praticava como professora em sala de aula. Não tinha mais método ou, para alguns, o mesmo poderia ser chamado de “método construtivista”.

Resolvi, então, fazer faculdade e no ano de 1996 ingressei no curso de Pedagogia e só então pude compreender melhor muitas coisas antes lidas e não entendidas. Paralelamente ao curso, continuei dando aulas ora em Educação Infantil, ora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao concluir a graduação, ingressei numa pós-graduação *lato-sensu* intitulada Alfabetização e Letramento (PREPES–PUC/MG) no ano de 1999, e então surgiu mais um conceito novo – letramento - hoje já bem mais difundido, porém, por se tratar de um conceito polêmico, é ainda pouco compreendido por muitos professores, até mesmo por especialistas, ou mesmo desconhecido. .

Em 2001, comecei a trabalhar na Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE) – nos cursos de Pedagogia e Normal Superior, com as disciplinas Alfabetização e Letramento e Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa e Literatura, dentre outras, como Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado.

Atuei também em cursos de formação pela Secretaria Municipal de Educação de Governados Valadares/MG (SMED-GV/MG) e Pós-Graduação *lato-sensu* de Alfabetização e Letramento na UNIVALE como coordenadora e docente. Comecei, então, a observar que a maioria das questões e dilemas enfrentados pelos professores alfabetizadores centra-se no “como fazer”, ou seja, são questões metodológicas que são vivenciadas com mais ênfase por quem está na prática em sala de aula diretamente com os alunos.

Ao rememorar minha própria trajetória como docente, lembro-me de que meu interesse também se voltava para questões da prática, e minha busca era intensa em livros, cursos, revistas sobre educação e trocas de experiências com colegas para aperfeiçoar minha prática e mesmo assim encontrava muitos dilemas desafiadores para alfabetizar as crianças.

Esse dilema de busca por uma prática mais eficaz acompanha e incomoda os professores e eu pude constatar isso trabalhando com minhas alunas da pós-graduação. Num

momento em que propus uma atividade de levantamento das principais dificuldades enfrentadas por elas para alfabetizar, uma professora me perguntou:

“— Professora, como eu devo escrever isso: falta alguma coisa na sala de aula na hora de alfabetizar, falta algo, mas eu não sei o que é?”

Então eu lhe disse que escrevesse assim mesmo, do jeito que havia me dito, e ela escreveu:

“— Falta algo para melhorar na sala de aula. O que será? Falta hoje um método a seguir? O que o sistema<sup>4</sup> oferece não condiz com a prática do professor? Muitas teorias fizeram os professores perderem o rumo?”

A professora escreveu a sua inquietação, acompanhada de várias perguntas, e manifestou seu dilema sobre a relação teoria e prática. Observo, nesta escrita, a necessidade de compreensão da relação entre “saberes teóricos” e “saberes da prática”, o que realmente falta entre as propostas teóricas encontradas nos livros, cursos, pesquisas, e o “que fazer” do professor. Qual será este elo, ele existe ou não?

Isso era de tal maneira angustiante para mim, uma vez que eu “despejava” teorias na sala de aula, acreditando que estava formando alunas para serem exímias alfabetizadoras pelo fato de estudarmos por um semestre as teorias mais recentes sobre o assunto.

Comecei a questionar a confiabilidade do meu trabalho, das teorias, das alunas. Onde estaria o problema? Os indicadores do governo e até propagandas na TV mostravam e ainda mostram os nossos problemas e dificuldades para ensinar nossas crianças a ler e escrever. E eu nem precisava deles para constatar as dificuldades de quem sai da faculdade para alfabetizar.

Estavam ali, diante de mim, minhas próprias alunas discursando teorias e não dando conta de enfrentar a sala de aula. Eu tinha então um problema, embora não delimitado; era uma questão posta, que há algum tempo eu vinha observando e desejando descrever, compreender, explicar.

Tardif (2002) apresenta várias questões sobre os saberes docentes, sua natureza e o saber-fazer. Ele afirma que, a partir da década de 80, muitos pesquisadores se debruçaram sobre “a questão do saber dos professores” e que surgiram várias “pesquisas, no mundo anglo-saxão e mais recentemente na Europa” (TARDIF, 2002, p. 10).

---

<sup>4</sup> A palavra sistema é usada pelas professoras muitas vezes para se referirem ao governo do estado, ou aos órgãos que determinam as normas educacionais que, segundo elas, são impostas às escolas e aos professores em forma de ações.

Ao analisar as situações vividas no Brasil em relação às questões de alfabetização, Soares (1985) afirma que, há cerca de 40 anos, as estatísticas eram de 50% de crianças que não conseguiam passar da 1ª série do 1º Grau por não saberem ler e escrever. O regime de organização do tempo escolar era seriado e quem não adquirisse nota suficiente nas provas de leitura e escrita era reprovado.

Atualmente, vivemos um momento delicado no que diz respeito à aquisição da leitura e da escrita pelos alunos da educação básica. “Resultados do SAEB<sup>5</sup> comprovam que 59% das crianças na 4ª série do ensino fundamental não adquiriram os conhecimentos e as competências básicas de leitura (alfabetização e letramento) [...]” (BRASIL, 2003, p. 6).

Agora nos anos 2000, mais de 20 anos depois da análise de Soares (1985), os dados aumentaram de 50% para 59%, em relação à não aquisição das competências básicas de leitura, não mais na 1ª série do 1º Grau, mas na 4ª série dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No intuito de compreender um pouco mais sobre um tema tão amplo e complexo é que proponho esta pesquisa, que resultou num trabalho dissertativo contendo cinco capítulos.

O primeiro capítulo se constitui em dois itens: o referencial teórico e uma revisão de literatura do tema da pesquisa. O segundo apresenta o objeto de pesquisa que é analisar os processos de mobilização e de apropriação de saberes teóricos por parte do alfabetizador, na sua prática de sala de aula, e relata as mudanças ocorridas, em relação à escolha dos sujeitos, desde o princípio até o final da pesquisa. Também apresenta a escola, as salas de aula e as professoras, sujeitos da pesquisa. O terceiro capítulo versa sobre as primeiras observações em campo e descreve uma análise dos saberes revelados na atuação das professoras, a influência da graduação na atuação delas, o papel do planejamento nessa atuação, os materiais por elas utilizados e a interação com os alunos na hora de alfabetizar. O quarto capítulo relata as análises sobre o trabalho de formação realizado por mim como pesquisadora-formadora junto às professoras e descreve os estudos realizados com elas em campo, as formas de ação e interação entre pesquisadora-formadora-professoras. O quinto capítulo apresenta as considerações finais, contendo as principais conclusões relativas aos saberes e concepções das professoras sobre alfabetização e sobre o papel do formador e suas estratégias de escuta e acompanhamento do trabalho pedagógico e também as reflexões sobre a pesquisa na área da educação como uma possibilidade de troca de saberes entre pesquisador-pesquisado.

---

<sup>5</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).



Ressalto que as identidades dos sujeitos foram preservadas, substituindo-se os nomes verdadeiros por nomes fictícios. Ao final da dissertação, após as referências bibliográficas, encontra-se a coletânea de anexos contendo fotos, textos e quadros, que auxiliam um pouco mais na compreensão da trajetória da pesquisa.

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Muitas pesquisas em vários países têm demonstrado a preocupação dos pesquisadores com as questões relativas à formação dos docentes, dentre elas, a questão dos saberes que são mobilizados por suas práticas ou da relação entre teoria e prática. Alguns separam esses saberes em saberes teóricos e saberes da prática. No texto deste item, serão analisados alguns autores que subsidiarão os pressupostos teóricos desta pesquisa.

O que são saberes teóricos e o que são saberes da prática? Como esses saberes se relacionam. Alguns autores já vêm discutindo essa temática há algum tempo. Tardif (2002) inicia sua produção, apresentando vários desses questionamentos acerca dos saberes “que servem de base ao ofício do professor” (TARDIF, 2002, p. 10). Esses questionamentos se voltam para uma reflexão sobre as origens e condicionantes dos saberes docentes:

[...] quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e habilidades que os professores mobilizam diariamente nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? Trata-se, por exemplo, de conhecimentos científicos, de saberes “eruditos” e codificados, como aqueles que encontramos nas disciplinas universitárias e nos currículos escolares? Trata-se de conhecimentos técnicos de saberes da ação, de habilidades de natureza artesanal adquiridas através de uma longa experiência de trabalho? Todos esses saberes são de caráter cognitivo ou de caráter discursivo? Trata-se de conhecimentos racionais, baseados em argumentos, ou se apóiam em crenças implícitas, em valores e em última análise na subjetividade dos professores? Como esses saberes são adquiridos? Através da experiência pessoal, da formação recebida num instituto, numa escola normal, numa universidade, através do contato com os professores mais experientes, ou através de outras fontes? Qual é o papel e o peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar, como os conhecimentos científicos e universitários que servem de base às matérias escolares, os conhecimentos culturais, os conhecimentos incorporados nos programas escolares e etc.? Como a formação dos professores, seja na universidade ou noutras instituições, pode levar em consideração e até integrar os saberes dos professores de profissão na formação de seus futuros pares? (TARDIF, 2002, p. 10)

Muitos dos questionamentos apontados por Tardif (2002) se identificam com os meus questionamentos acerca dos saberes dos professores. Tardif não especifica aqui os saberes para alfabetizar; trata da questão de forma geral, analisando os saberes dos professores para ser docente.

Minhas questões sobre os saberes docentes serão focadas no processo de alfabetização e como os professores lidam com eles para ensinar a ler e escrever. Esses questionamentos, aliados às discussões sobre a construção dos professores de práticas de leitura e escrita, compõem a base de análise do referencial teórico da pesquisa aqui proposta.

Segundo Tardif (2002), para entender o saber docente, é preciso relacioná-lo com todos os condicionantes e o contexto dos trabalhos docentes, pois nunca um saber encontra-se isolado ou neutro, mas se forma e se constitui numa rede de elementos, tais como: identidade, história de vida, experiências pessoais e profissionais, relacionamento entre pares e etc, e eu pude perceber isso ao longo da pesquisa.

Cada uma das professoras pesquisadas tem uma história contendo os modos como elas se constituíram docentes e o que as levou a ser alfabetizadoras. O ser docente de cada uma delas é completamente entrelaçado pelas experiências de vida, histórias pessoais e relacionamentos, e obviamente os cursos de formação, como a graduação, se entrelaçam numa rede que tece saberes teóricos e práticos, constituindo-as como profissionais alfabetizadoras.

Tardif (2002) ainda afirma que o saber docente é um saber social por cinco razões:

1 – Os professores constituem um grupo de agentes que dividem as mesmas aspirações profissionais, formação e sistema de organização do trabalho, o que dá um caráter de coletividade a esse grupo.

2 – Quem garante a legitimidade, orienta e define a utilização desse saber é um conjunto de órgãos que compõe um sistema para reconhecimento social do saber docente manifesto em sua ação.

3 – O objeto de trabalho do professor são seres humanos, sujeitos sociais, que serão transformados pela sua ação, ou seja, a ação de ensinar.

4 – As ações docentes e os saberes a serem ensinados se transformam com o tempo e as mudanças sociais e culturais vão ocorrendo em uma determinada sociedade.

5 – O professor aprende o seu trabalho no seu fazer diário, por meio de uma “socialização profissional”, que constitui dia a dia a sua carreira, ou seja, ele aprende a “fazer fazendo”.

Tardif (2002) define o saber docente como social, mas também individual numa relação de “interação entre *Ego* e *Alter*, relação entre eu e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim, para comigo mesmo quando essa relação é a presença do outro em mim mesmo” (TARDIF, 2002, p. 15), ou seja, o

saber docente se constitui da individualidade e subjetividade de um sujeito que é também um ator social por estar inserido num sistema que interfere e modifica a construção de seus saberes a partir de uma rede de relações exteriores a ele.

Neste aspecto abordado por Tardif (2002), é interessante observar nos sujeitos a constituição de um ser impregnado pelo “outro”. A pesquisa foi um momento muito rico para perceber como nossas identidades são formadas ou alteradas pela convivência com os sujeitos dos grupos sociais ao qual pertencemos ou integramos temporariamente. Esses momentos foram para mim momentos únicos, singulares, em que eu pude olhar de fora o que é o ser docente, e o mais interessante foi a minha identificação com o grupo. Ao me distanciar do “ser docente” e “olhar” as professoras, pude me perceber melhor como profissional e compreender de forma mais clara o meu papel. Eu pude me ver através delas.

Para Perrenoud (2001), os saberes de qualquer profissão são

amplamente organizados, vastamente reconhecidos e compartilhados no seio da profissão e, em grande parte, transmissíveis aos futuros profissionais, primeiro pela assimilação de seus conceitos, teorias e procedimentos e, depois, por um procedimento ativo e empírico (experiências de campo, ou de laboratório, simulação, trabalhos práticos, clínica, prática supervisionada) (PERRENOUD, 2001, p. 135, grifo do autor).

O autor reconhece, ainda, que as competências do profissional não se limitam aos saberes teóricos ou “procedimentais”, mas mobilizam o que ele chama de *savoir-faire*, que é o saber fazer da profissão. Segundo Perrenoud (2001), a profissão docente é uma “*semiprofissão*” que varia entre ideias, tais como: uma formação pelo talento ou dom e uma formação pela “ciência do ensino”, estabelecendo-se, assim, dois extremos, o dom e a ciência. Penso que uma possível solução para evitar os extremos seria que os formadores tanto das universidades, quanto de formação continuada, juntamente com os alunos, realizassem uma “*teorização da prática*” para que não houvesse prevalência dos saberes “eruditos” sobre os saberes “procedimentais”.

Perrenoud (2001) amplia a questão da formação docente, afirmando que “competências profissionais exigem muito mais do que saberes” (PERRENOUD, 2001, p. 136), e estende essa noção para a abrangência do reconhecimento de todos os recursos cognitivos que são utilizados pelo professor na construção de sua prática.

Concordo com a afirmação de Perrenoud porque esta também foi uma experiência vivida na pesquisa. Momentos em que pudemos, eu e as professoras, na prática e pela prática, teorizar saberes validados pela ciência e utilizar e discutir “recursos cognitivos” que não estavam em nenhum livro.

Liston e Zeichner (1997) destacam que os saberes dos professores, em vários estudos, se encontram sobre duas perspectivas: uma sombria e uma elogiosa. Na perspectiva sombria, os autores citam Dan Lortie (1975) e Phillip Jackson (1968), que afirmavam que os professores necessitam de competência técnica e conhecimento profissional, e outros autores afirmam que os docentes “baseiam seus juízos e sentimentos pessoais em uma experiência subjetiva limitada”, ou seja, suas práticas não possuem um bom embasamento teórico. Ainda nesta perspectiva, afirma-se que “a cultura docente está isolada, baseando-se em práticas e intuições, sendo imune a uma reflexão profunda” (LISTON e ZEICHNER, 1997, p. 86). Em contrapartida, a perspectiva elogiosa afirma que os “saberes práticos são ricos, permanentes e confiáveis”, a partir de autores, como: Freema Elbaz (1983), Michael Connelly e Jean Clandinin (1988).

Para Liston e Zeichner (1997), a visão sombria valoriza o saber científico produzido pelas pesquisas; a elogiosa valoriza o saber da experiência prática e pessoal dos docentes, e, mesmo se diferenciando consideravelmente em suas visões, essas duas perspectivas reconhecem “a natureza subjetiva, interpessoal e prática dos saberes docentes. Porém, nenhuma das duas se dedica a pesquisar as crenças e concepções sociais implícitas dos professores. Os autores se debruçam a analisar a construção das ações docentes na perspectiva de valorização de suas práticas e experiências pessoais a partir de autores, como Elbaz, Clandinin e Connelly, Buchmann, Gary Fenstermacher (1986; 1987) e Donald Shön (1983; 1987; 2000), compreendendo a formação dos docentes frente às condições sociais de escolarização.

Embora eu considere de extrema importância discutir as questões sociais relativas à formação docente e também implicações políticas, meu foco na pesquisa não se ateu a esses aspectos. Portanto, o autor mais utilizado para analisar a formação de professores foi Donald Shön, que trata a questão da formação docente na perspectiva da prática.

Shön (2000), na década de 70, estudou e escreveu sobre os problemas da epistemologia da prática e questionava a formação dos profissionais de diversas áreas.

No Brasil, com a reforma universitária de 1968, os cursos de formação profissional perderam o prestígio e passou-se a valorizar mais a pesquisa acadêmica do que a

pesquisa básica e aplicada. Os cursos universitários reorganizaram seus currículos, privilegiando os estudos da pesquisa acadêmico-científica em detrimento dos conhecimentos advindos da prática que passaram a ser compreendidos como sendo de menor valor e separados dos conhecimentos teóricos.

Dewey, no início do século XX, já denunciava a dicotomia entre conhecimento teórico e prático. Para ele, as cisões entre “trabalho e lazer”, “conhecer e fazer”, “homem e natureza” estão fundamentadas em “filosofias que opõem corpo e mente, conhecimento teórico e prático, mecanismo físico e propósito Ideal,” (CUNHA 2007, p. 47) e são prejudiciais aos indivíduos e à sociedade e, conseqüentemente, à educação e formação profissional .

Segundo Shön (2000):

[...] as escolas profissionais das universidades contemporâneas que se dedicam à pesquisa privilegiam o conhecimento sistemático, de preferência científico. A racionalidade técnica, a epistemologia da prática predominante nas faculdades, ameaça a competência profissional, na forma de aplicação do conhecimento privilegiado a problemas instrumentais da prática (SHÖN, 2000, p. 7).

Para Shön (2000), as Universidades trabalham para formar os profissionais numa perspectiva de racionalidade técnica, ou seja, ensinam a teoria, o conhecimento sistemático e científico antes da prática. Depois este conhecimento é aplicado numa situação prática de maneira instrumental. Porém no dia a dia de um profissional, seja de que área for, surgem situações de incerteza e conflitos com as quais o profissional tem que lidar e que não estão presentes nos livros, teorias e pesquisas estudadas.

Na formação de um professor alfabetizador, por exemplo, ensina-se tudo sobre as novas teorias de alfabetização. Como e por que uma determinada teoria é melhor, quais são seus pressupostos e conceitos básicos, o que é alfabetizar nesta perspectiva, como deve ser uma metodologia que se baseia nesta teoria, mas tudo lido nos livros e apostilas debatidas e esmiuçadas na sala de aula da universidade, e reproduzidas em avaliações como provas e trabalhos, distante da sala de aula e das crianças que estão aprendendo a ler e escrever. E após obter bons resultados nos trabalhos e provas, espera-se que estes universitários sejam capazes de assumir uma sala de aula e alfabetizar todos os alunos. Porém, surgem ao novo professor inúmeras situações inesperadas em que ele tenta aplicar seu conhecimento teórico e ainda

assim não consegue fazer com que muitas crianças aprendam a ler e escrever. Essas situações não estariam previstas na teoria, seriam inéditas, inusitadas, ou completamente atípicas?

Para dar conta de situações assim, Shön (2000, p. 7) propõe o que ele chama de “nova epistemologia da prática”:

[...] eu proponha uma nova epistemologia da prática, que pudesse lidar mais facilmente com a questão do conhecimento profissional, tomando como ponto de partida a competência e o talento já inerente à prática habilidosa – especialmente a reflexão-na-ação (o “pensar o que fazem, enquanto fazem”) que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza, singularidade e conflito (SHÖN, 2000, p. 7, grifo do autor).

Shön (2000) analisa como se dá a ação do profissional e o que seria uma formação profissional mais eficiente. Refletir na ação e sobre ela é fazer e pensar sobre o que se faz e enquanto se faz. Ele nos mostra que lidar com problemas singulares da prática é relacioná-los com valores e ética profissionais e pessoais, e que a parte mais difícil da prática é identificar e definir os problemas e são esses os conhecimentos que o profissional mais precisa e não aprende nas universidades.

Segundo esta perspectiva, as universidades deveriam trabalhar primordialmente com os conhecimentos advindos da prática, pois apenas os conhecimentos técnicos advindos das teorias são insuficientes para resolver os problemas que surgem na prática. Um bom profissional precisa refletir sobre cada caso que surge, analisá-lo, raciocinar e buscar soluções.

Analisando as ideias de Shön (2000) e relacionando-as com a formação do profissional da educação, o professor, podemos inferir que sua formação é ineficiente, pois, tal como todas as outras formações universitárias, ela advém exclusivamente da racionalidade técnica e não se ensina aos futuros professores pela reflexão-na-ação. Esse processo de aprendizagem prática passa primeiramente pelo conhecimento na ação, um conhecimento introjetado, automatizado, no indivíduo e que ele não saberia explicar como se processa porque o faz naturalmente. A reflexão na ação se institui enquanto se realiza uma atividade prática e enquanto se está produzindo a ação; o sujeito pensa por que está fazendo desta ou daquela forma.

Shön (2000) propõe, além da reflexão-na-ação, a reflexão sobre a ação em que o sujeito se distancia da prática e passa a refletir sobre a prática realizada, e ainda a reflexão sobre a reflexão sobre a ação. Seria esse o caminho para aprender o “talento artístico” que é

uma ação possível de ser aprendida por meio da experimentação, ou seja, o “talento artístico” se constrói por meio do “experimental” situações “únicas”, “singulares” e “incertas” da prática.

[...] proponho que as escolas superiores aprendam a partir de tradições divergentes de educação para a prática, tais como ateliês de arte e projetos, conservatórios de música e dança, treinamento de atletas e aprendizagem em técnicas de artesanato, os quais enfatizam a instrução, no *talento artístico* da reflexão-na-ação (SHÖN, 2000, p. 6-7, grifo do autor).

O talento artístico é definido por Shön (2000) como sendo uma competência que deve ser adquirida pelo profissional e lhe possibilite agir diante de situações “surpresa”, inesperadas e que podem ser consideradas como problemas da prática a serem delineados e pensados para serem solucionados.

Para trazer a discussão sobre os saberes docentes em relação às especificidades do saber ensinar a ler e escrever, temos grande contribuição em Chartier (2007), que analisa a relação teoria e prática a partir de dois modelos que ela apresenta como antagônicos: os saberes oriundos das teorias, resultado dos trabalhos dos pesquisadores, e os saberes constituídos na ação dos professores.

Chartier (2007) também utiliza as ideias de Shön para analisar a relação entre saberes teóricos e saberes da prática na atuação dos professores. Há que se pensar a formação dos professores entre esses dois modelos, pois, quanto mais científica uma pesquisa, mais distanciamento entre pesquisadores e professores, afirma Chartier (2007).

Os professores buscam nos textos acadêmicos informações que vão auxiliá-los diretamente na ação, no como fazer, e ignoram as explicações sobre o “por que fazer”.

Ao se defrontarem com os textos acadêmicos os professores privilegiam as informações diretamente utilizáveis, o “como fazer” mais do que o “por que fazer”, os protocolos de ação mais do que explicações ou os modelos. O trabalho pedagógico nutre-se frequentemente da troca de “receitas” reunidas graças aos encontros e aos acasos. As receitas que foram validadas pelos colegas com quem podem discutir espontaneamente e que são suficientemente flexíveis para autorizar variações pessoais são adotadas mais facilmente do que aquelas que são expostas nas publicações didáticas. (CHARTIER, 2007, p. 185, grifo nosso)



Chartier (2007) salienta que há um distanciamento entre o que os pesquisadores produzem e legitimam e o que os professores fazem na prática e valorizam como suporte para suas ações e que, para ser possível compreender como se constitui o saber da ação, seria necessária uma observação direta do agir dos professores, “só “pesquisas resultantes do pensamento e da ação dos professores” permitiriam compreender como se aprende e se pratica um ofício... e como se melhora a eficácia do ensino” (CHARTIER, 2007, p. 187), assim é possível a prática produzir a própria teorização.

Chartier (2007) aponta que é necessário propor pesquisas que possibilitem aos professores situações de narrativas, análises e reflexões sobre a própria prática, assim seria possível “melhorar” a prática dos professores. Apenas passar três anos numa universidade pode garantir uma boa apreensão dos saberes teóricos, mas não necessariamente uma boa prática. Segundo ela, os teóricos dos saberes da ação acreditam que “a eficácia de uma formação estaria relacionada não aos saberes nela difundidos, mas ao lugar assumido pela reflexão sobre as práticas.”

Na constituição de um currículo para a formação universitária do docente, são pensadas várias disciplinas que abrangem uma formação geral necessária para um professor. Mas como são trabalhadas essas disciplinas de maneira a formar esse futuro docente? Na maioria das universidades, as disciplinas são ensinadas através de textos que constituem o *corpus* teórico que serve de base para a compreensão de cada uma delas.

No caso específico da disciplina de Alfabetização e Letramento ou Leitura e Escrita, encontramos a presença de vários teóricos que supostamente servirão de base para que o acadêmico constitua sua compreensão do que é alfabetizar e letrar.

Vejamos um pequeno resgate histórico das perspectivas teóricas da alfabetização até as discussões mais atuais, para tentarmos compreender um pouco mais sobre os principais dilemas que dizem respeito à relação teoria e prática na atuação de professores alfabetizadores, dilemas estes manifestados por eles mesmos, ou nas falas de quem os denuncia como “mal-formados” ou “incompetentes” para alfabetizar. Soares (2003) afirma que os processos relacionados às práticas de alfabetização sofreram, ao longo do tempo, uma mudança conceitual ou paradigmática.

Até a década de 80, a alfabetização era trabalhada a partir de métodos específicos selecionados previamente pelo professor, e o aluno recebia as informações tendo que assimilá-las e reproduzi-las. Caso a reprodução não se adequasse ao padrão esperado, o aluno teria que repetir o ano para rever o conteúdo, e só após reproduzir os resultados esperados

pelo padrão oferecido é que ele poderia seguir para a série seguinte. Em muitos casos, os alunos repetiam a 1ª série até evadir-se da escola.

Segundo Fontana (1997), essa seria a influência do inatismo na escola que está associada ao “dom” para aprender e à utilização de testes psicológicos para medir a inteligência. A autora apresenta outra concepção muito presente nas décadas de 60 e 70, a empirista, em que a inteligência é determinada por fatores externos ao indivíduo, ou seja, a influência do ambiente e da experiência é que estimulam a manifestação da inteligência e determinam o comportamento do indivíduo. Dizemos que, nesses casos, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é um processo mecânico por não possibilitar a criação e a reflexão e, sim, a reprodução.

Em meados da década de 80, surge um movimento de mudança de concepção em relação à ação de alfabetizar, “mudanças paradigmáticas que estão a exigir uma reconfiguração do próprio conceito de alfabetização das concepções e práticas de métodos, da natureza de materiais didáticos, das alternativas de formação de alfabetizadores.” (SOARES In: FRADE e MACIEL, 2006). Segundo Soares (2003), essas mudanças paradigmáticas são as principais responsáveis pelas dificuldades encontradas hoje no processo de alfabetização. Essas dificuldades estão relacionadas à apropriação dos novos paradigmas por parte dos professores. “A mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita” é o principal fator responsável pela “perda de especificidade do processo de alfabetização” (SOARES, 2003, p. 7).

O paradigma cognitivista, conhecido como o construtivismo de Jean Piaget, consiste na premissa de que o aluno é construtor do seu próprio conhecimento e de que essa construção ocorre por um processo que ele chama de “equilíbrio”. Para Piaget, “o desenvolvimento, portanto, é uma equilíbrio progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (PIAGET, 1991, p. 11).

Assim sendo, a interpretação dos educadores subjacente a essa teoria passou a ser que o aluno deveria aprender sozinho e muitos chegaram a dizer que “a criança não precisa de professor”, uma vez que ela é construtora do próprio conhecimento.

Especificamente no caso da alfabetização, houve uma difusão da teoria de Emília Ferreiro, discípula de Piaget. Sua pesquisa se baseia na psicogênese da língua escrita, e ela faz reflexões sobre como a criança aprende e o que ela pensa sobre a língua escrita, reflexões estas que constituem uma análise psicolinguística. Para Ferreiro (1985), o processo de alfabetização não é mecânico, mas envolve interpretação, raciocínio e compreensão da escrita.

Ao analisarmos as situações práticas de alfabetização em sala de aula com base nessa teoria, percebemos as contribuições da autora para facilitar o processo de aprendizagem das crianças, uma vez que passamos a considerar cada tentativa da criança como uma hipótese dela sobre a língua escrita, e o erro deixa de ser visto como uma transgressão passível de punição para servir de pista para o professor planejar suas ações futuras.

Nesse caso, os alfabetizadores começaram a aceitar o chamado “conhecimento prévio” das crianças, criaram situações de escrita espontânea e aprenderam a identificar os níveis de escrita<sup>6</sup> em que as crianças se encontram. Porém, o que fazer diante dessa análise, que atividade usar? Como intervir do ponto de vista linguístico? O professor não deve, de maneira alguma, dar respostas ao que as crianças perguntam? E se uma criança perguntar que letra deve usar para determinada palavra? E se ela nunca descobrir sozinha como se escreve?

Na década de 90, outra concepção começou a ser estudada e difundida na educação, a histórico-cultural. Essa teoria leva em conta os aspectos sociais e suas influências no desenvolvimento do indivíduo. Na abordagem histórico-cultural, temos Vygotsky como um dos teóricos.

A abordagem vygotskiana abrange as dimensões da vida em sociedade e o ser se constitui nas suas relações sociais. As implicações pedagógicas com base nessa teoria resultam em metodologias que favorecem a relação da criança com o “outro” (colegas de sala, professores, pais, irmãos, etc.) Assim sendo, as atividades em sala de aula são executadas preferencialmente em grupo, para facilitar a aprendizagem pela mediação ou interação com o “outro”.

No final da década de 90 e início dos anos 2000, o processo de alfabetização ganha mais uma perspectiva teórica, quando Smolka, em seu livro: *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo* traz uma análise intitulada: “A emergência do discurso na escrita inicial”. Ela afirma que a alfabetização não pode ser considerada apenas como o conhecimento de

ler e escrever “letras, palavras e orações, Nem tampouco envolve uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a *constituição do sentido*. Desse modo implica, mais profundamente, uma *forma de interação com o outro pelo trabalho* de escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um

---

<sup>6</sup> Para maiores detalhes sobre os níveis de escrita segundo Ferreiro, ver FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer [...]. Mas essa escritura precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor (SMOLKA, 2003, p. 69).

Observamos que a autora aponta o processo de alfabetização como um processo interdiscursivo. A interdiscursividade é, nessa perspectiva, um elemento preponderante, pois leva a uma prática dialógica que manifesta tanto o discurso social quanto o discurso interior em que o “eu” pode ser o “outro” com quem dialoga.

O que a análise dessas instâncias começa a nos apontar é a dimensão interdiscursiva, a importância da relação dialógica no trabalho simbólico da escritura como prática discursiva. Enquanto internaliza a “dialogia” falando com os outros, a criança vai também elaborando a escrita como uma forma de diálogo... Mas quando as crianças começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do “discurso interior” (que é sempre diálogo consigo mesmo ou com outros) (SMOLKA, 2003, p. 74-75, grifo do autor).

Todos esses paradigmas teóricos invadiram a sala de aula desde meados da década de 80, com um grau de complexidade bem maior que os anteriores, e foram desarraigando concepções, metodologias e métodos com os quais os professores estavam acostumados há décadas.

A teoria que mais se difundiu foi a construtivista que, segundo Soares (2003, p. 18), é uma teoria “mais complexa do que a que está presente no senso comum”. A autora afirma ser esta uma teoria que nos possibilita compreender “os passos da criança em sua interação com a escrita” e o entendimento de que devemos trabalhar a escrita como um sistema de representação da oralidade e não como transcrição fonética, mas que juntamente com estes benefícios vieram também muitas inferências equivocadas, como, por exemplo, o entendimento de que construtivismo e método não combinam, mas, na verdade, todo método deve ser derivado de uma teoria.

Porém, pensar em método não significa voltar aos métodos tradicionais de alfabetização (fônico, silábico, etc.). Por um lado, seria um retrocesso pensarmos em voltar a utilizar as bases do racionalismo ou empirismo para sustentar uma proposta metodológica, pois não possibilitam considerar o indivíduo como construtor do seu próprio conhecimento, não valoriza a interação com o “outro”, nem levam em conta os aspectos sociais e ainda

anulam a ação do indivíduo, tornando-o um mero receptor de informações a serem memorizadas.

Assim, Soares (2003) ressalta que “voltar para o que já foi superado não significa que estamos avançando. Avançamos quando acumulamos o que aprendemos com o passado, juntando a ele as novidades que o presente traz” (SOARES, 2003, p. 20). O que a meu ver não significa um sincretismo teórico, pois isso não seria possível, visto que as bases teóricas do que aprendemos no passado são bem diferentes das novas teorias mais recentes.

Compreendo, na afirmação da autora, que juntar o passado às novidades do presente constitui uma ação de reflexão da própria prática, resultando em uma ação que utilize alguns princípios pertinentes aos dois tempos, por exemplo, as considerações do aspecto linguístico da alfabetização, que eram privilegiadas no passado, são tão pertinentes ao presente que sua falta tem prejudicado o processo de alfabetização.

Soares (1985) relata ser o processo de alfabetização um processo complexo e multifacetado. São as facetas do processo: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística. Diante dessa compreensão, não cabe privilegiar esta ou aquela faceta do processo em detrimento de outras, mas buscar uma compreensão do processo como um todo.

Com a inclusão do novo termo “Letramento” na área da educação, amplia-se ainda mais a questão, pois as propostas atuais são de “alfabetizar letrando”, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se *torne*<sup>7</sup> ao mesmo tempo, “alfabetizado e letrado” (SOARES, 1999, p. 47).

Soares (2003b) diz que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização*, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve *no contexto e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003b, p. 12, grifo do autor).

---

<sup>7</sup> Alteração e grifo nosso nessa palavra.

Como a perspectiva desta pesquisa é a atuação das professoras alfabetizadoras e suas relações com a teoria e a prática, os aspectos do letramento não foram analisados, pois também não se constituem como foco deste trabalho.

Outro aspecto a ser destacado refere-se à avaliação no processo de alfabetização. Em face às mudanças, pensa-se, em muitos casos, que não é necessário avaliar o aluno, já que esta deve ser uma ação processual, contínua e sistemática. O que vem a ser avaliar nessa nova perspectiva de alfabetização?

Avaliar a aprendizagem do aluno em tal perspectiva implica, por reciprocidade, a avaliação das práticas de ensino dos professores e das instituições responsáveis por esse ensino. Isso significa considerar que ao detectar problemas na aprendizagem dos alunos, o professor também deverá considerar que ocorrem problemas em sua prática de ensino (Acompanhando e Avaliando CEALE, 2003, p. 13).

Após analisarmos essas teorias, inatismo, empirismo, construtivismo, sociointeracionismo, Análise do discurso, Letramento e suas influências na educação, pensamos o quanto um professor deve saber sobre cada uma delas ou de que maneira elas o auxiliam na sua prática em sala de aula. Observo que muitos deles pensam: “o que fazer com tudo isso se o importante é que o meu aluno leia e escreva?”. Como lidam os professores com essas teorias e de que maneira eles as mobilizam ou delas se apropriam para construir suas práticas?

Por que não encontramos tantos materiais que discutem metodologias quanto teorias?

Segundo Frade (2003), “mesmo não aparecendo nas tematizações atuais e nas pesquisas sobre alfabetização, os dilemas metodológicos dos professores permanecem nas concretizações que esses têm de realizar em seu cotidiano” (FRADE, 2003, p. 18). Assim podemos perceber que a discussão sobre o “como fazer” tem merecido uma atenção especial por parte dos pesquisadores, pois os professores têm sofrido certo “desamparo”<sup>8</sup> nesse sentido. Frade (2003) salienta ainda que “o conhecimento sobre como alfabetizar mediante qualquer material está descrito em quais lugares? Em quais pesquisas? Afinal, como e onde circula esse conhecimento?” (FRADE, 2003, p. 21).

---

<sup>8</sup> FRADE (2003) apresenta essa situação de desamparo como uma hipótese sua.

Quando se fala em criar proposta metodológica, pensa-se automaticamente em “modelos” pré-determinados ou “receitas” prontas e por isso, parece existir um medo por parte dos professores universitários em falar nas atividades de alfabetização.

O que ocorre, então, é que os professores que buscam uma formação universitária saem das faculdades de educação conhecendo as teorias, mas, na maioria das vezes, não conseguem estabelecer uma relação entre essas teorias e suas práticas, estabelecendo-se uma clivagem entre o saber teórico e o saber da ação. Muito se fala, nos cursos universitários, que “não existem mais métodos de alfabetização; “a proposta hoje é alfabetizar letrando”, e encontramos muitos textos com explicações teóricas sobre alfabetização ou sobre letramento, mas não encontramos produções que falem sobre como juntar as duas coisas ou como fazê-las acontecer concomitantemente. Temos muitos alunos que nunca trabalharam como docentes e estão na faculdade para aprender a fazê-lo; temos também muitos professores que estão buscando uma formação e algo além do que conhecem para enriquecer suas práticas.

Enfim, “à luz” desses pressupostos teóricos, podemos indagar se é possível, nas universidades, trabalhar com os saberes teóricos e os saberes da ação, e se é possível que o acadêmico saia de lá sabendo ser professor alfabetizador. Quais são os limites ou possibilidades no período da formação para o professor aprender a “conhecer” e a “ser”?

Finalizo este item com esses questionamentos que, ao longo do trabalho, vão sendo esmiuçados e respondidos, assim como novos questionamentos também vão surgindo. No próximo item, será realizada uma breve revisão de literatura sobre o tema deste trabalho.

## **1.1 Os saberes mobilizados pela prática do professor alfabetizador: uma breve revisão temática**

No Brasil encontramos, em várias universidades, pesquisas que tratam do tema abordado neste trabalho, focando variados pontos específicos. Em 2008, para verificar a quantidade de pesquisas sobre a temática central deste trabalho, verifiquei no portal da CAPES<sup>9</sup> algumas palavras chaves, com busca por todas as palavras, conforme o quadro abaixo:

---

<sup>9</sup> A busca foi realizada apenas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, portanto, não compreende a totalidade de trabalhos realizados sobre o tema.

## QUADRO 1

Quantidade de teses e dissertações sobre o tema saberes práticos e teóricos do alfabetizador

<b>PALAVRAS - CHAVE</b>	<b>QUANTIDADE DE RESULTADOS ENTRE TESES E DISSERTAÇÕES</b>
Formação de professores	9464
Práticas docentes	4384
Alfabetização	1929
Saberes docentes	1569
Formação de professores alfabetizadores	424
Relação teoria e prática no processo de alfabetização	50

Numa busca não exaustiva sobre o tema: “saberes mobilizados pela prática do professor alfabetizador”, foram encontradas as pesquisas abaixo:

## QUADRO 2

Teses e dissertações sobre os saberes mobilizados pela prática do professor alfabetizador

<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>TIPO</b>
Imagens concepções e práticas de leitura e escrita em sala de aula: memórias de professores de Carandaí, MG nas décadas de 1940 a 1970	2006	PUC MG	Dissertação
Um assunto puxa o outro: a representação da coerência textual na formação do alfabetizador.	2005	Universidade Estadual de Campinas	Tese
Saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico	2005	USP	Tese
Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria	2003	USP – Ribeirão Preto	Tese

Das quatro pesquisas acima, a que mais se identifica com o meu objeto de pesquisa é a que se intitula “*Saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico*”, de autoria de Marli Lúcia Tonatto Zibetti, orientada por Marilene Proença Rebello de Souza, da USP, na área da Psicologia do Desenvolvimento Humano. A tese tem



como objetivo<sup>10</sup> “compreender os processos de apropriação/objetivação e criação de saberes na prática pedagógica de uma alfabetizadora, por meio de uma abordagem etnográfica que se utiliza de observação participante, entrevistas, análise documental e fotografias”, e busca responder a perguntas, tais como:<sup>11</sup> “que saberes são mobilizados pela professora durante seu trabalho com as crianças? Que elementos contribuem ou influenciam na constituição dos saberes da professora? Como ela lida com situações que a defrontam com o não-saber?” (ZIBETTI, 2005, p. [S. n.]). E, como resultado, a pesquisa aponta

que há duas dimensões importantes na constituição desses saberes. Uma dimensão histórico/dialógica que evidencia como os saberes são apropriados e objetivados ao longo da história de formação e de atuação profissional, por meio de diálogo com: a) as diferentes experiências vividas pela docente; b) as formadoras e parceiras profissionais com quem a professora tem a oportunidade de estabelecer trocas; c) as crianças com as quais trabalha; d) os materiais teóricos e pedagógicos consultados na preparação das aulas. Ouvindo as solicitações, necessidades e possibilidades de seus alunos a professora vai dando sentido à tarefa de ensinar a ler e a escrever a todos eles. A segunda dimensão dos saberes docentes é a dimensão criadora, pois mesmo submetida às determinações de um trabalho realizado no cotidiano, este não se caracteriza apenas como reprodução<sup>12</sup> (ZIBETTI, 2005, p. [S. n.]).

A segunda pesquisa, que também se identifica em menor grau com o meu objeto de estudo, é a dissertação “*Imagens concepções e práticas de leitura e escrita em sala de aula: memórias de professores de Carandaí, MG, nas décadas de 1940 a 1970*”, com autoria de Vivian Cristina Matos da Trindade, sob a orientação de Ana Maria Casasanta Peixoto, na PUC-MG, na área da Educação.

O objetivo da pesquisa foi<sup>13</sup>

recuperar práticas de alfabetização desenvolvidas por professoras que obtiveram sucesso nessa área, lecionando em classes de 1º ano do antigo Curso Primário, na cidade de Carandaí, Minas Gerais, entre 1940 e 1970, período visto pelo senso comum como um momento em que a escola e os professores eram melhores e os alunos aprendiam mais (TRINDADE, 2006, p. [S. n.]).

---

<sup>10</sup> Dados retirados do Portal da CAPES.

<sup>11</sup> Dados retirados do Portal da CAPES.

<sup>12</sup> Dados retirados do Portal da CAPES.

<sup>13</sup> Dados retirados do Portal da CAPES.

Como resultado, a pesquisa mostrou que

[...] a recuperação das práticas desenvolvidas pelas professoras, bem como a análise das concepções e dos saberes a elas subjacentes, enfatizam o importante papel desempenhado pelas professoras no processo de alfabetização e reforçam a necessidade de se considerar a alfabetização como um processo dinâmico que envolve a mobilização, a construção e a reconstrução de saberes, ao longo da vida profissional dos docentes (TRINDADE, 2006, p. [S. n.]).<sup>14</sup>

Embora esta pesquisa tenha trabalhado com práticas de professoras alfabetizadoras, o foco central é o sucesso e não os saberes mobilizados pelas práticas.

Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) existe uma tese de doutorado que também muito se aproxima do meu objeto de pesquisa, intitulada “*Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores: (O caso do Recife)*”, de autoria de Eliana Borges Correia de Albuquerque, orientada por Maria das Graças Rodrigues Paulino. Essa tese possui um suporte teórico em dois modelos: o da transposição didática e o da construção/produção de saberes escolares, e tem como objetivo: “analisar o processo de apropriação dos professores dos saberes atualmente prescritos nos textos oficiais que normatizam o que deve ser ensinado.” (ALBUQUERQUE, 2002, p. 11). O autor discute a apropriação de conhecimentos e construção/produção de saberes da ação por professores do Recife num curso de formação.

Em 2005, foi defendida na UFMG, por orientação da professora Marildes Marinho, uma dissertação intitulada: “*A construção da alfabetização na 1ª série*”, por Rosimeire Reis Ribeiro da Costa, com o objetivo de compreender por que umas crianças avançam na compreensão do sistema alfabético de escrita e outras não. Rosimeire concluiu que os motivos estão ligados à formação docente e que, por isso, há a necessidade de repensar a formação dos alfabetizadores a partir de sua própria concepção de alfabetização, pois, segundo suas análises, a concepção das professoras diluiu a especificidade do processo de alfabetização. Embora Rosimeire tenha concluído que a formação das alfabetizadoras é ineficiente, seu foco foi centrado nas crianças em suas produções.

Em fevereiro de 2009, foi defendida uma tese de doutorado que discute alguns aspectos da formação docente. A tese tem como tema: “*As concepções de alfabetização e*

---

<sup>14</sup> Dados retirados do Portal da CAPES.

*letramento nas concepções e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso numa escola municipal de Belo Horizonte*”, por Kely Cristina Nogueira Souto, também orientada pela professora Marildes Marinho. O objetivo da tese foi compreender que pressupostos teóricos e metodológicos sustentam as práticas das professoras alfabetizadoras. Kely concluiu que a construção das práticas alfabetizadoras se dá mais pela troca de experiência entre colegas de trabalho e também pela intuição realçada nos discursos das professoras.

Com essa busca, foi possível constatar que existem muitas pesquisas na área de formação de professores, mas o número se reduz consideravelmente quando o foco passa a ser a relação teoria e prática na formação específica de professores alfabetizadores.

Encontram-se muitos trabalhos sobre os saberes docentes, mas poucos sobre como a prática mobiliza esses saberes na hora de propor metodologias e ações para alfabetizar. Fala-se muito do fracasso ou sucesso no processo de alfabetização, mas pouco sobre como os professores têm lidado com a mudança dos paradigmas teóricos no campo da alfabetização e em nenhuma delas ocorre o processo de pesquisa atrelado à formação. Encontra-se, neste aspecto, o diferencial da minha proposta metodológica. Além de constatar as origens e condicionantes dos saberes das professoras para alfabetizar, eu proponho a mudança tanto de concepções quanto de práticas que conduziram ao resultado de não finalizar o ano letivo com crianças que não avançaram na compreensão do sistema alfabético de escrita.

Enfim, o objetivo desta pesquisa foi ampliar as descobertas sobre estas questões que têm inquietado alguns pesquisadores como os aqui citados e somar esforços na tentativa de compreender os conflitos presentes na atualidade em relação aos processos concernentes à alfabetização.

## 2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

*[...] pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida (GATTI, 2002, p. 12).*

### 2.1 A definição do objeto

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar os processos de mobilização e de apropriação de saberes teóricos por parte do alfabetizador, na sua prática de sala de aula. Mais especificamente, busquei identificar quais saberes os alfabetizadores mobilizam para conduzir suas ações pedagógicas; quais as possíveis origens ou condicionantes desses saberes; analisar as concepções de alfabetização subjacentes aos materiais didáticos e às interações com os alunos em sala de aula e na trajetória de formação desses profissionais; analisar o processo de formação em serviço; analisar o papel do professor-formador, nas suas estratégias de escuta e de acompanhamento do trabalho pedagógico; refletir sobre a pesquisa na área da educação como uma possibilidade de troca de saberes entre pesquisador-pesquisado.

Diante do meu objeto de pesquisa e dos objetivos estabelecidos, eu não conseguia ver outra metodologia a não ser uma que me permitisse participar da vida das professoras no contexto escolar. Eu deveria participar do processo, envolver-me, intervir para conhecê-lo, compreendê-lo melhor. Não me bastava o lugar de observadora quieta, “neutra”, para descrever e analisar depois o que eu vi. Eu queria participar no sentido mais original da palavra. Como definir a metodologia a ser utilizada? Estudo de caso? Grupo focal? História de vida? Etnografia? O que fazer? Que caminho escolher? Para escolher uma metodologia adequada, fui em busca de leituras. A primeira leitura que mais chamou-me a atenção foi a da pesquisa-ação; o texto “Pedagogia da Pesquisa-Ação”, de Maria Amélia Santoro Franco, parecia ser perfeito para mim. Estava ali o que eu queria fazer. Posteriormente, li *Pesquisa Colaborativa* (2008) da autora Ibiapina e então decidi fazer pesquisa colaborativa.

A pesquisa colaborativa e de intervenção surgiu da necessidade de criar um diálogo mais produtivo entre pesquisador-pesquisado, de forma a superar algumas constantes queixas dos pesquisadores e dos professores. Essas queixas se referem ao caráter

eminentemente de denúncia do fracasso da escola, dos professores na sua prática pedagógica. Além disso, essa metodologia possibilita esboçar estratégias de interação entre o professor formador e o alfabetizador, num trabalho de ação e de reflexão sobre a formação em serviço. Não apenas os alfabetizadores estão em foco nesta pesquisa, mas também a pesquisadora e formadora de professores.

Ibiapina (2008) define a pesquisa colaborativa como:

um tipo de investigação que aproxima duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação contínua de professores . Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola (IBIAPINA, 2008, p. 7).

Aproximar saberes e formação docente é pensar a relação entre os conhecimentos acadêmicos e os escolares, os saberes teóricos e os saberes da prática, a pesquisa e a ação. Exatamente o que eu pretendia com a minha pesquisa. Uma vez definido o tipo de pesquisa, outro dilema se pôs diante de mim: como fazer? Eu li, entendi, gostei, encantei-me com o tipo de pesquisa, mas como iniciar o processo? Seguir os passos propostos nos livros? Isso me gerou estresse e angústia. Eu não queria me prender a regras rígidas e seguir passos pré-fixados. Mas como ser livre sem incorrer no erro de não ter parâmetros científicos para validar a pesquisa. De acordo com Gatti (2002):

[...] o conhecimento científico se fez e se faz por meio de uma grande variedade de procedimentos e a criatividade do pesquisador em inventar maneiras de bem realizar os seus estudos tem que ser muito grande. A pesquisa não é, de modo algum, na prática, uma reprodução fria de regras que vemos em alguns manuais. O próprio comportamento do pesquisador em seu trabalho é-lhe peculiar e característico (GATTI, 2002, p. 11).

Respalhada por Gatti (2002), decidi, então, entrar em campo para pesquisar, munida das minhas intuições imbuídas das leituras que mais me encantaram, e dos conhecimentos adquiridos nas leituras e discussões das orientações individuais e coletivas e com um esboço de alguns passos necessários para não me perder no meio do caminho ou dos caminhos.

Ao se trabalhar com pessoas, sujeitos autores de suas vivências, experiências e práticas, e por se tratar de pesquisa em educação e especialmente por ser colaborativa, não poderia deixar de pensar em pesquisa qualitativa.

De acordo com Alves-Mazzotti (1999) as metodologias qualitativas têm conquistado grande espaço no meio das pesquisas sociais e da educação. Para Bicudo (2004), é na pesquisa qualitativa que existe a possibilidade de manifestação de opiniões e sensações e para D´Ambrósio (2004), na pesquisa qualitativa existe uma inter-relação entre pesquisador e pesquisado, e o principal foco é compreender e interpretar dados e discursos.

Segundo Gatti (2002), pesquisa, em um sentido geral, é “o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa” (GATTI, 2002, p. 9). Nesse sentido, o meu primeiro passo em busca da compreensão de um fenômeno se deu de forma ampla e geral. Gatti ainda nos auxilia a estreitar o significado de pesquisa:

[...] num sentido mais estrito visando a criação de um corpo de conhecimento sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação de um fenômeno ou na compreensão da realidade que observamos (GATTI, 2002, p. 9).

Eu precisava de um conhecimento mais amplo que me desse condições de ir além do entendimento imediato da minha realidade, que fosse além das minhas “observações superficiais” e “não-sistemáticas” e me permitissem “compreender em profundidade o que me era revelado nebulosamente ou sob uma aparência caótica”. Eu precisava então, como diz GATTI (2002, p. 10), “construir Ciência”. Para construir Ciência, precisamos seguir certos passos, definir critérios, buscar subsídios teóricos, construir caminhos e ir em busca da solução dos problemas, ou arranjar outros.

E agora o que fazer? Por onde começar a organizar as ideias? Como delimitar o problema? Definir o foco? Pensando ainda em Gatti, não existe um “modelo de pesquisa científica” nem o “método científico para o desenvolvimento da pesquisa”. Surge, então, na busca dos caminhos, a necessidade de construir, criar, inventar o meu jeito de fazer pesquisa e ser pesquisadora e ainda ter o cuidado de não permitir que minhas escolhas fizessem meus resultados e conclusões “inócuos” ou “inválidos”.

O mais complexo foi lidar com a situação de que nada estava pronto; eu tinha que escolher, decidir, planejar, traçar metas, objetivos, construir os caminhos. E então, antes de

começar a pesquisa, eu fiz a minha primeira descoberta ou hipótese: conhecer teorias não ajuda tanto na hora de fazer, pôr em prática, agir. Não estou aqui desqualificando as teorias, pelo contrário, elas exercem um fascínio sobre mim. Estou apenas tentando entender o seu lugar, seu espaço e sua relação com o fazer.

Eu havia estudado sobre os tipos de pesquisa, apresentado trabalho, participado das apresentações de colegas, e ouvido relatos de pessoas mais experientes sobre a elaboração, desenvolvimento e conclusão de suas pesquisas. Tinha a meu dispor várias apostilas e livros e o meu projeto definido. Mas o que fazer com tudo isso? Comecei a pensar nas minhas alunas que estudavam para alfabetizar e na “hora H” não conseguiam, voltavam até mim e pediam ajuda para começar. Comecei a entender o meu enigma a partir da minha própria dificuldade. Lembrei-me de mim quando comecei a dar aulas para crianças e tinha acabado de sair da faculdade, e muitas vezes eu também não sabia como alfabetizar, embora conhecesse as teorias de alfabetização e me lembrasse delas no período da faculdade; eu precisava saber mais, ler mais, estudar mais, e lia, estudava, buscava; fiz pós-graduação em Alfabetização e Letramento e passei a conhecer mais teóricos e mais teorias, porém ainda não sabia o suficiente para alfabetizar. Digo isso devido a uma experiência vivida na escola particular, quando recebi um aluno na minha sala de aula de 1ª série de crianças já alfabetizadas, no ano de 2000. Uma criança vinda da zona rural, que não sabia sequer o nome das letras, aos oito anos de idade. Senti medo. Naquele mesmo ano, eu havia rejeitado uma criança de seis anos, mas tinha respaldo para isso, ela deveria estar na Educação Infantil e fazer o 3º período. Mas esse menino eu não podia rejeitar. Ele tinha oito anos e devia estar na segunda série. O que eu deveria fazer? Por onde eu começaria com o menino. Eu só sabia avaliar o seu nível de escrita pela teoria de Emília Ferreiro, mas eu não conhecia suficientemente os processos de apropriação do sistema de escrita para saber por onde começar e caminhar com aquela criança. Então tive a ideia de pedir ajuda à professora do 3º período e enviava o menino para lá nos momentos de alfabetização. Depois eu continuava o trabalho com ele normalmente na sala de aula da 1ª série. Ao final do ano, o menino leu e escreveu, mas não fui eu, que tinha Pedagogia e pós-graduação em Alfabetização e Letramento, quem alfabetizou, e sim a professora do 3º período, que tinha Magistério e alfabetizava pelo método fônico que eu havia aprendido a criticar na faculdade. Anos depois, fui dar aulas na faculdade e aí comecei a estudar mais e mais e fazer leituras mais aprofundadas. Foi aí que comecei a conhecer sobre o processo de alfabetização por completo, lendo para dar aulas. Eu tinha que entender muito bem as teorias para apresentá-las para as

alunas, para responder a seus questionamentos, e então eu estudei e busquei muito mais, e gradativamente fui construindo mais conhecimentos sobre o assunto. Hoje, mais ou menos 10 anos depois, eu seria mais apta a alfabetizar e não necessitaria enviar aquele menino para outra sala.

Abri esse grande parêntese, para falar da minha experiência porque é esse o ponto que justifica e dá origem ao meu objeto de pesquisa. O que acontece entre o momento em que eu leio sobre uma teoria, aprendo, estudo, devolvo esse aprendizado de forma satisfatória em uma avaliação e o momento em que eu vou para a prática atuar, exercer o conhecimento que supostamente eu adquiri na universidade para ser profissional. Comecei a me indagar como seria o processo de apropriação dos saberes teóricos adquiridos na graduação. Como se relacionam esses saberes com a prática e que saberes são mobilizados pelos professores na hora de alfabetizar? Como lidam os professores com a teoria, resultado de pesquisas, tais como a Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro, as etapas de escrita, segundo Vygotsky, o conceito de letramento, etc. Tais indagações deram origem ao problema da pesquisa: Quais são os saberes mobilizados pela prática do professor alfabetizador e como são mobilizados esses saberes?

Minha pesquisa visa a um aprofundamento teórico acerca dos dilemas e angústias de quem vive o dia a dia de uma sala de aula, buscando e mobilizando saberes para construir uma prática. Muitos outros questionamentos foram surgindo, esboçando a seguinte problemática: como esses docentes se apropriam dos saberes que lhes são apresentados nos cursos de graduação e constroem ou reconstroem os seus próprios saberes na hora de alfabetizar as crianças na sala de aula? Como eles constroem suas atividades práticas? Como planejam? A partir de quais subsídios teóricos? Como se estabelece a relação teoria e prática no momento de construir atividades para proporcionar às crianças o alcance da base alfabética da escrita, uma leitura fluente? Como eles percebem o que é alfabetizar e o que fazem para que isso aconteça? Por que adotam esta ou aquela prática? Que opções fazem, ou o que leem, ou ainda que materiais utilizam para alfabetizar? Como avaliam os resultados de suas ações e, a partir desses resultados, que decisões são tomadas? Qual é o papel do formador frente aos desafios enfrentados pelo professor na hora de alfabetizar? Como ensinar o futuro alfabetizador a enfrentar os desafios de sua prática? Como desenvolver nele o “talento artístico proposto por Shön? De que maneira intervir e auxiliar o professor em sua prática? Como levá-lo à construção de concepções pertinentes a um processo de alfabetização mais eficiente?



Enfim, diante de tantos questionamentos, o objeto desta pesquisa se inseriu no âmbito da compreensão de todas as situações vividas pelo professor alfabetizador no contexto de sua formação para construir a sua pedagogia da alfabetização.

## **2.2 Como deveria ser a pesquisa**

No ano de 2008, coordenei uma pós-graduação Intitulada Alfabetização e Letramento na Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE) instituição na qual trabalhei como docente no curso de Pedagogia. Era uma turma de 41 alunas e 1 aluno, todos concursados da rede municipal de Governador Valadares. Nessa turma, além de coordenar, trabalhei duas disciplinas: Alfabetização e letramento e Práticas e avaliação no processo ensino-aprendizagem (de leitura e escrita). Foi nesse contexto que escolhi duas professoras com possibilidades de serem meus sujeitos de pesquisa. Todos nesse grupo eram professores graduados e efetivos da Secretaria Municipal de Educação (SMED), em Governador Valadares, com mais de dois anos de experiência. A escolha foi feita a partir da observação delas em sala de aula. Uma delas lecionava pela manhã, numa escola grande e bem equipada com recursos humanos e materiais, de um bairro central em Governador Valadares. A professora ministrava aulas para uma turma de um projeto intitulado Reconstruindo o saber. Era uma sala de adolescentes do 3º ano do ciclo da pré-adolescência (3º CPA – denominação dada pela SMED/GV), que deveriam estar na 5ª série, mas não tinham se alfabetizado ainda. O objetivo do projeto era alfabetizar esses adolescentes para poderem prosseguir. Além das aulas, essa professora ocupava o cargo de vice-diretora à tarde e havia recebido um convite para a direção no ano de 2009, o que a impossibilitaria de cumprir a função de professora e, obviamente, participar da pesquisa. A outra professora lecionava numa escola de periferia, num bairro carente, e até pouco tempo atrás era considerada como escola de zona rural. A educadora trabalhava dois turnos e pela manhã tinha uma turma de seis anos de idade, do 1º ano do ciclo da infância (1º CI). Ela iniciou com as turmas no mês de maio, e em novembro, quando fiz uma observação para pesquisa exploratória, muitas crianças já estavam lendo e escrevendo alfabeticamente, mas a professora estava angustiada com algumas alunas que ainda não tinham conseguido ler e escrever e, segundo ela, estavam pré-silábicas. Quando

expliquei que a pesquisa seria colaborativa e perguntei se ela estaria interessada em participar comigo, a professora se mostrou muito interessada e com expectativas de que eu a ajudasse.

Essas duas profissionais me chamaram a atenção pelo fato de se sobressaírem em discussões na sala de aula da pós-graduação, com bons argumentos, demonstrando ter boa apreensão da teoria trabalhada. A professora do 1º CI já tinha sido minha aluna no ano de 2005, no curso Normal Superior, e tinha se revelado muito boa no estágio e nas avaliações. Eu já tinha sobre ela uma representação de boa aluna e de boa professora, pois havia orientado seu estágio e numa visita *in loco*, observei uma prática bem coerente com a teoria estudada. A professora do 3º CPA se destacou pela sua frequência e participação nas aulas, com perguntas e opiniões que eu considerava inteligentes e sempre pertinentes. Outra característica também presente nas duas professoras foi em relação às suas produções escritas. Todas duas foram minhas orientandas no trabalho de conclusão de curso da pós-graduação e fizeram ótimos trabalhos, bem escritos e bem fundamentados, coerentes e coesos. A professora do 3º CPA produziu um projeto de pesquisa com uma escrita bem diferenciada pelo fato de apresentar marcas de autoria; eu podia percebê-la no texto. A do 1º CI fez um artigo com base em sua pesquisa de graduação. Refez o levantamento de dados e comparou a situação analisada na época da pesquisa com a situação atual. Avaliei em 100 pontos os dois trabalhos das professoras.

Minha ideia sobre os sujeitos de pesquisa é de que deveriam ser, de alguma forma, considerados bons profissionais porque assim eu poderia verificar os possíveis problemas que acontecem, mesmo com professores bem qualificados, para que muitas crianças não consigam ler e escrever. Seriam realmente crianças com problemas? Já que os professores eram “bons” ou mesmo sendo considerados “bons”, ainda haveria “falhas” no conhecimento deles sobre o processo de alfabetização? O fato de serem professoras graduadas e estarem participando de um curso de pós-graduação em Alfabetização e Letramento e já possuírem um tempo superior a dois anos de docência foram critérios fundamentais para a busca do que se pretendia investigar com esta pesquisa, que é a análise de relação entre prática e teoria na formação desses alfabetizadores.

A pesquisa seria, então, a princípio, desenvolvida em duas salas de aula de professoras alfabetizadoras de duas escolas municipais de Governador Valadares. Uma das turmas era uma sala de alfabetização do projeto “Reconstruindo o saber”, criado pela SMED-GV/MG para atender aos alunos de 5ª a 8ª série que não se alfabetizaram, e a outra turma de uma classe de crianças do 1º ano do ciclo de nove anos, com seis anos de idade. Com essas

duas realidades diferentes pensei que seria possível visualizar as práticas de alfabetização a partir de diferentes contextos, sujeitos e perspectivas, ampliando o olhar sobre o processo de alfabetização.

A opção pela escola pública se deu pelo fato de ser esta a instituição mais criticada pela sociedade por não obter índices satisfatórios em relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nos resultados dos indicadores de desempenhos.

Utilizei os seguintes instrumentos e técnica de coleta de dados da pesquisa:

- observação colaborativa que, segundo Ibiapina (2008), “se constitui na observação realizada por meio dos processos cíclicos e sistemáticos de reflexão na e sobre a ação,” (IBIAPINA, 2008, p. 89) com o intuito de perceber as práticas das professoras na sala de aula, tais como: momentos de aula, metodologias utilizadas, exercícios e atividades elaboradas, materiais didáticos, cadernos e trabalhos dos alunos e formas de avaliação de maneira colaborativa, auxiliando as professoras e propondo reflexões sobre cada prática analisada;

- entrevistas individuais, além de uma sequência de perguntas e respostas previamente preparadas, mas numa perspectiva dialógica e de produção de linguagem e reflexão. Uma entrevista a partir de uma conversa com os sujeitos sobre a constituição de suas práticas alfabetizadoras;

- videoformação, em que se propõe ao professor ações de formação e reflexão por meio de descrição, informação, confronto e reconstrução; Ibiapina (2008, p. 79), ao assistir aos vídeos de suas aulas e refletir sobre eles. Essa técnica de pesquisa permite aos sujeitos uma análise mais aprofundada e possibilita um conhecimento espontâneo que auxilia a teorizar sobre a própria prática;

- narrativa de formação, para “a compreensão da profissão docente e do ser professor” (IBIAPINA 2008, p. 85). Para alguns autores, este procedimento favorece repensar questões e a construção de uma epistemologia da própria formação;

- diário de campo, contendo as anotações de todas as observações e sensações em relação ao trabalho no decorrer da pesquisa, para complementar os dados e compreendê-los numa visão mais totalizadora.

Para a coleta de dados, lancei mão da análise de conteúdo e de alguns fundamentos da análise do discurso, bem como: descrição dos sujeitos, sala de aula, escola e contextos, com o intuito de descrever, analisar e interpretar as mensagens (verbais ou simbólicas), significados e sentidos que foram produzidos no decorrer da pesquisa e

recolhidos através dos instrumentos citados acima. Foi elaborado um plano de análise com o estabelecimento de categorias que possibilitaram a interpretação dos dados obtidos pela observação, entrevistas e diário de campo.

Os fundamentos da análise do discurso tem o intuito de identificar marcas, saberes, influências e ideários pedagógicos sobre a alfabetização, presentes nos discursos das professoras, obtidos através das narrativas de formação.

Analisar o discurso das professoras significa levar em conta as condições de produção dos discursos envolvidos nas práticas pedagógicas, nas entrevistas e na relação pesquisador-pesquisado. Incluem-se nessas condições de produção os elementos sócio-históricos e da situação específica de interação analisada, os quais condicionam as práticas e representações das professoras.

### **O contato com os sujeitos**

O contato com essas professoras foi feito ainda no ano de 2008, no curso de pós-graduação que eu coordenava e no qual atuava também como professora. Foram feitas duas observações de pesquisa exploratória, uma em cada sala, no mês de novembro de 2008. Encantei-me com a prática da professora do 3º CPA e com o resultado de seu trabalho. Ela tinha conseguido êxito em alfabetizar pré-adolescentes que já estavam estigmatizados por indisciplina e dificuldades de aprendizagem. A turma me pareceu calma e tranquila e ela fazia o seu trabalho com muita segurança; o mais interessante para mim foi o fato de ela trabalhar sempre lançando desafios e conflitos para as crianças resolverem e eles pareciam estar habituados a esse procedimento.

A outra professora do 1º CI (Ciclo da Infância), Mariana, que já tinha sido minha aluna na graduação e orientanda de estágio, também demonstrou uma prática interessante pelo fato de lançar conflitos para as crianças resolverem e não dar respostas prontas o tempo todo. Porém achei-a séria e pouco preparada para atuar com crianças pequenas. Ela me demonstrou interesse em que eu pesquisasse em sua sala e a ajudasse no processo de alfabetização. Isso me agradou muito, pois eu queria alguém disposto a aceitar minha participação.

Em fevereiro de 2009, momento de iniciar a pesquisa, contatei as duas professoras para verificar a viabilidade de iniciar o trabalho e a professora do 3º CPA foi logo descartada

por não estar em sala de alfabetização, apesar de não ter aceitado a direção da escola e continuar com os cargos de vice-diretora e professora. Seus alunos já estavam lendo e escrevendo. Mariana me disse que estava com uma turma de 2º CI, mas que tinha uma sala heterogênea em níveis de escrita, com alunos a serem alfabetizados. Novamente demonstrou expectativa de que eu pudesse ajudá-la. Eu disse a ela que poderíamos iniciar com esta turma mesmo e ela me pediu para esperar até a próxima semana porque ela teria que fazer um diagnóstico dos alunos primeiro e só começaria a dar aulas mesmo na semana seguinte. Eu aguardei e nesta semana comuniquei-me com ela e disse que estava pronta para começar. Ela concordou e eu iniciei o trabalho de observação. Ela apresentava suas aulas e eu observava e anotava. Às vezes conversávamos e ela sempre tentava me explicar o que fazia e por que fazia.

Seus relatos eram interessantes; ela parecia bem firme e determinada quanto aos caminhos a seguir para obter êxito com a turma e demonstrava muito interesse em que eu a ajudasse com a alfabetização das crianças, embora, em alguns momentos, eu percebesse insegurança e algum desconhecimento de sua parte sobre pontos do processo de alfabetização, por exemplo, compreender como ocorre o processo de apropriação do sistema de escrita. O fato de ser turma de 2º CI não me agradou muito, pois eu pretendia investigar o início do processo para acompanhar os procedimentos metodológicos utilizados pela professora para alfabetizar e toda a dinâmica da sala de aula e da relação entre ela e as crianças, e o fato de esperar a 2ª semana de aula me causou desconforto, pois, como disse, eu queria participar desde o início; mas acatei seu pedido.

Iniciei minhas observações em 16 de fevereiro de 2009. Coloquei-me à disposição para ajudá-la no que fosse preciso, mas fiquei no fundo da sala observando sua atuação. Eu tentava o tempo todo não ser invasiva, mas brincava dizendo que precisava estar sempre junto dela em todas as suas atividades e aonde ela ia, na escola, eu ia junto, na sala da aula, no recreio e na sala dos professores. Tudo parecia estar indo bem até o momento em que pedi a ela para acompanhá-la no curso de formação que ela fazia na SMED-GV/MG, o Pró-Letramento, a pedido da minha orientadora. Mariana concordou, mas quando fui à SMED-GV/MG e conversei com a professora do curso, no dia seguinte, ela me disse no início da aula que teríamos que conversar. Nós havíamos agendado um momento de conversa sobre sua formação no horário da aula de informática. Percebi que algo não estava bem e na hora da conversa, que seria gravada, ela pediu que eu não gravasse porque diria coisas pessoais. Ela começou me perguntando por que fora escolhida, por que ela e não outra pessoa ou mais de

uma pessoa. Disse que estava insegura quanto ao resultado da pesquisa, que se fosse bom em relação a ela, tudo estaria bem, mas que, se fosse ruim, ela correria o risco de perder o emprego. O cargo da tarde que eu estava acompanhando não era efetivo, era de contrato e sendo assim, ela teria muito a perder.

Mariana me contou que, há algum tempo, uma conhecida sua perdera o cargo efetivo por causa de denúncias e que ela tinha medo que, de alguma forma, o resultado da pesquisa pudesse prejudicá-la, ainda que eu não revelasse seu nome na pesquisa; a cidade é pequena e todos saberiam que era com ela que eu estava realizando o trabalho. Então, até o cargo efetivo ela cogitou perder, caso o resultado da pesquisa demonstrasse algo ruim sobre sua prática. Eu tentei explicar como se deu sua escolha e disse que, sendo a pesquisa colaborativa, ela participaria, poderia ler e dar opiniões sobre os escritos. Argumentei ainda que o objetivo da pesquisa não era descrever sua prática como boa ou ruim, mas analisar os saberes que ela mobilizava para alfabetizar e como ela mobilizava. Expliquei muitas outras coisas e mandei um e-mail detalhando a metodologia, com citação de partes que explicavam o que é uma pesquisa colaborativa. Mesmo diante de todas as explicações, ela não aceitou e disse que não teria muito tempo, porque iria fazer um curso de complementação em Educação Infantil. Após cinco dias de observação, ela ligou dizendo que não iria mesmo continuar, mas que tinha interesse em ler minhas monografias sobre alfabetização citadas no projeto de pesquisa e até mesmo ler a dissertação, porque ela se interessava muito em aprender mais sobre leitura e escrita. Acredito que ela se sentiu ameaçada e desistiu da pesquisa.

Lembrei-me de Bourdieu (2003) em seu texto “Compreender” e de como ele havia me mostrado, o que é a “relação de pesquisa”, uma “relação social que exerce efeitos sobre os resultados obtidos” (BOURDIEU, 2003, p. 694). Assim sendo, foi possível compreender como é importante a atitude do pesquisador no sentido de minimizar os efeitos da violência simbólica, que ocorre inevitavelmente, independente do querer do pesquisador, através de uma “reflexividade reflexa” que se dá mediante a prática do “exercício espiritual” pelo pesquisador. Eu, de alguma forma, havia exercido sobre ela a violência simbólica.

Comecei a refletir sobre minhas tentativas de estabelecer uma boa relação com ela, afinal, nós nos relacionávamos bem como professora e aluna, mas isso não seria suficiente para a relação pesquisadora e pesquisada. Senti que precisava de algo mais. Para fazer pesquisa colaborativa, seria necessária uma cumplicidade entre nós.

Tentei restabelecer a confiança dela, mas foi em vão. Será que, em algum momento, eu a tive? Será que ela já não estava indisposta desde o princípio e eu não havia

percebido? Ela já havia retardado a minha entrada em sua sala de aula. Certamente já havia alguma indisposição e eu não detectei. Lembrei-me de que ela já havia participado de outra pesquisa e também desistiu antes de concluir, apresentando outros motivos pessoais. Então pensei que, de alguma forma, ela enfrentasse dificuldades com a relação entre pesquisador e pesquisado; o papel de sujeito a incomodava.

Desse modo, considerei que minhas abordagens foram invasivas e eu precisava mudá-las com os próximos sujeitos.

### **2.3 Em busca de novos sujeitos de pesquisa**

O ano já se iniciara e eu, que queria tanto começar no primeiro dia de aula, me vi perdida e sem rumo. Perdi os caminhos e vi meus passos se desorganizarem e meus critérios sucumbirem. Comecei, então, a pensar em como recomeçar do zero o meu trabalho. Não havia tempo para perder em busca de novos sujeitos. Minha única saída diante do meu desespero foi pensar em algumas professoras que eu conhecia, e como eu conhecia muitas, o maior desafio foi pensar em uma que não fugisse muito dos meus critérios de escolha.

No mesmo dia em que meu sujeito de pesquisa desistira, liguei para outra ex-aluna, Laura, que me veio à mente por ter se destacado no período em que lhe dei aulas de Alfabetização e Letramento, também numa turma de Normal Superior com habilitação em Educação Infantil. Ela se destacou pelo fato de ser muito interessada nas aulas. Era participativa, comunicativa e criativa. Contava história caracterizada de acordo com o tema, recitava poemas, amava literatura infantil e apresentava os trabalhos da maneira mais criativa possível. No ano de 2008, estive apresentando um projeto sobre alfabetização, a meu convite, numa turma de Didática do curso de Pedagogia para mostrar como era, na prática, a execução de um projeto de trabalho. Apresentou, também, num evento do curso de Pedagogia denominado Roda de Saberes, que estava sob minha organização, com o tema Alfabetizar Letrando.

Ela mostrou, nas duas apresentações, um pouco da sua forma de alfabetizar a partir de situações lúdicas e criativas, e encantou a todos nos dois eventos. A partir dessas lembranças, pedi a ela para pesquisar em sua sala. Ela concordou e marcamos de conversar com a diretora da escola na segunda-feira, dia 09 de março de 2009.

Ao chegar à escola no dia 9, avistei Laura no corredor. Seus alunos estavam em aula de Religião e ela tinha o horário livre, conforme havia me falado ao telefone no dia anterior. A diretora Eliane ainda não havia chegado, então Laura me mostrou a escola enquanto aguardávamos a chegada de Eliane. Subimos até às salas, Laura me apresentou rapidamente para algumas professoras e me mostrou alguns espaços da escola, como a sala dos professores, o gabinete da dentista e algumas salas de aula. Descemos e constatamos a chegada da Eliane. Laura me apresentou como sua ex-professora que agora estava fazendo mestrado e tinha interesse em fazer sua pesquisa na escola, devido ao fato da desistência da outra professora. Eliane se interessou em me ouvir e eu me apresentei e relatei sucintamente a desistência da outra professora e a necessidade de ter outro espaço e sujeitos para a pesquisa. Eu estava apreensiva, com receio de que a diretora Eliane não permitisse minha presença na escola para pesquisar; sua aparência séria e com ares de austeridade me fizeram pensar que ela não deixaria. Relatei que meu objetivo era investigar o que as professoras sabiam sobre alfabetização e como relacionavam esses saberes com a prática na sala de aula. Minha proposta era ficar na sala de Laura.

Enquanto eu apresentava o que seria a pesquisa e a possibilidade de pesquisar na sala de Laura, Eliane me interrompeu, dizendo que seria melhor se eu fizesse com todas as professoras dos 1º anos: Laura, Cintia, e Erica. Ela ressaltou que eu veria três práticas bem distintas, cada uma de um jeito. Uma mais experiente, com mais tempo de alfabetizadora, a Cintia; outra com experiência de tempo médio, Laura; e outra com experiência de curto tempo, Erica, e que assim a pesquisa poderia ser mais rica, analisando práticas diferenciadas. Concordei que a pesquisa poderia ficar mais interessante, mais rica, embora existam boas pesquisas com apenas um sujeito, pois depende da metodologia adotada e dos objetivos da pesquisa, mas que eu poderia, sim, incluir mais duas professoras e refazer a proposta metodológica, sem perder o foco da pesquisa colaborativa.

Pensei nos questionamentos da primeira professora sobre ser a única pesquisada e pensei que, com três, minimizaria a tensão delas, pois não estaria colocando meu foco em uma única pessoa. Eliane achou a ideia da pesquisa colaborativa interessante e criou expectativas de que eu colaborasse para reduzir o número de crianças sem alfabetizar. Segundo ela, a cada ano escolar, das três turmas de alfabetização, ficam cerca de cinco ou seis crianças que não conseguem aprender a ler e escrever e forma-se uma turma de cerca de 20 crianças no 2º ano que precisam ser alfabetizadas. Eliane acredita que é por falta de conhecimento das professoras sobre o processo de alfabetização. “Elas não leem, saem da



faculdade e não leem mais nada, não sabem alfabetizar” (DIÁRIO DE CAMPO, 10 mar. 2009).

Conversamos bastante sobre a educação e seus problemas, as dificuldades de encontrar bons profissionais, estudiosos, que leem. Conversamos muito sobre os cursos de Pedagogia e os tipos de alunos que temos hoje e sobre as escolas tanto públicas, quanto particulares que temos em nossa cidade. Após toda essa conversa, ela me mostrou a escola e suas dependências, me apresentou à coordenadora pedagógica e às outras professoras e me disse que para o que eu precisasse ela estaria disponível, inclusive para comprar algum material ou livro. Abriu espaço para minha participação nas reuniões de planejamento, inclusive de pais, e me deu abertura para fazer estudos e atividades com as professoras. Após esse período de conversa, mostrou diante delas sua insatisfação com a postura metodológica de algumas, embora ela generalizasse a sua fala: “eu digo sempre para sair mais da sala, fazer atividades no pátio, usar os recursos da escola.” (DIÁRIO DE CAMPO, 10 mar. 2009) e outras afirmações do tipo: “Elas não sabem trabalhar”.

Em frente à Erica, enquanto os alunos preenchem um calendário mimeografado, Eliane comentou comigo a sua insatisfação em ver aquela atividade, por ser mimeografada e de cópia. Assim, o perfil de cada professora já foi sendo traçado e repassado a mim, e pelo que pude perceber mais tarde nas entrevistas, elas mesmas se assumiam e se viam da forma como eram vistas pela diretora e pela supervisora da escola.

Instaurou-se, então, para mim, um momento de equilíbrio, tranquilidade e prazer frente à nova escola e aos sujeitos de pesquisa. Só então pude perceber que a situação da primeira escola com a primeira professora não foi realmente adequada. Eu não tinha aceitação real da diretora, embora tivesse sua permissão assinada. Não tinha mais envolvimento com ninguém da escola, apenas a professora, e era vista por todos como um “corpo estranho” ali naquele espaço. Como fazer uma pesquisa nessas condições? Ainda mais uma pesquisa colaborativa?

A nova escola, a diretora, as professoras, a supervisora, as crianças e até alguns pais foram totalmente abertos à minha presença. Abriu-se, diante de mim, um novo caminho muito desafiante e intenso.

## **2.4 Redefinindo os novos caminhos**

Minhas novas bases agora foram mais sólidas, eu tinha o aval da diretora e consegui a aceitação não só das professoras sujeitos de pesquisa bem como das outras professoras da escola. Deixei de lado alguns critérios e construí outros. A pesquisa foi realizada numa escola estadual de um bairro de classe média baixa com três turmas de 1º ano do ensino fundamental de nove anos, crianças de seis anos, como eu pretendia. Foram realizadas observações nas três turmas, em princípio, uma semana em cada turma, para conhecer as professoras, suas práticas e suas interações com as crianças. A partir desse primeiro contato, fui me tornando mais próxima delas e pude então realizar as primeiras entrevistas que foram em forma de uma conversa guiada por perguntas que iam de encontro com os meus objetivos específicos. Os laços se estreitaram e eu pude conhecer um pouco mais de cada uma delas. As entrevistas foram abertas, e embora seguisse os objetivos específicos da pesquisa, cada uma delas seguiu seu curso de acordo com as características de cada professora.

Também foram realizados grupos de estudo chamados pela escola de Módulos. Estes encontros já aconteciam na escola quinzenalmente e me foi permitido coordená-los por um período de tempo. Os dias foram trocados de segunda para terça-feira, em função de minha indisponibilidade nas segundas-feiras, e foram realizados semanalmente.

### **2.4.1 A escola**

A escola fica situada num bairro próximo ao centro da cidade e atende a uma população de baixa renda, perfazendo um total de 496 crianças em 20 turmas, sendo 4 turmas de 1º ano, 3 turmas de 2º ano, 3 turmas de 3º ano, 4 turmas de 4º ano, 4 turmas de 5º ano e duas turmas de tempo integral.

No Projeto Político Pedagógico da escola, a apresentação é feita com o lema “Escola e família construindo vidas com dignidade e esperança”. Todos os dados a seguir foram retirados do PPP da escola.

Níveis e modalidades de ensino

Anos iniciais do Ensino Fundamental:

= Ciclo da Alfabetização: 1º, 2º e 3º ano;

= Ciclo Complementar: 4º e 5º ano.

**QUADRO 3**

Quadro de turmas e alunos

<b>Número de turmas por turno</b>	
<b>Matutino</b>	<b>Vespertino</b>
3º Ano – 1 turma	1º Ano – 4 turmas
4º Ano – 4 turmas	2º Ano – 3 turmas
5º Ano – 4 turmas	3º Ano – 2 turmas
Proeti – 1 turma	Proeti – 1 turma

**QUADRO 4**

Número de Funcionários

<b>Quadro de funcionários</b>			
Professores	16	Auxiliar de Secretaria	02
Auxiliar de Serviços Gerais	08	Supervisora pedagógica	02
Professor para uso da Biblioteca	02	Vice Diretora	01
Eventual	02	Diretora	01
Funcionário em ajustamento funcional	04	Total geral	38

A escola é um estabelecimento de ensino mantido pelo Governo do Estado de Minas Gerais, que atende a uma clientela de nível socioeconômico médio baixo, fundada em 05 de fevereiro de 1963, instalada em 29 de março de 1963, pelo Decreto Lei nº 6897, publicado no jornal Minas Gerais de 30 de março de 1963.

Situada em prédio próprio, cujo terreno foi doado pelos diretores da Companhia Riodocense de Empreendimentos Imobiliários e Agropecuários (CREIA).

A escola dispõe de instalações adequadas,<sup>15</sup> compondo-se de nove salas de aula, uma biblioteca, uma sala de multiuso, uma cantina, seis banheiros masculinos e seis banheiros femininos para os alunos, uma secretaria, uma sala para os professores, uma sala para a coordenação pedagógica, uma sala para a diretora, um consultório odontológico, uma quadra esportiva coberta, uma área de lazer, dois banheiros para os professores, um banheiro para a secretaria, um banheiro para os auxiliares de serviços gerais e um pátio coberto.

**QUADRO 5**  
Recursos e materiais

<b>Recursos Audiovisuais</b>	
03 televisores	11 aparelhos de som
03 vídeos cassete	02 retroprojektor
02 DVD	09 computadores
08 telas para retroprojektor	03 casinhas de fantoches
01 Data Show	01 Coleção de CD (enviada pelo MEC)

Recursos e espaços pedagógicos:

Biblioteca equipada com:

- acervo bibliográfico diversificado;
- Jogos pedagógicos;
- Fantoches variados;
- Casinhas de fantoche;
- Sala de informática e multiuso;
- Bandinha;
- Globo;
- DVD e CD.

<sup>15</sup> Ver fotos de alguns espaços da escola no ANEXO 7.

## **2.4.2 As professoras**

Este tópico descreve a idade, nível de escolaridade, cursos, instituição de formação, tempo de magistério em alfabetização das professoras.

### **Professora Cintia**

Cintia tinha 40 anos em 2009 e é professora graduada em Pedagogia desde 2002 pela UNIVALE, é efetiva no Estado desde 2000. O curso de Pedagogia lhe conferiu 4 habilitações: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Administração e Supervisão Escolar. Ela não possui pós-graduação.

São sete anos de professora graduada e vinte e dois de professora desde o curso de Magistério. Iniciou suas atividades docentes em sala multisseriada, numa fazenda, e nesse período teve a alfabetização como uma atividade paralela ao trabalho com as outras turmas de crianças já alfabetizadas. Depois de iniciar seu trabalho na zona rural, veio para Valadares e ficou por dois anos na cidade. Depois voltou para a zona rural e ficou lá até o fechamento da escola, por falta de alunos. Então retornou a Governador Valadares, vindo trabalhar nesta escola. Possui quatro anos de experiência como professora alfabetizadora de crianças em fase inicial de alfabetização nesta mesma escola.

### **Professora Laura**

Laura, em 2009, tinha 41 anos e concluiu o Magistério no ano de 1986 e em 1987 começou a trabalhar com uma turma de Educação Infantil e neste mesmo ano concluiu o 4º ano adicional em Pré-escolar. Nesta época, Laura atuou muitas vezes como professora substituta na escola em que sua mãe atuava como supervisora de Educação Infantil, por isso ela considera que ser professora e especialmente de Educação Infantil é “algo meio que de sangue”. A faculdade só foi possível para Laura no ano de 2003, e ela se graduou em 2005, no

curso de Normal Superior, pela UNIVALE, com habilitação em Educação Infantil, não tendo, até o momento, condições de fazer uma pós-graduação.

Conheci Laura na faculdade, quando foi minha aluna da disciplina de Fundamentos e metodologia da alfabetização, e desde então percebi sua paixão pela Educação Infantil. Também eram notórias, nesta época, suas habilidades artísticas, o amor por contar histórias e criar coisas diferentes. Sempre realizava os trabalhos de grupo de forma criativa. Lembro-me do dia em que a vi pela primeira vez recitando um poema intitulado “A briga das fulô”, toda caracterizada com roupas e chapéu especial. Fiquei comovida com sua desenvoltura e beleza da apresentação. Laura tecia coisas belas para usos femininos, tais como cachecóis de flores em crochê, e vendia. Meu relacionamento com sua turma era muito bom. Aliás, sua turma se destacava entre as outras duas turmas de Normal Superior que tínhamos, pela participação das alunas, pelo interesse, envolvimento e pela amabilidade.

Como trabalhamos apenas um semestre, não tive mais contatos com Laura além daquele período e nossa relação ficou restrita aos momentos de sala de aula. Porém, pela sua capacidade comunicativa, acabamos por estreitar a relação, pois Laura sempre voltava à faculdade para fazer atividades a pedidos de outros professores ou eu a via contando histórias na livraria Leitura. Voltamos a nos relacionar com mais intensidade quando em julho de 2008 organizei um evento na UNIVALE, intitulado Roda de Saberes, com o tema “Compartilhando experiências sobre alfabetização”. Laura ficou sabendo do evento por uma amiga e se ofereceu para apresentar suas experiências de alfabetizadora no evento, então eu a incluí na programação. Foi nesse período que eu conheci seu projeto de alfabetizar com os bonecos Zé e Nina, os bonecos amigos da alfabetização. Eu ainda não sabia e nem imaginava que ela viria a ser uma colaboradora na minha pesquisa.

Laura é efetivada pela lei 100 e conta um tempo de cinco anos como professora alfabetizadora, e, nesta escola, está há três anos. Das experiências anteriores, algumas são em escola particular.

### **Professora Erica**

Erica tinha, em 2009, 49 anos e é a que tem menos tempo como docente. Começou a atuar no magistério em 2005, com uma turma de 5º ano. Embora tenha terminado

o Magistério em 78, não atuou como professora e trabalhou na Telemig por 20 anos. Após sua aposentadoria é que veio realizar o “sonho” de ser professora. Em 2003 ingressou no curso de Normal Superior na Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC) e quando estava no 2º período, começou a dar aulas em uma escola particular e nela atuou durante os anos de 2005 e 2006. Não realizou nenhuma pós-graduação até o momento. Em 2007, Erica veio para esta escola através de um edital. É contratada e ainda não se efetivou porque não teve concurso.

Sua primeira experiência como alfabetizadora se deu no ano de 2007, com uma turma de 2º ano formada por crianças que não conseguiram se alfabetizar no 1º ano. Em 2009 foi sua primeira atuação com turma de 1º ano, portanto possui uma experiência de 3 anos como alfabetizadora.

### **2.4.3 Lúdicas, construtivistas ou tradicionais? Um conflito de identidade**

Durante a convivência com essas professoras, evidenciou-se com muita rapidez o modo como elas se definem e são definidas, tendo como referência as suas concepções pedagógicas, o modo de se verem como profissionais e por que se veem assim, as lentes pelas quais se avaliam e são avaliadas pela diretora e pela coordenadora. Destacam-se as seguintes categorias retiradas das observações e entrevistas: ser tradicional, ser lúdica, ser construtivista.

*“[...] acho que eu ainda sou tradicional [...]”.*

Cintia se vê como tradicional e compreende o “ser tradicional” em sentido pejorativo, como algo ruim em suas ações como professora, e acredita que, por mais que tente, não consegue ser diferente. Apesar de ter aprendido sobre construtivismo na universidade, acha que o emprega pouco em sua prática, tal como “ver com outros olhos o certo e o errado da criança”, e que ela até gostaria de “ser de outro jeito”, mas o governo não permite. Ao ser interrogada sobre o porquê se acha tradicional, ela me disse: “Ah! Porque... eu não sou de brincar muito... eu não sou lúdica demais... eu acho que não.” Assim ela associa o construtivismo com ludicidade, brincar, ou ensinar por meio de jogos e brincadeiras, e me revela que Maura, a supervisora, sempre diz assim: “temos aqui três... uma é lúdica, muito

lúdica...; a outra é assim, mais ou menos; aí ela fala que eu sou mais ou menos; e a outra não é nem um pouquinho” (Fragmento da Entrevista, 25 mar. 2009).

Cintia se vê pelos olhos da diretora e da supervisora e concorda com elas: “[...] eu também acho, porque eu penso assim, é...”. Ela concorda que não é “lúdica” ou tão “construtivista” quanto gostaria ou poderia ser, e se justifica pelo fato de ter uma sala com 28 alunos e se não conseguir o objetivo da escola que é proposto em percentual, fica mal vista entre as colegas. Dessa forma, Cintia acredita que não dá para ser totalmente lúdica por causa dos objetivos a cumprir e das metas a alcançar, mas que tem que ter “um pouquinho de lúdico também” em sua prática e manifesta sua dificuldade em ser lúdica:

[...] igual, sabe, assim, sexta-feira eu vou pro parquinho, de vez em quando eu assisto um filme... um pouquinho na sala de vez em quando também, só que a gente, não é só..., Não sei trabalhar só assim... entendeu? Não sei trabalhar...” Vamos dar aula hoje só de... Só com jogos, fazer tudo isso... “Adaptar toda uma atividade a um jogo...[...]” (Fragmento da Entrevista, 25 mar. 2009).

Questionei Cintia sobre sua dificuldade de articular jogos e aprendizagem na sala de aula e ela afirmou que lhe falta um pouco disso. Então questionei, ainda, se ela achava que trabalhar de forma construtivista era usar jogos, ser lúdica, ou o que ela pensava ser construtivismo. Ela me respondeu que sim, “é lúdico”, “mas não tão lúdico também, é a criança aprender, construir sozinha”. Cintia relacionou o construtivismo com a criança ser capaz de construir o próprio conhecimento e que ela, a criança, precisa fazer, mas que hoje damos muitas coisas prontas, como “atividades rodadas, mimeografadas ou xerocadas” e os cadernos cheios de atividades, especialmente porque os pais cobram e comparam seus filhos com as crianças de outras salas. Ela retrata essa situação como complicada.

Percebo-a num conflito entre o querer ser diferente e as cobranças da escola e da família: “sei lá, é complicado, ao meu ver, assim, mas eu tento, entendeu? Tô aqui para aprender, é lógico né, o que tiver que aprender, mas eu tento dar o que eu posso” (Fragmento da Entrevista, 25 mar. 2009).

Compreendi esse “tô aqui pra aprender” de Cintia como um recado para mim. Fui apresentada como quem vai participar da vida delas no contexto escolar, como quem estava ali para “colaborar”. Suas superiores a veem como quem tem falta de algo em sua prática, “ser um pouco mais lúdica”, e ela me percebeu como quem chegou para ensinar, então, se dispôs a aprender. Nesse momento, pensei nos limites que eu deveria estabelecer como pesquisadora e



formadora. Seria isso possível? Acho que não, pelo tipo de problema que me propus a investigar, o papel de pesquisadora e formadora se fundem.

Questionei a Cintia também se ela achava que, trazendo mais atividades lúdicas, as crianças aprenderiam mais, ou melhor, e ela me respondeu que não era questão de aprender mais, ou melhor, mas de que ela deveria ter um equilíbrio entre o lúdico e o tradicional:

[...] eu consegui equilibrar esse lúdico com... aquele prazer de brincar, o prazer de fazer brincando, de aprender brincando, e com um pouco da minha prática que é mais... tradicional um pouquinho, eu acho que os dois juntos vão melhorar um pouquinho (Fragmento da Entrevista, 25 mar. 2009).

A percepção de Cintia sobre si mesma, a meu ver, como professora, reflete uma questão “shakespeariana”: Ser ou não ser construtivista: eis a questão! Considero esta uma questão importante a ser pensada e refletida pelas professoras. Mas considero também que é muito difícil para que elas pensem sozinhas e se assumam construtivistas ou não. É necessário compreender bem o que é a teoria e como dela fazer uso na prática. De fato, a reflexão sobre a nossa maneira de ser docente nos remete a assumir uma postura epistemológica consciente e, portanto, mais distante da intuição, embora o mais importante em minha percepção seja a reflexão sobre as ações desempenhadas e seus fundamentos, e não o se definir isto ou aquilo.

Fiz minhas primeiras observações na sala de Cintia nos dias 16, 19 e 20 de março, e em minha primeira conversa com a diretora, descrita no capítulo 1, eu já havia percebido essa ideia de “três práticas distintas”. Cintia era a “mais ou menos”, nem tão lúdica e nem tão tradicional. Ao observá-la em sua prática, notei certo ar de cansaço ou desânimo, pois muitas vezes ela explicava as coisas para as crianças sentada em sua mesa; uma vez chegou a ler uma história sentada. Muitas vezes preparou alguma atividade enquanto as crianças estavam fazendo outras. Isso não significa que ela não planejava suas aulas. Acredito que o fato de trabalhar dois turnos dificultava selecionar as atividades em casa.

Sua turma era bem adiantada em termos de escrita, quase todos alfabéticos. Para ser mais precisa, cerca de 80% de sua turma já sabia ler e escrever alfabeticamente. No início do ano, foi feito um remanejamento dos alunos pelas professoras e Cintia ficou com a melhor turma. Ela disse que havia pedido para ficar com os melhores, pois havia “cinco anos que só pegava turma difícil, especialmente a do ano passado” e precisava descansar. Ela tem seu caderno de plano e se guia por ele, mas elabora outras atividades e seleciona lições em livros

didáticos enquanto as crianças trabalham, mas, ao mesmo tempo, pára e intervém nas dúvidas das crianças e faz muitas intervenções ao mesmo tempo; anda pela sala e verifica o que estão fazendo, como estão fazendo e se terminaram. Nas atividades de quadro, se levanta, vai ao quadro, anota, explica e depois se senta novamente.

Não observei, nestes três primeiros dias, nem um momento de jogo ou outra atividade mais lúdica, como uma música, ou algo que levasse as crianças a exercitar o imaginário, exceto pela alegria e excitação das crianças quando Cintia levou um panfleto das Lojas Americanas, no dia 19 de março de 2009, e o explorou com a turma, verificando imagens, preços e características dos produtos. Realmente não poderia considerá-la construtivista, se entendermos a “prática construtivista” como lúdica. Houve um evento observado no dia 16 de março de 2009, que me fez pensar sobre Cintia não ser realmente construtivista; foi quando ela disse para a turma que eles poderiam escrever do jeito deles, mas uma criança foi à sua mesa mostrar o dever e ela disse: “Vamos prestar atenção! Para escrever do seu jeito não significa que você vai escrever de qualquer jeito não, tem que fazer direito, as letras certas”. (DIÁRIO DE CAMPO, 16 mar. 2009) Na perspectiva de Ferreiro (1999), Cintia não teria sido realmente construtivista, pois, para tal, não corrigiria a escrita da criança:

Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala a sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações, e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas, sim, criação original) (FERREIRO, 1999, p. 24).

Nesse caso, as formas criadas pelas crianças são consideradas criações que não são passíveis de correções, mas da incitação à formulação de hipóteses para que ela própria possa ir reinventando até chegar à escrita padrão. Escrever do “próprio jeito” é a dimensão criadora que Ferreiro analisa na escrita das crianças.

Sentada na última carteira, olhando para ela e a criança lá na frente, não pude me conter e sorri sozinha, pensando: como é “escrever do meu jeito”? Se eu não posso escrever do jeito que eu penso ou quero? Questionei o discurso de “deixar a criança escrever do jeito que quiser que um dia ela vai aprender o jeito certo”. Nos dias atuais, quais seriam as

consequências dessa compreensão e tentativa de aplicação da teoria construtivista na prática pedagógica? Segundo Soares (2005), o aspecto linguístico não pode ficar fora do processo de alfabetização, pois acarreta problemas na “construção pela criança, dos sistemas alfabético e ortográfico, isto é, nos processos de transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita...” (SOARES, 2005, p. 63). Assim sendo, concentrar as práticas de alfabetização apenas na perspectiva psicolinguística deixa falhas “estruturais” no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Em minha compreensão, Cintia estava certa em intervir na escrita da criança. Acredito que sua preocupação em “ser construtivista” a levou a dizer para a turma que poderiam escrever do próprio jeito, mas as cobranças da diretora, superintendência e do governo a impeliram a corrigir o “jeito da criança” de escrever. Talvez Cintia estivesse até querendo me impressionar e mostrar que, em algum momento, sabia ser construtivista. Confesso que meu primeiro impulso foi me incomodar e não gostar de sua intervenção com a criança, e considerá-la “tradicional”, numa perspectiva pejorativa, mas esta foi uma das mudanças que a pesquisa provocou em mim: intervir numa situação de escrita, levando a criança a corrigir um equívoco, é ser tradicional? Cintia não deu a resposta pronta, mas levou a criança a pensar e refazer sua hipótese de escrita: isso não é ser construtivista? Talvez Cintia fosse mais construtivista do que pensasse ou do que eu e seus pares pudessemos perceber.

A grande questão em Cintia, para mim, não era ser ou não ser construtivista, lúdica, ou outra coisa qualquer. Minha grande preocupação era em relação a ela, Erica, e Laura também. Estávamos caminhando para o final do 1º bimestre e eu não havia visto, em nenhuma delas, até o momento, práticas que conduzissem a criança à apropriação do sistema de escrita, nem pela perspectiva “construtivista”, nem pela “tradicional”. O que pude observar, conforme registrei em meu diário de campo, é que a “turma toda está entre os níveis silábico-alfabético e alfabético de escrita. Na minha opinião, ela já poderia estar explorando textos e gêneros variados para produção de textos mesmo. Já tem até crianças fazendo letra cursiva” (DIÁRIO DE CAMPO, 19 mar. 2009).

A turma de Cintia, em sua grande maioria, já sabia ler e escrever, ainda que “do jeito deles”, alfabeticamente, mas não ortograficamente. Apenas uns cinco de seus vinte e oito alunos não dominavam o sistema alfabético de escrita e nem liam, e eu pensava: como vão

dominar se ninguém ajudar? Eu não havia visto, até o momento, nenhuma atividade diferenciada para essas crianças.<sup>16</sup>

Como a turma de Cintia era bem evoluída em termos de leitura e escrita, pensei que ela poderia trabalhar outras coisas mais, além do que trabalhava, com textos mais evoluídos, escritas e produções de textos mais elaboradas, pois suas atividades eram “fracas”<sup>17</sup> diante do potencial de suas crianças.

Com Cintia, desequilibrei minhas bases e as reconstruí, concluindo que não precisamos de rótulos, sou isso ou aquilo, basta simplesmente ser e muitas vezes, quantas forem necessárias, reconstruir o que somos.

*“Eu invento coisa... Meu Deus, essa mulher é louca!”*

Laura é reconhecida na escola como a lúdica, a que brinca muito, cria e inventa o tempo todo. Laura cria os próprios materiais para dar aulas. Para alfabetizar, criou os bonecos do Zé e da Nina, os bonecos amigos da alfabetização, com letras, sílabas e palavras para alfabetizar as crianças. Para diferenciar as várias formas de letras, Laura criou o quadro de roupas das letras, roupas do dia e da noite, e inventou uma história da festa das letras e que suas roupas eram trocadas para o dia e para a noite. As roupas são as formas das letras maiúsculas e minúsculas, de imprensa e cursiva.

No meu primeiro dia de observação em sua sala, Laura vestia um avental com as letras do alfabeto confeccionado por ela: “[...] eu invento... Eu vou lá e invento o quadro de roupas, vou trocar de roupa... roupa de dia... você vê...” (Fragmento da Entrevista, 1º abr. 2009)

Laura cria histórias, as mais variadas possíveis. Toca violão, inventa músicas, projetos de trabalho, materiais didáticos e visuais, e enfeites para a sala de aula. Laura conta histórias na escola e fora dela. Sempre que conta, se veste a caráter e usa materiais visuais para ilustrar, ou seu violão e suas músicas. Em alguns casos, recebe para contar as histórias e vende seus bonecos ou outras criações. Laura sempre cria formas diferentes para introduzir conteúdos novos. Cada dia tem sempre uma novidade: “eu chego cantando e saio cantando com as crianças...” (Fragmento da Entrevista, 1º abr. 2009).

Para Laura, o mais importante é estimular a criatividade da criança, sua capacidade de criar, inventar, imaginar, que depois, naturalmente, se o seu “tempo”, sua maturidade tiver chegado, ela consegue aprender a ler e escrever. Laura gosta muito de contar

---

<sup>16</sup> Ver atividade de exemplo no ANEXO 2 – Atividade que mostra o nível alfabético de escrita nas crianças de Cintia (auto-ditado).

<sup>17</sup> Exemplos dessas atividades no ANEXO 2.

histórias. Ela faz o seu trabalho, pautada na maneira como aprendeu a ler e escrever, por histórias e atividades lúdicas. Ela canta, brinca e inventa formas das mais variadas possíveis para a criança aprender. “[...] eu aprendi muito de forma lúdica, no brincar... e tudo, e eu sempre trabalhei dentro disso aí” (Fragmento da Entrevista, 1º abr. 2009).

Para algumas de suas colegas, Laura inventa demais, e algumas chegam a dizer que sua sala tem excesso de visual, mas para ela isso é necessário porque criança tem que ser tratada como criança, e exposta aos visuais vai criando, imaginando, construindo e aprendendo. “Porque eu fico só criando, eu vou lá naqueles tópicos, tem aquela dificuldade naquela capacidade de consolidar, eu tenho que intervir, eu vou e invento moda, aí vou criando...” (Fragmento da Entrevista, 1º abr. 2009)

Aí está uma das possíveis explicações para Cintia se achar tão tradicional, pois não consegue criar tantas coisas e nem brincar tanto. Como Laura é admirada por muitos por causa de suas invenções, cria-se um contraste entre elas. Laura é a “lúdica”, Cintia é “mais ou menos lúdica”. Apesar de Laura ser admirada por muitos, Eliane, a diretora, reconhece seu talento e usa sua sala de aula como ícone da escola, mas admite para mim que isso não é suficiente para ser boa alfabetizadora e destaca que o necessário seria conhecimento teórico e leituras e que ela acha que nenhuma das três tem o suficiente, “Por isso, a cada ano, sobram cinco ou seis crianças sem serem alfabetizadas” (Depoimento da diretora).

Com a minha chegada à escola, senti que Laura se desestabilizou um pouco, pois, com minhas intervenções, a ludicidade e suas criações foram postas em xeque. Eu propunha estudos e leitura sobre o processo de apropriação do sistema alfabético de escrita pelas crianças, enquanto ela criava coisas para levar as crianças a desenvolverem o imaginário. De repente, o que ela acreditava ser perfeito se tornou questionável em relação à eficácia para fazer as crianças aprenderem a ler e escrever. Em alguns momentos, senti tensão e rejeição dela a algumas observações minhas, tais como o diagnóstico que Eliane pediu que eu fizesse para identificar o real nível de escrita das crianças. Levei uma história sem palavras escritas, “História de Amor”, de Regina Coeli, e as crianças deveriam escrever o final. Erica e Cintia desenvolveram a atividade e depois eu ajudei a avaliar, mas Laura não aceitou e disse: “eu não. Faz você”, e eu tive que fazer sozinha o diagnóstico. Laura se recusou a fazer porque não foi ideia dela, foi proposta da diretora. Acredito que ela se sentiu invadida e compreendeu a proposta como uma imposição.

Em outros momentos, ela me dizia:

“eu vou parar de criar para ler mais” (DIÁRIO DE CAMPO, 10 mar. 2009).

“replanejar não. Dar sequência no que eu já faço (DIÁRIO DE CAMPO, 20 maio 2009).

“eu não vou mais ser lúdica, não quero nem saber, vai ser só quadro, dever de folha e caderno” (DIÁRIO DE CAMPO, 21 maio 2009).

“eu acho que não sei mais trabalhar, tem muita cobrança, estão roubando a infância das crianças” (DIÁRIO DE CAMPO, 12 ago. 2009).

Apesar disso, conseguimos estabelecer uma relação amigável e no final Laura se sentiu mais confortável, porque, no início do segundo semestre, as crianças já estavam, em sua maioria, lendo e escrevendo e ela trabalhou mais tranquila e feliz, especialmente porque as atividades de consciência fonológica propostas no estudo dos módulos<sup>18</sup> eram todas em forma de jogos e brincadeiras. Com isso, Laura se sentiu ratificada em sua prática “de ludicidade”.

Com Laura aprendi a ter “jogo de cintura” e pensei muito sobre o respeito que é necessário ter com o jeito de ser de cada pessoa e que, através desse respeito, podemos alcançar muitas coisas com ela. O formador precisa ter a compreensão de que seu papel é auxiliar o professor a refletir sobre suas práticas e concepções e não ser um “ditador” de normas e comportamentos. O trabalho mais essencial é conquistar a confiança e o respeito das professoras, bem como respeitá-las em suas maneiras de ser e pensar.

*“[...] Eu imitei mesmo, eu copieei a Telma Weiss.”*

Enquanto Cintia se achava tradicional e Laura se achava lúdica, Erica não se definiu. Na entrevista, me falou de coisas que acreditava que seriam boas para um trabalho eficiente, como usar de repetição sem cansar o aluno, ensinar o BA BE BI BO BU através de parlendas, usar materiais, como o alfabeto móvel, e alfabetizar e letrar ao mesmo tempo. “Eu imitei mesmo, eu copieei a Telma Weiss”. “[...] eu percebo que eu faço um trabalho bom, sabe?” “[...] porque o êxito é bom” Na perspectiva de Eliane e Maura, a supervisora, e até das colegas, Erica é tradicional, porque não usa de muitas brincadeiras e jogos, sua sala de aula não tem muitos enfeites, é séria e “brava”. Briga com alunos e não aceita distração na hora em que está explicando. Mas Erica não se intimidava com essa percepção a seu respeito e acreditava ter construído a sua prática com a ajuda de uma professora da faculdade e os estudos do material que essa professora lhe passou:

---

<sup>18</sup> A descrição desses estudos encontra-se no capítulo 4

Então pra mim isso foi um terror. Aí que eu fiz? Eu fui atrás dessa minha professora, da M. ela que me ensinou a ser, ela que me ensinou como fazer na sala de aula. Porque em 2007 quando eu vim pra cá... eu peguei uma turma que já veio do primeiro ano...sem, sem é... sem se, sem ter consolidado praticamente capacidade nenhuma que o estado exige. Então assim, eu peguei uma... peguei uma turma quase que repetente... né? Então o que que eu fiz, eu fui, eu busquei, fui atrás..., é, essa minha professora ela tem, ela tem muitas fitas, inclusive em VHS ainda, da Telma Weiss, que é daquele projeto PROFA. Então eu peguei várias fitas dessas e transformei em DVD e eu tenho os DVDs. Então eu praticamente fiz um curso com a Telma Weiss (Fragmento da Entrevista, 30 mar. 2009).

Para mim Erica foi muito coerente com suas falas na entrevista e sua prática na sala de aula. Embora às vezes relatasse alguma chateação pelo modo como a viam, parecia ignorar e seguir no caminho em que acreditava. Erica acreditava em persistência e nunca a vi cansada para iniciar um novo dia. Houve momentos em que eu pensei que algumas de suas crianças não iriam se alfabetizar, dada a dificuldade apresentada por elas. Mas Erica, incansavelmente, dia após dia, repetia seu trabalho, incluía algo novo e buscava aprender.

No início, quando fui apresentada a Erica por Eliane, fiquei preocupada com minha aceitação em sua sala de aula, porque ela tinha mesmo uma aparência séria e no nosso primeiro encontro ela recebeu uma crítica de Eliane na minha frente. Pensei que isso fosse causar constrangimento entre nós.

Mas, ao contrário, Erica me deu muita abertura pedindo *feedback* de sua prática porque queria crescer com isso:

Então é... a primeira coisa que eu acho é isso. Sabe? É você já me ajudou muito nisso porque você fica uma pessoa acessível, a gente tem coragem de perguntar as coisas, e a segunda coisa que eu gostaria é que você falasse sobre o meu trabalho. Quando você me observasse, é igual eu te falei, você falasse assim: ó Erica, olha, eu acho que você pode me falar, eu sou extremamente profissional. Eu trabalhei numa empresa que tinha isso o tempo todo, eu trabalhei 20 anos na Telemig. E na Telemig tinha... a gente dava feedback e recebia feedback, isso era... isso era... é... rotina na empresa. Então eu vejo assim, que é muito difícil fazer isso assim aqui na escola (Fragmento da Entrevista, 30 mar. 2009).

Erica não aceitava interrupções em suas explicações e era minuciosa nos detalhes para explicar. Não aceitava bagunças e nem conversas. Erica não era muito paciente. Às vezes falava coisas que não são apropriadas para crianças de seis anos.

Abaixo seguem alguns exemplos de suas falas às crianças:

Uma criança faz bagunça enquanto ela explica uma atividade e ela diz:  
 “O que vontade de morder esse menino (com os dentes cerrados, falando entre os dentes)” (DIÁRIO DE CAMPO, 23 mar. 2009).

“J. G. deixou cair algo no chão e foi pegar. Erica gritou, zangada:  
 “Ô J.G. deixa no chão. Eu não quero que ninguém fique sem aprender” (DIÁRIO DE CAMPO, 15 set. 2009).

J. V. começa e mexer no caderno e ela grita:  
 “Ô gente, me dá uma vontade de pegar o chinelo e dar uma boa chinelada” (DIÁRIO DE CAMPO, 15 set. 09).

M. diz: ô tia? Erica fala, asperamente:  
 “Ô M. não estou podendo agora escutar caso” (DIÁRIO DE CAMPO, 15 set. 2009).

Confesso que, no início, me espantei com sua severidade e seu modo de falar com as crianças, mas depois a admirei profundamente, mesmo achando que ela poderia ser mais calma, pois, às vezes, se irritava com coisas que são próprias para crianças dessa idade. Ela se irritava, às vezes, até com o fato de alguma criança não fazer corretamente uma atividade. Mas, ao mesmo tempo, conseguia ser carinhosa ao ponto de um de seus alunos abraçá-la o tempo todo. Às vezes a turma toda se juntava em sua volta e a abraçava. Pensei que ela nunca se incomodasse com questões do tipo ser tradicional ou lúdica, mas no dia 19 de agosto de 2009, Erica fez seu primeiro comentário comigo sobre sua insatisfação consigo mesma por não ser mais calma:

Hoje ela me falou que fica com vergonha quando passa em frente à sala de Laura. Perguntei se era por causa da sala bonita, toda cheia de coisas coloridas, e ela disse que não. **Que era por causa da ludicidade, que ela não tem.** Aí eu sorri e ela me disse que ia deixar os meninos colorirem porque eles são crianças e ela tem que se lembrar que eles têm apenas 6 anos de idade. Que às vezes é muito brava e fala coisas que não deveria dizer a uma criança (DIÁRIO DE CAMPO, 19 ago. 2009).

Erica não estava alheia quanto ao seu modo de agir com as crianças. Com o tempo, percebi que Erica era mais carinhosa do que demonstrava e sua maior preocupação era



não perder a concentração das crianças. Ela olhava uma por uma e chamava a atenção se houvesse dispersão. Conferia caderno por caderno e fazia intervenções bem individualizadas. Tive que concordar que sua atitude ajudou-a a conseguir êxito em alfabetizar as crianças. Mesmo com atividades bem elaboradas, se não conseguirmos a concentração da criança, não haverá aprendizado. Erica tentava garantir essa concentração o tempo todo e assim conseguiu fazer com que todos os seus alunos e mais cinco alunos remanejados da sala de Laura para a sua sala, alunos que apresentavam muita dificuldade, aprendessem a ler e escrever.

Ela tinha uma meta, fazer com que as crianças chegassem ao nível de aprendizado previsto na Resolução SEE nº 1086 de 16 de Abril de 2008, art 4º inciso I:

Art. 4º O Ciclo da Alfabetização, a que terão ingresso os alunos com seis anos de idade completos ou a completar até 30 de junho do ano em curso, terá suas atividades pedagógicas organizadas de modo a assegurar que, ao final de cada ano, todos os alunos sejam capazes de:

I-1º Ano:

- a) desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura;
- b) conhecer os usos e funções sociais da escrita;
- c) compreender o princípio alfabético do sistema da escrita;
- d) ler e escrever palavras e sentenças (BRASIL, 2008).

Essa meta foi cumprida. Todos os seus alunos, sem exceção, chegaram ao final do ano capazes de realizar o que foi previsto nesse artigo. Com Erica aprendi muito sobre persistência e determinação.

#### **2.4.4 O conflito das professoras sobre o tradicionalismo, o construtivismo e a ludicidade**

A relação entre o tradicionalismo, o construtivismo e a ludicidade se destacou perante mim como uma imagem em 3D desde o princípio da pesquisa. O mais interessante nisso foi o fato de eu iniciar minha trajetória para a entrada no mestrado, achando que, para ser bom professor, bastava ser construtivista e que por isso muitos resultados não eram satisfatórios para alfabetizar e que construtivismo e ludicidade se opõem ao tradicionalismo.

Nas duas visões, a minha inicial e a das professoras, ludicidade e construtivismo se opõem ao tradicionalismo e mostram que as primeiras seriam “boas” para uma prática profissional e que a última seria ruim. Eu pensava que, se a professora tivesse clareza da concepção teórica que guiava sua prática, ela poderia ser boa professora e ter ótimos resultados para alfabetizar. Simples assim.

Afastar-me da condição de professora e observar outras professoras em suas práticas me fez ver com clareza a complexidade do que é ser professor. Eu pude olhar para o espaço da sala de aula e compreender que não basta ter consciência e optar por uma ou outra corrente epistemológica, embora considere que essa clareza ajuda muito o professor no seu agir. São tantas as situações que ocorrem no interior de uma sala de aula e cada uma delas interfere na prática do professor. Mas, afinal, o que é ser um professor construtivista? O que é ser um professor lúdico? O que é ser tradicional?

Tradicional aqui está sendo tratado como um termo que designa uma prática ultrapassada e, portanto, não adequada a uma boa prática.

O chamado construtivismo no Brasil diz respeito à teoria criada pelo teórico suíço Jean Piaget. Existem várias obras publicadas sobre sua teoria, além das obras que ele mesmo escreveu.

Sua teoria versa sobre a gênese do conhecimento humano e a relação entre o desenvolvimento biológico e mental. É também conhecida como teoria da equilíbrio:

O desenvolvimento psíquico que começa quando nascemos e termina na idade adulta é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável, - caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos -, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilíbrio progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (PIAGET 1991, p. 11).<sup>19</sup>

“É difícil encontrarmos hoje nas escolas quem nunca tenha ouvido falar em Piaget e construtivismo. Todos que passam por uma graduação estudam sobre ele, mas é fácil encontrarmos quem conheça superficialmente sua teoria e se assuma construtivista, pois é *chique e está na moda*” e é altamente pejorativo ser qualificado como “tradicional”.

<sup>19</sup> Para melhor compreensão da teoria construtivista, ler: PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

Desde meados da década de 80, no Brasil, os estudos de Piaget começaram a ser difundidos e chegaram às escolas.

Muitos pesquisadores se debruçaram a compreender e traduzir a teoria piagetiana em uma linguagem simples e partilhá-la com os educadores. Porém esta é uma teoria muito complexa, e neste processo de sua difusão, muitas interpretações, a meu ver equivocadas, foram também se difundindo. A teoria piagetiana é muito interessante, mas é uma teoria e não um método de ensino, e teorias não existem para terem caráter pragmático. Existem para explicar fenômenos, realidades.

Soares nos aponta o valor das descobertas de Ferreiro:

Não é necessário retomar aqui a mudança que representou, para a área da alfabetização, a perspectiva psicogenética: alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita, concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados "tradicionais" e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação (SOARES, 2004, p. 10).

Cintia percebeu isso quando me disse que passou a “ver com outros olhos os erros das crianças.” Mas o que mais ficou na cabeça de todos, especialmente professores, é que a criança tem que construir o seu conhecimento sozinha e por isso não precisa da ajuda de ninguém. Tem que descobrir tudo sozinha o tempo todo. Isso por causa da famosa frase de Piaget: “tudo que se ensina à criança a impede de inventar ou de descobrir”.

No início de minha trajetória profissional, ouvi de uma professora que se dizia construtivista que “criança não precisa de professor porque aprende sozinha”. Ela estava para se aposentar naquele ano e eu pensei: se é assim, por que eu estou fazendo Pedagogia? Se aprendem sozinhas, por que precisam ir à escola? E assim muitas outras ideias em relação ao papel do professor sugeriram para sedimentar o pensamento de que o professor não pode fazer nada em relação à aprendizagem do aluno, tem que ser mediador ou facilitador da aprendizagem que é construída pela própria criança. Mas muitos professores não compreendem ao certo como é que ocorre esse processo de construção, muitos nem citam a interação com os objetos de conhecimento.

A maioria não vai além de aceitar os erros, especialmente de escrita, sem nunca levar a criança a superá-los. Muitos associam a questão de ludicidade como proposta do

construtivismo porque, no processo de interação, a teoria propõe o contato com material concreto para que a criança, sujeito, aja sobre, ou interaja com o material, objeto de conhecimento.

Em relação à leitura e escrita, foram Ferreiro (1999) que trouxeram as contribuições da teoria construtivista. Elas trazem de uma maneira muito bonita o que eu considero uma das maiores contribuições da teoria para a educação, o entendimento de que a criança é um sujeito ativo no processo de construção do próprio conhecimento. Ela pensa, interpreta, cria, age, recria e vive o mundo em sua volta:

Algo que temos procurado em vão nessa literatura é o próprio sujeito: o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. O que quer isto dizer? O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (FERREIRO, 1999, p. 29).

Numa perspectiva tradicional de ensino da língua, a criança não possuía a condição de sujeito, mas de receptor dos conhecimentos do professor. A essa mudança de perspectiva, Soares (2004) chama de “mudança paradigmática”. Retiramos o foco do professor e do ensino e colocamos o foco na criança e na aprendizagem. Mas, embora a pesquisa de Emília Ferreiro seja também uma fantástica contribuição para os educadores, ela não criou um método, nem ela, nem Piaget. De alguma forma, a ideia de construtivismo como método de ensino adentrou as escolas e, junto com ela, muitas “falsas” inferências e equívocos de interpretação. Nesse contexto, Soares (2004) afirma que são as falsas inferências sobre a pesquisa de Ferreiro que explicam problemas, como a perda de “especificidade do processo de alfabetização”. Inferências do tipo: não podemos dizer às crianças, quando elas nos perguntam, com que letra se escreve tal palavra. Temos que lhe retornar a pergunta, dizendo: com que letra você acha que é? O que você achar, você põe. E nunca fazemos nada para que a criança descubra a letra certa, ao contrário, esperamos que ela descubra sozinha, quando for o “tempo dela”, o tempo natural de descoberta, e mudará a hipótese e passará a escrever corretamente. Consequência disso é que as crianças se acostumaram a escrever do

jeito que achavam que devia, com a letra que queriam e muitas nunca tiveram o “tempo delas” de “descobrir sozinhas” e se tornaram jovens com uma ortografia péssima.

Massini-Cagliari (1999) também consideram que Ferreiro trouxe contribuições para o processo de “letramento”, mas que o construtivismo seja limitado para a compreensão do processo de alfabetização em sua totalidade, e diz isso de uma maneira um tanto quanto áspera:

Ninguém nega que Emília Ferreiro trouxe uma grande contribuição para a compreensão do processo de letramento e propostas didáticas muito importantes para que a alfabetização melhorasse a sua prática. Saindo das generalidades, do ponto de vista científico, a teoria da psicogênese da língua escrita é cheia de defeitos, baseada em uma visão psicológica que aplica testes para ver o que as pessoas entenderam do que fizeram sem levar em conta, de maneira séria e profunda, os avanços da linguística moderna. Além disso, a autora tem uma visão muito equivocada de como os sistemas de escrita funcionam, sobretudo com relação ao sistema alfabético (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 220).

Diante dessas análises, está claro que muitos equívocos vieram junto com a teoria construtivista para dentro das salas de aula. Mas quem levou? Quem introduziu Piaget e Ferreiro na educação brasileira? Os próprios teóricos? Os professores? Certamente que foram muitos pesquisadores e formadores bem intencionados em ajudar no processo de melhoria da educação de nosso país. Não digo isso em sentido pejorativo, mas acreditando realmente que as intenções foram e ainda são as melhores possíveis.

Acredito, também, que muitas falas foram adequadas e sem equívocos. Cada um se apropria dos conhecimentos à sua maneira. A questão aqui é não apontar culpados.

Mas alguém sempre diz aos professores: “olha como isso é legal, agora é assim que se faz, isso é que é ser bom professor, isso não se usa mais, etc. etc. e etc.” Não é em vão que Cintia, Laura e Erica entenderam, cada uma à sua maneira, o que conseguiram do construtivismo. Elas aprenderam superficialmente na faculdade e nos cursos da superintendência, entre outros, uma teoria que levou cerca de 50 anos de elaboração.

Em um semestre com 4 aulas semanais e totalmente distante da realidade da sala de aula, elas escutam e leem pontos de teorias que foram selecionados pelo professor (formador) e fazem suas inferências: “construtivismo é quando o sujeito constrói o próprio conhecimento; se é ele quem constrói, o que eu preciso fazer quando dá errado? Nada. Se o desenvolvimento tem estágios que nem sempre correspondem à idade cronológica, então a

hora do sujeito não chegou, mas uma hora dessas vai chegar, não depende do professor, só do sujeito.”

Alguém disse que é “nada que se faz” porque esse sujeito tem que interagir sozinho para aprender, se eu ajudar, estarei atrapalhando. Construtivismo e ludicidade caminham juntos, porque a criança precisa agir no concreto. Brincadeira também é bom porque é assim que criança aprende”. Ela é um “ser lúdico”.

Quem ajuda a desfazer os equívocos? Quem colabora com o professor e o ajuda a organizar suas ideias cheias de fragmentos de teorias? Provavelmente um colega que também tem as ideias fragmentadas e também precisa de ajuda, mas diz ao colega: “faz assim que dá certo pelo menos com a maioria, eu faço assim e funciona”.

Agora vamos pensar um pouco sobre a questão da ludicidade. O que é e para que serve isso na sala de aula? A ludicidade é uma temática muito presente nos currículos da Pedagogia ou Normal Superior para a Educação Infantil. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental e outras habilitações, parece não ser tão presente. Não analisei currículos de outras universidades, mas pude observar isso no currículo dos cursos de Pedagogia e Normal Superior da UNIVALE.

Nos vários cursos de formação em que atuei, pude observar que o perfil de quem trabalha com a Educação Infantil é sempre mais voltado para jogos e brincadeiras do que os que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No dicionário, a palavra lúdico significa: “*adj.* Relativo a jogos, brinquedos, divertimento” (FERNANDES, 1990, p. [s. n.]).

Tradicionalmente, o lúdico tem sua origem no termo latim “*ludus*”, que significa jogo; então, se “confinado” à sua origem, o termo lúdico significaria apenas jogar, brincar.

Na atualidade, o conceito de ludicidade se amplia e passa a um grau maior de abrangência, além de brinquedos, jogos e brincadeiras, e extrapola a ideia que só serve para crianças. De acordo com Santos (1997):

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural. Colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 1997, p. 12).

Parece existir um consenso entre os educadores em concordar com a necessidade de ludicidade nas aulas com as crianças. Cintia, Laura e Erica viveram e vivem esse conflito, ser e não ser lúdicas. Mas, de acordo com a autora acima, é possível compreender que a ludicidade vai muito além da utilização de jogos e brincadeiras na sala de aula para proporcionar aprendizagem de conteúdos, embora existam autores que concordem que a ludicidade possa ser um recurso pedagógico:

Como vemos, Gilda Rizzo (2001) diz o seguinte sobre o lúdico: [...] A atividade lúdica pode ser, portanto, um eficiente recurso aliado do educador, interessado no desenvolvimento da inteligência de seus alunos, quando mobiliza sua ação intelectual (RIZZO, 2001, p. 40).

De acordo com Santos (1997), a ludicidade é algo tão importante e fundamental que deveria perpassar a formação do educador como sendo um de seus pilares: “Neste sentido, a formação do educador, a nosso ver, ganharia em qualidade se em sua sustentação, estivessem presentes os três pilares: a formação teórica, a formação pedagógica, e como inovação a formação lúdica” (SANTOS, 1997, p. 14).

Santos (1997) ainda afirma que os cursos de licenciatura têm recebido inúmeras críticas que revelam “ineficiência” para formar os profissionais da educação. Segundo ela, esses profissionais “[...] não estão suficientemente preparados para atender às necessidades das escolas, principalmente no que se refere à compreensão da criança como um ser histórico-social, capaz de construir seu próprio conhecimento” (SANTOS, 1997, p. 12).

Dessa forma, a autora considera que uma formação lúdica complementar a formação do educador para cumprir o seu papel, que vai além de informar, abrangendo a perspectiva de levar as pessoas à “construção de suas próprias identidades, sendo essas crianças, jovens ou adultos, numa compreensão da educação, como “um processo historicamente produzido” (SANTOS, 1997, p. 12).

Essa é uma fala interessante e não há como não concordar com ela, mas seria mais uma questão a se enrolar no “nó” da formação docente. As críticas em relação à formação estão hoje no nível do conhecimento básico para trabalhar com conteúdos em sala de aula. Imagina ter que desenvolver a ludicidade nos alunos dos cursos de formação, fazê-los ser lúdicos em suas essências...

A maioria das Universidades está trabalhando a formação em três anos e nestes três anos não há tempo para estudar tantas coisas, como teorias gerais da educação, como Ciência, teorias ligadas às questões pedagógico-metodológicas, teorias complementares de outras áreas, como a psicologia, sociologia, etc. Enfim, talvez precisássemos de um tempo como os dos cursos de Medicina, cinco anos para uma formação básica e mais uns cinco para uma residência e formação específica. Talvez assim resolvêssemos ao menos uma parte dos problemas de formação do educador.

Voltemos a pensar em Cintia, Erica e Laura. Cintia não se achava muito lúdica, Erica também não. Somente Laura se achava lúdica porque criava coisas, “inventava”, cantava, contava histórias de uma maneira especial (caracterizada ou com recursos visuais, além de ler nos livros)<sup>20</sup> e sempre trabalhava pelo desenvolvimento do imaginário.

Cintia, no dia 19 de março de 2009, dando aula com o panfleto das Lojas Americanas, foi muito lúdica, sem saber que estava sendo. Ela simplesmente levou os panfletos e deixou as crianças manusearem e darem opiniões sobre as imagens e os textos. Eu percebi tanta euforia nas crianças! Elas se agitavam no lugar, gritavam respostas às perguntas da professora, folheavam os panfletos com tanta alegria e se envolveram com tanta satisfação na atividade, que eu só pude entender aquela aula como lúdica. Mas Cintia não percebeu assim.

Laura se indignou profundamente, após o processo de enturmação, a recusa de uma aluna de Erica, que não queria ficar em sua sala. Laura não compreendeu o choro da menina, se ela tinha preparado uma “aula tão lúdica”, até com balões e ainda assim a menina não quis ficar em sua sala.

Cheguei às 13h:15min e Laura estava na porta da sala da S. conversando com a Ilma (que está substituindo a S.). Ela parecia agitada e nervosa. Ilma passava as mãos na testa de Laura e dizia para que ela retirasse as rugas.

Me aproximei sorrindo e perguntei o que estava havendo. Por que Laura estava brava. Ela foi logo explicando que está cansada desse negócio de criança ficar chorando para não ficar na sala dela. Me falou que fez uma aula maravilhosa, lúdica, até boneco de balão tinha feito e a S. (da sala da Erica) não queria ficar em sua sala e hoje voltou correndo para a sala de Erica.

Ela disse: criança gosta é de professora brava mesmo. E foi até a sala da M. para dizer que não queria mais saber de crianças que não querem ficar com ela (DIÁRIO DE CAMPO, 18 ago. 2009).

---

<sup>20</sup> Ver ANEXO 5.



Erica era a mais brava e considerada na escola como a mais tradicional e, portanto, a menos lúdica. No entanto, tinha um aluno que a abraçava o tempo todo, uma mãe que chorou para seu filho não sair de sua sala e essa menina que não quis ficar na sala de Laura, nem mesmo tendo uma aula com bonecos de balão.

A compreensão geral na escola parece ser a de que ludicidade se relaciona apenas com jogos e brincadeiras ou então recursos diferenciados, como bonecos, balões massinhas, artes manuais, etc.

Também percebi um consenso em identificar ludicidade como um recurso para aprendizagem e, no entanto, quem deu conta de alfabetizar alunos que, em agosto, ainda eram pré-silábicos foi Erica, “a menos lúdica”. Não estou, contudo, querendo sugerir que Cintia ou Laura não dariam conta de alfabetizar tais crianças, mas que é necessário compreender a abrangência do conceito de ludicidade e sua relação com o processo de aprendizagem e a construção de conhecimento.

Não consegui perceber em ninguém na escola a compreensão de que a própria relação professor-aluno e os modos de interação podem ser fatores desenvolvedores de ludicidade e, portanto, facilitadores da aprendizagem, independentemente de se utilizar jogos, brincadeiras ou recursos mirabolantes.

Segundo Friedmann (1996):

A aprendizagem depende em grande parte da motivação: as necessidades e os interesses das crianças são mais importantes do que qualquer outra razão para que ela se ligue a uma atividade. Ser esperta, independente, curiosa, ter iniciativa e confiança na sua capacidade de construir uma ideia própria sobre as coisas, assim como exprimir seu pensamento com convicção são características que fazem parte da personalidade integral da criança (FRIEDMANN, 1996, p. 55).

Talvez seja por isso que a aluna de Erica não queria sair de sua sala. Naquele ambiente e na companhia de Erica ela construiu uma relação de confiança e motivação. Aprendeu muitas coisas, já conseguia ler e não importava para ela aulas cheias de visuais e jogos ou brincadeiras, mas seus elos estabelecidos até então.

Assim sendo, foi possível perceber que a compreensão das professoras sobre ser lúdica ou construtivista, na prática, não ia além de pensar as aulas com jogos, brincadeiras e divertimentos. Embora nas falas elas revelassem um pouco mais, como Cintia, que revelou

compreender que construtivismo é “a criança construir seu próprio conhecimento”, ou Laura, que entendia que ludicidade era “formar a criança no todo” além de conteúdos.

Friedmann (1996) propõe o jogo como alternativa metodológica, mas deixa claro que não é a única metodologia adequada para levar as crianças à aprendizagem:

Aqui, deve-se prestar especial atenção para não considerar a atividade lúdica como único e exclusivo recurso de ação, já que essa seria uma postura ingênua: o jogo é uma alternativa significativa e importante, mas sua utilização não exclui outros caminhos metodológicos (FREDMANN, 1996, p. 56).

Os conhecimentos das professoras sobre esses conceitos estavam realmente fragmentados e desconexos em suas mentes. Elas não estabeleciam a real inter-relação entre construtivismo e ludicidade quando Piaget fala do jogo infantil e o classifica em jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras.<sup>21</sup> Tampouco falavam em outros autores que tratam da relação entre o lúdico e a aprendizagem.

E mais uma vez eu pergunto: quem ajuda as professoras a desfazer os equívocos, ou a organizar e ampliar suas ideias? Muitos são os que criticam e dizem: “Está errado, não é assim”, mas quem diz: “É assim”, ou “Tente dessa forma”, ou “Experimente este caminho”?

Quem dá as mãos e caminha junto com elas na hora dos conflitos e dúvidas e incertezas? Por isso eu me propus a ser pesquisadora e colaboradora, estendi-lhe a mão e caminhei junto com elas por um ano, nesse processo complexo que é ser uma educadora.

Elas eram, cada uma a seu modo, dedicadas e cheias de vontade de fazer o melhor. Independente de serem lúdicas ou construtivistas, eram educadoras, mulheres batalhadoras e profissionais a serviço da educação em nosso país.

---

<sup>21</sup> Para conhecimento da ideia piagetiana sobre jogos, consultar PIAGET, Jean.

### 2.4.5 O que as salas de aula revelam sobre as concepções de alfabetização

*“o uso do material escrito em sala de aula deveria refletir um ambiente real e funcional de escrita. Portanto é necessário que na sala de aula haja diversos e variados materiais acessíveis à criança e integrados nas atividades da classe”*  
(TEBEROSKY, 2003, p. 111).

Neste tópico, serão descritas e analisadas as características visuais das três salas de aula observadas. O referencial teórico selecionado para a análise foi a perspectiva de Teberosky (2003), pois ela apresenta uma descrição para um ambiente alfabetizador ou de letramento coerente com uma proposta construtivista, perspectiva esta bem presente na fala das professoras ao ponto de estabelecer entre elas um certo “conflito de identidade profissional”, a questão de ser ou não ser construtivista.

Além disso, concordo com a autora na descrição que faz do que é necessário para que o espaço da sala de aula possa propiciar a imersão da criança num ambiente de letramento. Teberosky (2003) chama esse ambiente de ambiente de “cultura escrita”.

As salas de aula eram todas iguais. Relativamente amplas e arejadas, mas pequenas para caber 30 mesas com cadeiras, a mesa da professora, armários para guardar objetos das professoras, e circular livremente pela sala. Todas eram usadas nos dois turnos, manhã e tarde. Era difícil fazer uma rodinha com a turma, sendo necessário afastar as mesas para trás para conseguir um pequeno espaço na frente. Possuíam quatro ventiladores, dois na frente e dois atrás, e janelas com basculantes largos.

O espaço também era pequeno para a exposição de materiais escritos, mas ainda assim as professoras conseguiam lugar nas paredes para criar um ambiente propício para o contato com os materiais da cultura escrita.

#### **A sala de aula de Cintia**

As carteiras são, na maior parte, pequenas, apropriadas para crianças de 6 anos. Uma fileira completa de carteiras são grandes, para crianças maiores. Quase sempre são

enfileiradas uma após a outra e, dependendo da atividade, são modificadas as posições para trabalhos em grupo ou outras atividades. A decoração é moderada, com pouco visual, mas alegre e colorido, e as paredes têm suas partes divididas para acolher produções das crianças do turno matutino e vespertino.

Abaixo, algumas fotos mostram o visual de partes da sala do ponto de vista de quem chega à porta de entrada:



FIGURA 1 – Alfabeto.

Varal de alfabeto, com letras de imprensa maiúscula acima do quadro de giz, com desenhos de fundo das letras. Nesses desenhos, o reflexo das lâmpadas dificultava perceber o formato de algumas letras.

Abaixo desse alfabeto, outro em letras de EVA, no formato imprensa maiúscula.



FIGURA 2 – Armários fechados.

Armários no fundo da sala, no canto esquerdo, para guardar livros e outros materiais.



FIGURA 3 – Armário aberto.



FIGURA 4 – Quadro para atividades.

Quadro de atividades no fundo da sala, usado por Cintia, para expor os trabalhos das crianças.



FIGURA 5 – Parede lateral para fixar atividades.

Quadro de atividades na lateral esquerda da sala (usado pela turma da manhã).



FIGURA 6 – Suporte para livros literários.

Quadro para livros literários usados por Cintia.



FIGURA 7 – Quadro para números.

Quadro de números no canto esquerdo do quadro de giz.



FIGURA 8 – Fichário.

Quadro com fichas dos nomes das crianças (sala de Cintia) – canto esquerdo do quadro de giz

### **A sala de aula de Laura**

Na sala de Laura, as carteiras são todas pequenas e apropriadas para crianças de 6 anos. Acredito que ela não aceitaria carteiras grandes pela sua característica marcante de defensora da criança. Não perguntei isso a ela.

O visual da sala é bem alegre, cheio e colorido, e quase não há espaço para uso da turma da manhã, porque Laura expõe muita coisa não apenas de trabalhos das crianças como de suas produções.

Abaixo, algumas fotos mostram partes das exposições de Laura:<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Para conhecer mais das produções de LAURA, ver ANEXO 1.



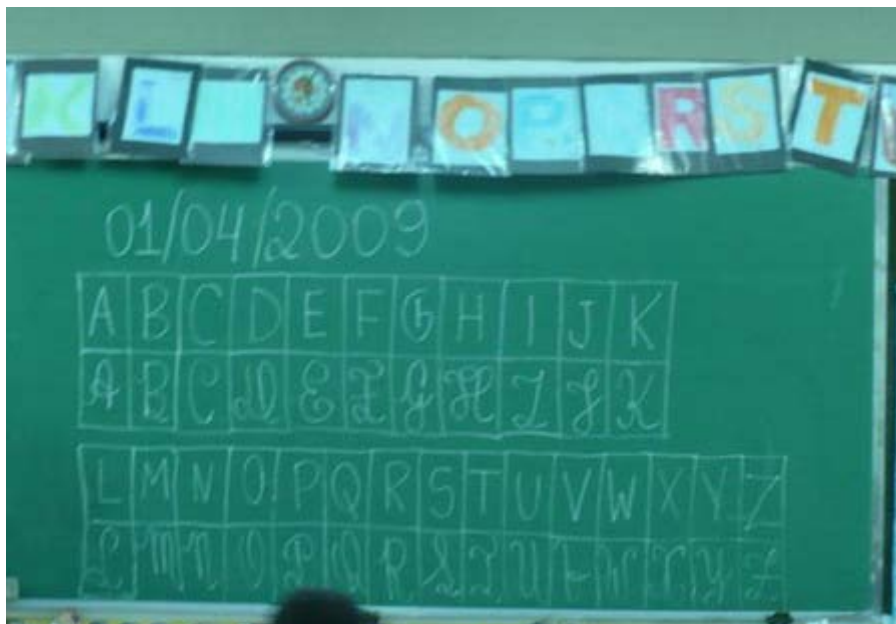


FIGURA 9 – Alfabeto.

Varal de alfabeto acima do quadro de giz. Não dá para ver na foto, mas as letras foram coloridas pelas crianças; há desenhos também de coisas que começam cada uma das letras.



FIGURA 10 – Armário de madeira.

Armário de materiais didáticos de Laura (jogos, sucatas, etc.) no canto direito do fundo da sala.



FIGURA 11 – Armário aberto.

Armário de materiais de Laura para materiais como lápis, tesouras, giz de cera etc., no canto direito da frente da sala.



FIGURA 12 – Bonecos Zé e Nina.

Bonecos e jogos em cima de outro armário, com papéis e livros de Laura.



FIGURA 13 – Quadro para atividades.

Quadro para expor atividades no fundo da sala.



FIGURA 14 – Entrada da sala.

Calendário no canto direito da sala. Sacola de atividades, de livros literários e outro alfabeto com gravuras embaixo do quadro de giz



FIGURA 15 – Suporte para livros literários.

Quadro com livros literários no fundo da sala.



FIGURA 16 – Alfabeto com bolsos.

Outro quadro de alfabeto com bolsos, no canto direito do quadro de giz.



FIGURA 17 – Alfabeto confeccionado pelas crianças.

Figuras geométricas com mais dois calendários no canto esquerdo do quadro de giz.



FIGURA 18 – Números confeccionados pelas crianças.

Números no canto direito na frente da sala, embaixo do quadro de azulejos (pouco espaço, que a professora da manhã utiliza de vez em quando).

## A sala de aula de Erica

Erica não gosta de expor muitos visuais. Ela aprendeu na faculdade que deve expor alguns e trocar constantemente para não “carregar o ambiente”: “[...] o ambiente alfabetizador ele... ele não pode ser muito carregado, né? Não, não pode ter coisas demais...” (Fragmento da Entrevista, 30 mar. 2009). Então a sua sala de aula possui poucos visuais. Apenas aqueles com os quais ela está trabalhando. Aos poucos, ela vai mudando os cartazes e atividades expostos.

As carteiras são todas grandes para crianças maiores. Não são adequadas para crianças de seis anos. Abaixo, algumas fotos mostram como é o visual de algumas partes da sala de Erica.



FIGURA 19 – Frente da sala de Erica.

Nota-se que não tem alfabeto na frente. Os cartazes colados no quadro são retirados após o uso. Do lado direito do quadro, tem um fichário para os nomes dos alunos, mas sem fichas e um Pequeno cartaz de vogais.

Do lado esquerdo alguns cartazes da turma da manhã e não tem varal com sacolas para as atividades em nenhuma das paredes. Erica guarda as folhas que depois serão colocadas no portfólio.





FIGURA 20 – Lateral esquerda da sala de Erica.

O alfabeto encontra-se no lado esquerdo da sala onde também está o armário de CINTIA e alguns cartazes de calendário que ela usa no quadro de giz e depois volta para essa parede lateral. O alfabeto posteriormente foi passado para cima do quadro de giz.



FIGURA 21 – Fundo da sala de Erica.

No fundo, alguns cartazes da turma da manhã no quadro de atividades que não possui decoração.



FIGURA 22 – Materiais empilhados.

Alguns materiais que não cabem no armário estão empilhados em mesas e em cima do armário.

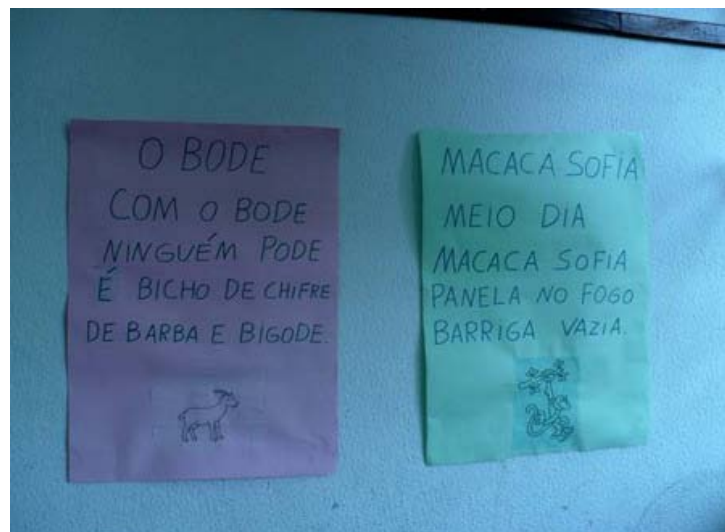


FIGURA 23 – Cartazes com parlendas.

Ao lado do quadro de atividades, no canto direito da sala, próximo às janelas, alguns cartazes de parlendas, com as quais Erica estava trabalhando.

Nas três salas, alguns visuais foram sendo trocados durante o ano. Outros permaneceram. Permaneceram o alfabeto e os varais de atividade nas salas de Cintia e Laura. Na sala de Erica, o alfabeto foi retirado da lateral e colocado em cima do quadro de giz, e o varal de atividades nunca esteve presente. Os bonecos de Laura, bem como outros visuais



criados por ela permaneceram até o final também. Na verdade, Laura não retira materiais da sala e sempre acrescenta os novos, chegando a ficar sem espaço para expor tudo o que tem.

Os armários de todas as salas foram trocados por outros novos e maiores e Laura retirou sua estante de materiais que ficava ao lado de sua mesa, diminuindo um pouco do visual exposto. Isso aconteceu no dia de fúria dela, por achar que a diretora criticou o “excesso” de visual em sua sala de aula.

Erica limpou o canto com materiais em cima das mesas e acrescentou um cavalete com textos e poesias, melhorando o visual do canto direito de sua sala. As janelas possuíam painéis e Laura fez laços grandes para decorar as três salas. Mas os laços permaneceram apenas em sua sala e na sala de Cintia. Se entendermos o ambiente alfabetizador como um espaço em que o escrito se faz presente mediante a exposição de cartazes e materiais que estimulam o aprendizado da leitura e da escrita, então podemos considerar as três salas como ambientes alfabetizadores. Mas o que seria um ambiente alfabetizador, de letramento ou de cultura escrita? De acordo com Teberosky (2003), um ambiente de “cultura escrita” é aquele em que:

“O primeiro esforço deve estar orientado para assumir que o ambiente onde a criança aprende a ler e escrever deve ter uma quantidade suficiente de material escrito, além do inventário de suportes e materiais diversos, estes devem ser adequadamente relevantes para as crianças” (TEBEROSKY, 2003, p. 106).

A autora resume as propriedades desse tipo de ambiente de acordo com Taylor, Blum e Logsdon (1986):

- 1 – Inventário dos portadores e suportes escritos;
- 2 – Tipos de linguagem escrita;
- 3 – Localização e disponibilidade do material na sala de aula;
- 4 – Qualidade do material para a criança;
- 5 – Tempo de exposição do material (TEBEROSKY, 2003, p. 106).

O item um (*Inventário dos portadores e suportes escritos*) e o dois (*Tipos de linguagem escrita*) dizem respeito a refletir sobre qual material é mais adequado para criar esse tipo de ambiente. Teberosky (2003) analisa que materiais poderiam aproximar a criança

da aquisição de uma “alfabetização funcional”. Ela aponta três classificações de materiais: “escritos urbanos”, “escritos domésticos” e “escritos de máquinas interativas”. Para os “escritos urbanos”, os portadores seriam “pôsteres, cartazes, painéis, textos comemorativos, folhetos e etc.” Esses materiais são encontrados nas ruas e no dia a dia de uma sociedade imersa em cultura escrita. Os escritos domésticos são compostos por “portadores de texto do espaço doméstico”, tais como: “rótulos, signos, marcas, logotipos”, etc. e são encontrados nas residências das pessoas e estão presentes em vários tipos de matérias, como “papel, madeira, vidro, lata, plástico, pano, cerâmica etc.” Os escritos de máquinas interativas estão presentes em computadores, caixas automáticas em bancos, telefones residenciais ou públicos, máquinas de balas ou chicletes etc. Esses escritos, de acordo com Teberosky (2003), “informam e comunicam diretamente sem passar pela linguagem”. Já os suportes “próprios do mundo da escrita” utilizam linguagem para informar ou comunicar e são próprios do mundo da escrita, tais como: “livros, jornais, revistas, gibis etc.” Estes suportes constituem o item dois como tipos de linguagem escrita.

O item três (*Localização e disponibilidade do material na sala de aula*) trata da organização do material escrito de maneira que as crianças possam ter acesso fácil a eles e condições de manuseio e manipulação do material. Daí a importância de organizar o espaço para colocação do material para que as crianças cheguem a ele por seus próprios meios.

O item quatro (*Qualidade do material para a criança.*) relaciona as características de um material de qualidade para estar ao alcance das crianças. Esta é uma tarefa do professor, que deve possuir condições de eleger um material que desperte o interesse e a compreensão das crianças. Teberosky (2003) afirma que, para se obter boa qualidade, é necessário um material com “clareza das ilustrações, as características de previsibilidade do texto, extensão, nível de vocabulário, conceitos, grau de repetição e simplicidade da estrutura da história” (Teberosky, 2003, p. 111).

O item cinco (*Tempo de exposição do material*) retrata a condição de uso do material exposto. Teberosky (2003) afirma que, se o material fica exposto o ano todo, é porque foi mais “decoração” da sala do que utilização para o “desenvolvimento das atividades”. Assim sendo, é necessário trocar com frequência o material, de acordo com a mudança de atividades: “[...] se o material vai sendo substituído, significa que é funcional e que foi integrado como conteúdo de ensino dentro das atividades de aprendizagem” (TEBEROSKY, 2003, p. 111).

O que pude observar nas três salas é que o material exposto se concentrava em alfabeto, que, na sala de CINTIA e ERICA, eram impressos com as quatro letras maiúsculas e minúsculas, no alto da sala, acima do quadro de giz. Na sala de Laura existiam dois alfabetos, um que teve ação das crianças em colorir as letras e desenhar objetos que iniciavam com as respectivas letras coloridas, e um impresso com as quatro letras embaixo do quadro de giz, ao alcance das crianças, porém coberto por sacolas plásticas para guardar as atividades do portfólio e sacolas de TNT, que ela chamou de “sacolas viajantes” feitas de TNT verde, para levar livros literários para serem lidos em casa.

O quadro “Era uma vez...” estava presente nas salas de Cintia e Laura. Era o único material exposto que se encaixa no item dois, tipos de linguagem escrita, de acordo com Teberosky (2003), porém, só havia no quadro livros de literatura infantil, nenhum outro tipo de suporte ou portador de linguagem escrita. Os calendários podem ser considerados escritos do espaço urbano, na sala de Erica e Laura eles se encontravam em forma de cartaz como vemos em alguns ambientes de uma sociedade, como lojas, oficinas de automóveis, dentre outros. Os outros formatos eram de uso escolar. Os demais materiais expostos eram cartazes construídos pelas próprias professoras ou atividades desenvolvidas pelas crianças que ficavam expostas e depois eram trocadas quando novas atividades eram realizadas.

Após estudarmos o caderno 2 do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) sobre o eixo 1. Compreensão e valorização da cultura escrita no dia 14 de abril de 2009, Laura se animou e construiu um “cantinho da leitura” com alguns suportes diferentes, tais como: catálogo de telefone, jornal, revistas, panfletos diversos, dentre outros, mas pouco, o utilizou integrando-o às suas aulas. Esse canto ficou realmente no canto da sala com pouquíssimo espaço para acesso das crianças porque o número de mesas e cadeiras atrapalhava a circulação das crianças e dificultava o acesso delas aos materiais expostos. Apenas algumas crianças se interessavam em ir lá de vez em quando e manusear o material.

Erica iniciou uma série de trabalhos com alguns gêneros textuais, como: bilhetes, receitas, gibis, poesias, parlendas e rótulos. Quando trabalhou os rótulos e as embalagens, ela criou um cartaz e deixou exposto na sala por algum tempo. As crianças levaram alguns rótulos e embalagens e Erica explicou a diferença entre eles, explorou as características de alguns deles e ela mesma colou no cartaz, pregou-a na parede por algum tempo.

Analisando pela perspectiva de Teberosky (op. cit.), no ambiente das três salas faltavam escritos do “espaço urbano, doméstico e de máquinas interativas”. Eram escassos, também, os “suportes próprios do mundo da escrita”, embora na biblioteca da escola e no

laboratório de informática esses materiais pudessem ser encontrados. As aulas na sala de informática aconteciam uma vez por semana com a bibliotecária, num tempo de 50 minutos, dividido para dois grupos, por não caber a turma toda na sala. As professoras das turmas nunca levaram as crianças para aulas no laboratório de informática para a utilização do computador. Na biblioteca, presenciei apenas uma aula da Laura, ao longo do ano. Algumas vezes, as crianças eram levadas para assistir a vídeos, pois havia uma TV e um DVD no laboratório de informática. Outras vezes a TV e o DVD eram transportados para as salas de aula. O material exposto nas salas, como diz Teberosky (op. cit.), tinha mais função de decoração, embora fossem utilizados de vez em quando e fossem trocados algumas vezes. A maioria permaneceu exposto por todo o ano, especialmente na sala de Laura, que, ao invés de trocar os materiais, os acumulava cada vez mais, ficando sem espaço na sala.

Esses materiais eram constituídos de “suportes e instrumentos” para “conhecimento dos usos da escrita na cultura escolar”, como descritos na página 19 do caderno dois do CEALE, e podem ser vistos nas fotos das salas, tais como “livro didático, livros de história, cadernos, blocos de escrever, papel ofício, cartaz, lápis, borracha, computador”, alfabetos, listas de nomes, quadro de números etc, por isso, mesmo não condizendo totalmente com as análises de Teberosky sobre um ambiente de cultura escrita, podemos considerar que as salas de aulas das três professoras se constituíam como um ambiente propício e favorecedor ao processo de alfabetização das crianças. As professoras tinham em geral a preocupação de levar e trabalhar materiais adequados à aprendizagem da leitura e da escrita.

### **3 A FORMAÇÃO PARA ALFABETIZAÇÃO**

Neste capítulo serão abordados os saberes das professoras sobre alfabetização, o planejamento e os materiais utilizados, seus procedimentos metodológicos e a interação com os alunos. As análises foram realizadas a partir dos dados obtidos nas entrevistas, observações nas salas de aula e conversas nos corredores, na sala dos professores, no momento do recreio e em alguns momentos durante as aulas.

#### **3.1 O que sabem e fazem as professoras**

##### **Professora Cintia**

Ao entrevistar Cintia, perguntei-lhe se ela se lembrava das disciplinas que estudou na graduação sobre alfabetização. Cintia responde em tom bem baixinho: “não tô lembrando não”. Como ela havia estudado na universidade em que eu trabalhava, apesar de não ter sido minha aluna, eu conhecia o currículo dela e sabia que ela tinha estudado a disciplina de Fundamentos e Metodologia da Alfabetização. Eu insisti lembrando o nome da disciplina e ela me afirmou: “De leitura e escrita eu não tive não, posso te falar com certeza.” Então perguntei ainda sobre textos e autores que ela pudesse se lembrar sobre alfabetização. Cintia, com muito esforço para lembrar, disse que, se teve, foi pouco e com dificuldade recordou o nome de Emília Ferreiro e acrescentou Constance Kami. Eu imediatamente e meio até que por impulso corrigi dizendo que “Constance Kami seria na área da matemática. Emília Ferreiro já seria de leitura e de escrita”.

Eu tentei ajudar a sua memória, lembrando o nome das professoras que deveriam ter trabalhado a disciplina e perguntei sobre as contribuições de Emília Ferreiro e ela, com dificuldade e rindo meio sem graça, me diz “não tô lembrando não”. Então, eu sorrindo junto com ela, perguntei sobre os níveis de escrita, se ela usava algo sobre eles na sua sala de aula. Então Cintia me perguntou: “você tá falando assim... nível silábico, pré-silábico, alfabético?” e eu disse: “isso.. é, essa teoria aí.” Ela tenta se lembrar repetindo “silábico, pré-silábico”.

Eu lembrei a ela que foi Emília Ferreiro quem criou os níveis de escrita em sua pesquisa e perguntei se, de alguma forma, elas usavam isso na escola. Cintia me disse que no início do ano classificava as crianças de acordo com o nível de escrita e que depois registrava no seu diário e declarou:

[...] tem uma dificuldade grande aqui na escola que a maioria dos professores não tem consciência do que é... não sei se eu tô certa entendeu? Do que é silábico alfabético, se o aluno é silábico-alfabético, não é aquele que tem noção de sílabas? É que escreve por exemplo: BO NE CA... (Fragmento da Entrevista, 25 mar. 2009).

Com a declaração de Cintia de que a maioria dos professores da escola não sabe sobre os níveis de escrita, pude captar claramente a mensagem: “Não sei sobre os níveis de escrita, gostaria de saber. Como é? Você sabe, você pode ensinar.” Nessa hora, a pesquisadora e formadora foram clareando para Cintia sobre os níveis de escrita e, juntas, fomos conversando sobre cada nível e esmiuçando-os entre exemplos e definições.

Este foi um dos momentos mais interessantes ao entrevistar Cintia. Ela pegou um ditado diagnóstico e analisamos juntas os níveis de escrita de cada criança sua, e eu pude perceber que ela sabia algumas coisas sobre alfabetização, guardava na memória algumas concepções, embora, de maneira vaga, mas ela tinha noção sobre a condição de escrita e leitura de suas crianças. Ela sabia avaliar um diagnóstico. O diagnóstico era um ditado de palavras simples, como CAVALO, BOLA, etc., e Cintia sabia, ainda que com dúvidas, dizer os níveis de escrita em que as crianças se encontravam ao analisar a escrita produzida, por exemplo, ao ver a escrita KVALU, ela sabia dizer que esta era uma escrita silábica. Porém não tinha muita clareza do que fazer para a criança evoluir para o nível alfabético.

Eu pensava que todas as suas crianças estavam alfabéticas, pois havia observado alguns dias a sua sala e a maioria lia e escrevia. Em Fevereiro fizeram uma avaliação do nível de escrita das três turmas e Cintia havia ficado com as crianças mais adiantadas. Muitas já chegaram da Educação Infantil lendo e escrevendo. Cintia afirmou que “esse ano ganhou na loteria”. Mas ela me mostra que tem alguns silábicos e uns três pré-silábicos em sua sala.<sup>23</sup>

Por longos minutos na entrevista, analisamos, apreciamos e nos deliciamos com as escritas de suas crianças e ao mesmo tempo revisamos cada nível de escrita e suas características.

---

<sup>23</sup> Ver ANEXO 2.

Eu perguntei a Cintia se ela, juntamente com as outras professoras dos 1<sup>os</sup> anos não consideravam estas questões dos níveis de escrita na hora de planejar e ela disse que no início não, mas que depois da reunião de planejamento sim, começavam a falar no assunto.

Na verdade, esse é um ponto extremamente relevante na escola. Elas fazem ditados diagnósticos semanalmente para avaliar a evolução da escrita das crianças e a pedagoga da superintendência vem à escola periodicamente avaliar pessoalmente as crianças. A avaliação é sempre feita com ditados de palavras e uma ou duas frases, escolhidas pelas próprias professoras. Quando a pedagoga da superintendência vai à escola, ela mesma escolhe e dita as palavras e depois avalia os níveis de escrita anotando no ditado se é pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético. O único problema é quando ela pega um ditado que a professora fez e avalia sozinha, ela compreende que o nível silábico é pré-silábico por não conhecer o que a criança tentou escrever, aí reduz o nível de silábico a pré-silábico. Seria necessário que ela entendesse como a criança leu a palavra para avaliar o nível como silábico. Por isso, de vez em quando, ocorre da pedagoga avaliar uma criança e classificá-la em um nível menor que seu nível real de escrita.

Enquanto analisávamos juntas as escritas das crianças,<sup>24</sup> eu ia checando os conhecimentos de Cintia sobre os níveis de escrita e ao mesmo tempo confirmando ou ajustando suas interpretações. Foi um momento de ensino-aprendizagem pela prática, sobre a teoria de Ferreiro, sem livros na mão, utilizando as próprias produções das crianças de Cintia numa atividade que ela mesma proporcionou à sua turma.

Num dos momentos de análise, uma das observações de Cintia foi sobre o fato de algumas crianças não darem conta de realizar as atividades individualmente, sem a professora do lado: “e aqui, no caso da Joana, sabe o que a Joana tem? A Joana é assim, se eu colocar ela na minha mesa... ó CA CHOR RO, ela faz, mas se eu entregar a folha pra ela...” Isso pode significar uma questão de ordem afetiva também. As crianças precisam da atenção da professora. Algumas mais do que outras. Mas as professoras não têm consciência disso?

Cintia demonstra conhecer seus alunos e saber as dificuldades que eles enfrentam, mas não sabe explicar essas dificuldades e nem como intervir para saná-las.

**Pesquisadora:** Aí você acha que a Joana é pré-silábica né?

**C:** Não, no caso ela é silábica. Sabe como? Assim, então assim, se você der ela coloca cinquenta letras, não sei se é pra acabar depressa... entendeu? Mas se você...

**Pesquisadora:** Mas quando você... fica junto...

---

<sup>24</sup> Ver ANEXO 2.

C: [...] ela ia fazer, é... silábico né? (Fragmento da Entrevista, 25 mar. 2009)

E da mesma forma como Cintia analisa a situação de Joana, ela analisa as outras crianças que não dão conta de escrever alfabeticamente; ela sabe exatamente quais são e cita seus nomes, mas não consegue explicar os motivos. Algumas vezes ela acha que as trocas, faltas ou acréscimos de letras é por preguiça ou porque a criança veio da zona rural e nunca frequentou uma escola, como no caso de Gilson, que é pré-silábico; assim ela o considera como quem “tem dificuldade mesmo”. As crianças que são silábicas manifestam essa hipótese se fizerem “o ditado” junto dela em sua mesa, quando ela dita pausadamente e reforçando os sons de acordo com a escrita e não com a pronúncia da palavra no dialeto local. Mas quando realizam o ditado coletivamente, sentadas em suas carteiras, manifestam uma hipótese pré-silábica.

Finalizando as análises das escritas das crianças, perguntei a Cintia, então, o que mais ficou em sua memória que ela aprendeu na faculdade sobre leitura e escrita e ela confirmou: “a teoria da Emília Ferreiro”, e entre sorrisos diz que talvez tenha ficado mais alguma coisinha, mas que, no momento, ela não estava se lembrando.

Em sua prática na sala de aula, pude observar que Cintia usava muita atividade xerocada de livros didáticos que são soltas e isoladas de um contexto e na maioria das vezes aquém da capacidade de suas crianças.<sup>25</sup> Ela conhecia bem as capacidades propostas no volume cinco dos cadernos do CEALE,<sup>26</sup> mas não planejava de acordo com o nível de sua turma.

Foi claramente notório, em minhas primeiras observações, que Cintia não sabia muito a respeito de como a criança aprende a ler e escrever, por que uma criança pára em um nível de escrita e como ela poderia ou deveria intervir para que evoluíssem. Tanto em sua fala na entrevista quanto em sua prática em sala de aula, pelas atividades que utilizava, pude perceber o pouco conhecimento de Cintia sobre o processo de construção de conhecimento das crianças em relação à leitura e escrita.

---

<sup>25</sup> Ver ANEXO 2.

<sup>26</sup> Ver Caderno 5 – *Avaliação Diagnóstica: alfabetização no ciclo inicial*, Belo Horizonte: CEALE, 2005.



## **Professora Laura**

Laura tem uma experiência profissional de longo período na Educação Infantil e na escola particular atuou com crianças de 5 e 6 anos (antes das crianças de seis anos pertencerem ao Ensino Fundamental) e se queixava que não tinha “cobrança”, “estresse” para alfabetizar, como na escola pública. Nos relatos sobre sua experiência de alfabetizadora, ela se lembrou da “escolinha” de educação infantil na qual trabalhou e que adotavam livro, mas que era “light” e ela só se lembrou de um caso de uma criança que tinha muita dificuldade para aprender a ler e escrever, “era irmão do meio” e pelas dificuldades apresentadas, ela teve que trabalhar no “método silábico mesmo” porque ele não conseguia “aprender no coletivo”.

Perguntei a Laura se ela usou com essa criança algum método tradicional para alfabetizar e se deu certo e ela me disse que sim e que deu certo, mas que a criança não leu em dezembro. Ela deu aula particular para essa criança nas férias e ela leu em fevereiro do ano seguinte, quando a mãe da criança ligou para contar que ele estava lendo. Laura afirma que “foi uma coisa tranquila”, com o livro apenas, e não tinha preocupação com tantos xerox . Ela relatou o seu “sofrimento” em atuar com as crianças de seis anos no Ensino Fundamental e que, ao chegar a esta escola, sofreu muito com as cobranças.

Quem a ajudou a se engajar no “sistema” da escola foi a colega Cintia, ensinando-lhe xerocar materiais e as formas de tratar a criança de seis anos de acordo com as exigências do “sistema” no Ensino Fundamental.

Laura se sentiu reprimida pelas cobranças para que a criança lesse e escrevesse no final do ano. Assim ela se viu impedida de poder brincar “tanto”, ser lúdica e “respeitar o tempo da criança”. Tinha que ser mais conteudista.

Enquanto Laura falava da criança de seis anos, lembrei-lhe que não pertencia mais à Educação Infantil e Laura, em tom forte e firme, quase como uma advertência, me disse que: “Não é mais Educação Infantil, mas... ela não deixou de ser criança de Educação Infantil, tem seis anos... né? Tá no primeiro ano e tudo, e o meu sofrimento é esse que você vê aqui” (Fragmento da Entrevista, 1º abr. 2009).

Laura sofre muito com o fato de a criança de seis anos estar no Ensino Fundamental e ela tenta de todas as maneiras tratá-la como criança de Educação Infantil, ou apenas como criança que precisa brincar ou aprender de maneira lúdica e lamenta não poder, por não ter tempo, porque “tem que alfabetizar”.

Em outro momento fora da entrevista, Laura me relatou ter sido advertida quando chegou à escola para não ficar “brincando” porque ali não era Educação Infantil.

O mais interessante para mim é que na Educação Infantil crianças também podem aprender a ler e escrever. Laura já alfabetizou na Educação Infantil. E eu não vejo a ludicidade como algo apenas da Educação Infantil. É algo que se relaciona com prazer e pode estar presente mesmo em uma sala de EJA.

Acredito que o conflito entre Laura e o “sistema” do Ensino Fundamental esteja na forma como ela entende o “tempo da criança”. Laura sempre dizia isso na entrevista ou fora dela, em outros momentos; quando conversávamos, ela comparava algumas crianças consigo mesma, que teve problemas familiares e se alfabetizou aos 9 anos de idade. Laura acredita que não adianta fazer muita coisa se a criança não estiver “pronta”, “madura” para se alfabetizar. Laura acredita, sem se dar conta disso, que a alfabetização depende de fatores internos de maturação ligados ou não a fatores externos, como violência doméstica ou outros que causam uma espécie de bloqueio na criança, impedindo-a de ser alfabetizada.

Tem hora que quando eu ouço uma fala que falou ali agora que a criança tem que sair lendo [...] aquilo eu fico preocupada, gente mas e aquela que ainda não chegou a hora dela? E aquela que o tempo inteiro ela tá construindo, tá brincando e não chegou ainda? Que é o meu caso, eu aprendi a ler com nove anos, oito pra nove, mas eu sabia contar uma história, eu sabia inventar jogos [...] (Fragmento da Entrevista, 1º abr. 2009).

Laura lembrou-me o caso do meu sobrinho que foi seu aluno e que não gostava de letra cursiva. A mãe do menino cobrava de Laura o ensinamento de uma letra cursiva legível e Laura dizia para ela que o mais importante era o nível de sua produção, porque ele criava histórias, segundo ela, maravilhosas, mas a letra era feia. Então Laura dizia para a mãe que a letra cursiva ele teria a vida toda para aprender, mas que ali, na base, o mais importante era a construção. Neste caso, construção, para Laura, era o menino produzir bem um texto, mesmo que com letra feia. Ele estava construindo imaginação e possuía boa capacidade de produzir histórias com coerência e coesão.

Laura incorporou o discurso “construtivista pedagógico” de que construir o raciocínio e a criatividade é mais importante que detalhes, como uma letra cursiva e legível, por exemplo. Ela faz o trabalho para apropriação do sistema de escrita, mas por causa das cobranças da escola e do governo. Em sua opinião, aprender a ler e escrever são condições da

criança na hora em que seu “tempo” chegar e o papel do professor é trabalhar o imaginário da criança sem o qual ela não vai aprender porque não tem significado para ela. Para Laura é pelo imaginário que a criança constrói significado. Suas atividades são, na maioria, para construir o imaginário das crianças, por exemplo, as várias histórias que conta, sejam elas contos de fada ou histórias inventadas a partir de objetos aleatórios tirados de dentro de uma bolsinha.

Interroguei a Laura também sobre a diferença na prática de alfabetizar crianças na escola particular e na pública, se ela achava que seria um problema do sistema ou da criança, e Laura me respondeu que acha que o problema é do sistema e que as crianças possuem as mesmas condições para aprender. Porém Laura coloca a situação de uma criança que vem de um ambiente mais “letrado” e acredita que essa se sairia melhor e também pelo apoio da família.

Laura comparou o caso de sua filha, que é da mesma idade de seus alunos, e foi colega de alguns deles na Educação Infantil. Sua filha estava lendo tudo, enquanto alguns colegas não. Laura acredita que é pelo fato de sua filha estar exposta às suas criações, como o boneco do Zé e da Nina: “Ela viu eu fazer tantos bonecos que ela aprendeu a ler. Ela lê tudo” (Fragmento da Entrevista, 1º abr. 2009).

Laura não menciona o fato de dar muitos livros literários à sua filha e de ler para ela e de mostrar a ela as letras e seus nomes nos bonecos. Ela disse que a filha, na escola particular, teve uma boa professora, mas que essa professora saiu em julho e com a outra professora sua filha foi alfabetizada pelo “Ba, Be, Bi, Bo, Bu, bão”. Mas que o que mais ajudou em sua alfabetização foi sua exposição aos bonecos.

Laura acredita que, em alguns casos, para alfabetizar algumas crianças, tem que ser pelo método do Ba, be, bi, bo, bu mesmo, por isso ela não critica quem o usa, não criticou a professora da sua filha e afirmou para mim que lança mão de tudo: “...eu vou em todas, entendeu? Eu mesma fui alfabetizada pelo ba, be, bi, bo bu, mas entrou em contradição e disse, em seguida, que não foi alfabetizada por esse método porque não conseguia decorar e disse que aprendeu pela leitura de textos e contava história melhor do que se tivesse lido.

Laura relatou que sua mãe foi sua “salvadora”, ela a admirava, e que pedia a sua professora para ir ao banheiro e ficava na porta da sala de aula da mãe ouvindo-a contar histórias para suas crianças. Daí talvez venha a paixão de Laura por contar histórias.

Laura comparou duas de suas crianças, O Jorge, que nunca frequentou escola e que “não sabia nem pegar no lápis, e Janete, que veio de uma creche e teve acesso ao

letramento; ela acha que é possível essas duas crianças chegarem ao final do ano nas mesmas condições, mas que pode ser que não, porque não depende dela e sim da criança. Ela faz a mesma coisa para todos, mas cada um chega na sua hora.

Laura se mostrou o tempo todo angustiada com as cobranças de ter que dar conta das crianças lendo e escrevendo. Ela citou que haverá uma reunião para conversarem sobre as crianças do ano passado que não leram e nem escreveram e que com isso formaram uma sala especial, a de Glória, que agora tem a missão de alfabetizar essas crianças. Eliane me disse que Glória é o que ela tem de melhor em termos de professora alfabetizadora.

Laura disse que essa turma é formada de crianças que não alcançaram a capacidade 5, que é aquela de “consciência fonológica das sílabas” a de saber se CA é com K ou CA. Ela se refere ao momento de apropriação do sistema de escrita, mas não consegue descrever com a terminologia própria. Sabe do que se trata, mas não sabe explicar com profundidade teórica.

Laura cita crianças que foram suas e que agora estão na sala de Glória, e os problemas enfrentados pelas crianças, como abandono da mãe, ser criada pela vó, enfim, desajustamento e conflitos de ordem familiar. Laura sempre explica o fracasso como resultado de problemas que as crianças enfrentam.

Diferentemente de Cintia, que acha que ainda tem muito o que aprender e que precisa ser mais construtivista, Laura acredita que está no caminho certo e que a “teoria” lhe dá respaldo para ser como é. Ela tem certeza de que sabe alfabetizar e que se a criança não consegue é porque não chegou a sua hora. O caminho é a ludicidade e o imaginário, o resto fica por conta da criança. Laura sofre ao dar exercícios xerocados para as crianças porque tira o tempo de brincar e trabalhar a imaginação, mas o faz porque as colegas fazem e os pais cobram.

Os bonecos, amigos da alfabetização, por exemplo, o Zé e a Nina, são sua principal ferramenta para alfabetizar. As crianças levam os bonecos para casa e alguém na família lê para elas os nomes das letras.

Enfim, Laura também não apresentou, em sua fala, termos teóricos sobre alfabetização, não citou nenhum autor e nem explicou como o processo ocorre. Pude presenciar em suas aulas que ela alfabetiza com atividades de xerox e livros, tanto quanto Cintia, elas até trocavam matrizes, mas Laura prioriza histórias e atividades lúdicas, tais como jogos, como a forca, por exemplo. Mas não sabe, assim como Cintia, o porquê de muitas

coisas, como o fato de uma criança não conseguir sair do nível pré-silábico, ou em sua mesa, ao seu lado, manifestar uma hipótese silábica, e sozinha manifestar uma hipótese inferior.

Laura sabe de cor as capacidades, mas não conhece o processo de alfabetização como um todo, como diz Soares (1985), com as suas muitas facetas. Ela focaliza a faceta psicolinguística, sem se dar conta de que a prioriza. Sua escolha não é consciente. Em outros momentos que conversamos, ela citou algo sobre consciência fonológica, mas na prática não executou, até que iniciamos o estudo do assunto e com a minha ajuda ela utilizou algumas atividades e se encantou com elas por serem através de jogos e brincadeiras.

Minha presença, de certa forma, apesar de, num primeiro momento, ameaçá-la e desestabilizá-la, confortou-a e respaldou-a também para justificar a necessidade do lúdico em seu trabalho, do aprender brincando.

Laura, assim como Cintia, conhece cada aluno seu, sabe de seus problemas e dificuldades, mas não sabe exatamente como resolvê-las, especialmente porque acredita que se a criança não está aprendendo, é porque ainda não está madura o suficiente ou não chegou a sua hora.

### **Professora Erica**

Erica é a mais nova em termos de formação e tempo de serviço no magistério e como alfabetizadora. Talvez por isso mesmo se mostrasse o tempo todo mais interessada em aprender. Cintia parecia cansada e estar gostando muito de ter uma turma praticamente toda alfabética, assim podia caminhar com mais tranquilidade e descanso. Laura achava estar no caminho certo, e tanto eu quanto as teorias deveríamos servir de respaldo para o que ela já fazia. Mas Erica me pediu na entrevista um *feedback* de seu trabalho:

[...] eu gostaria é que você falasse sobre o meu trabalho. Quando você me observasse, é igual eu te falei, você falasse assim: ó Erica, olha, eu acho que você pode me falar, eu sou extremamente profissional. Eu trabalhei numa empresa que tinha isso o tempo todo, eu trabalhei 20 anos na Telemig. E na Telemig tinha... a gente dava feedback e recebia feedback, isso era... rotina na empresa. Então eu vejo assim que é muito difícil fazer isso assim aqui na escola... (Fragmento da Entrevista, 30 mar. 2009).

Dessa forma, Erica me deu abertura para participar de seu trabalho e de seus conhecimentos. Em princípio pensei que ela seria a mais difícil pelo seu jeito sério e mais calado que as outras. Porém, nas primeiras observações em sua sala, fomos estabelecendo uma relação amigável, de confiança e parceria. Na entrevista, Erica me relatou seu medo de alfabetizar: “pra mim isso foi um terror” (Fragmento da Entrevista, 30 mar. 2009). Então, para conseguir iniciar o trabalho como alfabetizadora, teve a ajuda de uma professora sua que lhe passou umas fitas de vídeo da Telma Weiss e foi pautada neste material que ela iniciou seus conhecimentos para alfabetizar. “[...] Então eu praticamente fiz um curso com a Telma Weiss” (Fragmento da Entrevista, 30 mar. 2009).

Erica me relatou que sua primeira turma de alfabetização foi difícil por se tratar de crianças de 2º ano que não tinham se alfabetizado no 1º, mas que, com a ajuda da sua professora e dos estudos da Telma Weiss, ela conseguiu alfabetizar setenta por cento da turma. Os que não conseguiram possuíam laudo de dificuldades de aprendizagem.

Num dos momentos da entrevista, perguntei a Erica como ela achava que uma criança aprendia a ler e escrever, o que seria extremamente necessário e não poderia faltar para alfabetizar. Erica me respondeu que a frequência da criança era a primeira coisa e que em alfabetização se trabalhava do todo para as partes e que muitas coisas que se faz é decorando, mas que não é aquele “decoreba”, é “aquele decorando com participação” e exemplificou com o relato abaixo:

Por exemplo, você pega uma parlenda, aí você vai lendo a parlenda com a criança. Você lê duas três vezes com ela, pelo fato dela ter a rima, aí a criança decora. Aí vem a pseudo leitura a criança vai com o dedinho lá... macaca Sofia, meio dia macaca Sofia panela no fogo barriga vazia. Com três vezes que ela leu ela já decorou. Aí ela... você vai fazendo outras intervenções com ela, com aquela parlenda você fica por exemplo, uma semana com a mesma parlenda, aí você vai trabalhando aquelas, aquelas palavras, a primeira letra... separar sílaba... então com isso, o cognitivo da criança vai se abrindo. Aí você traz outra parlenda né? e... com as histórias, você trabalha os nomes dos personagens... Então eu acredito que hoje também é decorando... é a rotina. Eu acredito piamente que a rotina leva à alfabetização, só não pode ser massante senão também não vai alfabetizar. Porque a criança ela não se alfabetiza, nós é que alfabetizamos né? Por isso, por isso que é... fala a alfabetização e o letramento, nós temos que trazer a alfabetização junto com o letramento, mas... o professor precisa alfabetizar. Precisa de letrar? Precisa, mas ele também precisa alfabetizar (Fragmento da Entrevista, 30 mar. 2009).

Enquanto Laura achava que a criança se alfabetizava sozinha em seu tempo, Erica acreditava que os professores é que alfabetizam e sem eles as crianças, sozinhas, não

aprendem. Na prática, observei que Erica cumpria mesmo essa perspectiva de memorização e de repetição. Fazia a mesma atividade várias vezes com formatos diferentes. Quando ouvi essa fala na entrevista, algo se removeu dentro de mim, pois foi totalmente contra as minhas crenças do que era necessário para alfabetizar. Contive-me para não contestá-la e afirmar que não se alfabetizava mais por memorização. Em minha mente, pensei como ela poderia acreditar nisso. Outro incômodo ainda maior foi o fato de Erica afirmar que a “criança não se alfabetiza e sim que nós a alfabetizamos.” Isso ia totalmente contra os meus “preceitos” construtivistas.

Acho que o que se remexeu dentro de mim foi meu “instinto construtivista”, criado em mim desde o início da minha carreira como professora, pois a escola onde iniciei meu trabalho atingia os extremos do “radicalismo construtivista” e foi assim que eu iniciei a construção da minha prática docente, com muitas leituras e observações de práticas pautadas na teoria de Jean Piaget. Isso foi reafirmado na minha graduação por uma professora extremamente construtivista. Eu me achava “construtivista de carteirinha” e essa fala de Erica me desequilibrou completamente e, ao mesmo tempo em que me frustrei, irritei-me, critiquei, lembrei-me de que eu estava ocupando, naquele momento, o papel de pesquisadora e não deveria nem sentir quanto mais falar com a professora qualquer coisa contra suas crenças.

Acho que aprendi muito nesse momento sobre o que é ser pesquisadora. Consegui controlar meus pensamentos e impulsos e deixar Erica livre para dizer e fazer o que bem entendesse. Resolvi olhar para sua prática e verificar o valor que ela atribua para a memorização. Busquei compreender o sentido produzido por ela do que chamou de “decorando com participação”.

Aprendi muitas coisas com Erica. Em alguns momentos, cheguei a pensar que algumas de suas crianças não iriam conseguir, eram crianças que nas intervenções não mostravam compreensão e nem evolução. Mas Erica acreditava que ensinar era como “catequisar” e nunca deixou de lado as crianças com dificuldades.

Erica dividia a turma em grupos por níveis de escrita e fazia atividades diferenciadas para cada grupo e ainda atendia a algumas crianças pela manhã, sempre trabalhando a mesma atividade com variações de textos, parlendas e etc. Como ela disse, para não ficar massante.

Erica agia dessa maneira porque aprendeu na faculdade sobre persistência:

é... aprendi muito da... persistência. Por exemplo, a gente estudou muito Karl Marx, por exemplo, né? Ele batalhava pelo socialismo, mas assim, com muito afiiiiinco, e... e ele precisava mesmo de catequizar, porque as pessoas não entendiam o socialismo, né? Então eu peguei muito isso pra dentro da sala de aula. As pessoas não aprendem assim de hoje pra amanhã o que você quer ensinar. Né? Então você tem que..., ensinar, ensinar e ensinar. Né? (Fragmento da Entrevista, 30 mar. 2009, grifo nosso).

Erica revelou tanto na entrevista quanto na sua prática que tinha persistência e com isso conseguia bons resultados com seus alunos, ainda que não fosse cem por cento. Mas assim como Cintia e Laura, Erica não manifestou conhecimentos sobre como levar as crianças a refletirem sobre o sistema alfabético de escrita e utilizava atividades parecidas com as de suas colegas. Muitas vezes também trocou atividades com elas.

Essa prática de trocas de atividades era muito criticada por Eliane, a diretora, que achava que se as crianças tinham níveis diferentes, não poderiam realizar as mesmas atividades, iguais para todas, nem dentro da mesma sala de aula, ainda menos de uma sala para outra.

Nos meus primeiros dias de observação, todas as três professoras estavam muito preocupadas em trabalhar atividades que focassem as capacidades eleitas no planejamento do primeiro bimestre, que se resumiam ao conhecimento do alfabeto, diferenciar números de letras, identificar letras iniciais e finais e contar letras nas palavras, ordem alfabética, contagem de sílabas oralmente, cópia da ficha com nome da criança, professora e escola.<sup>27</sup>

Isso me incomodava muito porque eu percebia que as crianças podiam, desde o início, refletir sobre a escrita e testar hipóteses, mas as professoras não proporcionavam atividades para isso. Então imaginei o final do primeiro semestre e visualizei que se continuassem naquele ritmo, elas não teriam muito tempo para intervir nos casos de dificuldades de compreensão que aparecessem. Comecei, então, a sugerir atividades de reflexão sobre a escrita.<sup>28</sup>

Foi neste momento que detectei que era necessário organizar os saberes das professoras e ajudá-las a canalizar seus esforços em prol de compreender como se estabelecia o processo de alfabetização em suas várias “facetas”. Embora soubessem muitas coisas e possuíssem experiência, seus saberes estavam soltos e desconexos, e como eu olhava de fora, conseguia perceber exatamente o que era necessário para evoluir com mais rapidez. Sugeri a Eliane e Maura estudarmos alguns temas com as professoras, pois aí eu poderia ajudá-las a

---

<sup>27</sup> Atividades em anexo.

<sup>28</sup> Atividades sugeridas em anexo.



organizar os saberes que já possuíam e levar outros para completar. Desse momento em diante, foi extremamente prazeroso pesquisar. Trocamos ideias e experiências, vivemos momentos de muita aprendizagem.

Quais são os saberes necessários para uma professora alfabetizar crianças com sucesso? Quando digo sucesso, estou pensando no resultado de uma criança que lê e entende o que leu e que escreve alfabeticamente com coerência e coesão, ainda que não esteja ortográfica, mesmo que sua linguagem escrita contenha as marcas da oralidade.

Segundo Soares (1985), a alfabetização é um processo que tem muitas facetas, então a autora afirma que, para alfabetizar, uma professora precisa ter claro o conceito de alfabetização. Em seu texto, Soares nos mostra duas formas de compreender a alfabetização: uma no sentido restrito, que diz respeito ao processo de codificar e decodificar, converter os sons da língua em formas gráficas e vice-versa, e outra que, além disso, vai levando o aprendiz a compreender, interpretar o que lê e escreve.

Depois disso, a autora apresenta quatro perspectivas da natureza do processo de alfabetização: a perspectiva psicológica, a psicolinguística, a sociolinguística e a lingüística.<sup>29</sup> E por último, apresenta-nos as condicionantes do processo de alfabetização e suas implicações educacionais.

Esse texto de Soares, que se tornou um clássico, exhibe claramente o que o alfabetizador precisa saber para alfabetizar, até mesmo para conhecer suas próprias limitações e demarcar os limites de suas ações. O texto aponta, a meu ver, tudo o que precisamos saber para entender o processo de alfabetização. Vou me deter em minhas análises, no que diz respeito ao saber ou não-saber do professor sobre os aspectos apontados no texto.

Soares (1985) qualifica o processo de alfabetização como “complexo”. O que antes parecia tão simples, seguir um bom método e pronto, se o aluno não aprendeu é porque tem “problemas” ou é “fome”, ou... Agora a culpa recai sobre o professor que não sabe o que fazer. Parecemos andar em círculo, como diz Soares (1985), ora culpando o professor, ora a família, ora o aluno, ora o método, etc. e nunca compreendemos a questão como um todo.

Realmente tenho observado que muitos professores não sabem o que fazer para alfabetizar, especialmente os recém-formados e até mesmo alguns mais antigos. Soares (2003) engloba os problemas atuais sobre alfabetização no Brasil como sendo resultado de uma “perda da especificidade do processo de alfabetização”, resultante das mudanças paradigmáticas desde meados dos anos 80. Acredito que os novos paradigmas para a

---

<sup>29</sup> Para esclarecimento de cada perspectiva, ver SOARES, Magda. As muitas facetas de alfabetização. In: *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2005.

alfabetização parecem ter criado uma teia onde o professor se enrolou e não sabe como sair. Que fios tecem essa teia? Penso em cada fio como um conceito a ter que ser aprendido e apropriado pelo professor.

As mudanças paradigmáticas, segundo Soares (2003), iniciaram no Brasil em meados da década de 80, do “paradigma behaviorista” para o “cognitivista” e do cognitivista para o “sociocultural”. Cada mudança desta diz respeito a novos conceitos e teorias das quais o professor, que é quem está na sala de aula, tem que processar e fazer acontecer na prática em sala de aula.

Essas mudanças todas trouxeram muitos benefícios já discutidos acima e também muitos equívocos e nos equívocos é que percebo que se tecem as teias que prendem o professor. Os fios que tecem as teias são as teorias, como construtivismo, sociointeracionismo, letramento, gêneros textuais, ou do discurso, e mais recentemente consciência fonológica, etc. e cada uma delas aponta ao professor a necessidade de apropriação dos conhecimentos teóricos e mudança de sua prática.

Muitos são os materiais produzidos acerca dessas mudanças que ditam ao professor novas formas de agir e ele vai ouvindo nos cursos, vai lendo daqui e dali e vai se apropriando como pode, porque não tem tempo de “digerir” e precisa mudar.

O que um professor precisa, então, saber hoje para alfabetizar? Ele precisa compreender a psicogênese da língua escrita, conhecer e identificar os níveis de escrita para diagnosticar as crianças, ele precisa saber intervir de acordo com cada nível para levar a criança a construir e reconstruir suas hipóteses, precisa entender sobre linguagem nas perspectivas construtivista, sociointeracionista e do discurso, precisa letrar, precisa trabalhar na perspectiva dos gêneros textuais, precisa entender a alfabetização como processo discursivo, precisa entender de psico-linguística, sócio-linguística, linguística, precisa...

Não discordo, de maneira nenhuma, do valor dessas pesquisas e da necessidade da divulgação desses conhecimentos, mas em três ou quatro anos de curso e em um ano de pós-graduação ou em pequenos cursos de formação fora da sala de aula, onde se discutem as teorias, não há tempo para se apropriar e agir de acordo com tantas vertentes. Por isso os saberes ficam fragmentados, os professores aprendem um pouco de cada coisa e se formam em “generalidades”.

Para organizar os saberes dos professores, seria necessária uma orientação em serviço, em tempo real, para auxiliar na hora da dúvida e da dificuldade. Nessa hora, o professor fica sozinho. Por isso Erica ficou tão feliz e me disse que eu “era de Deus” na vida

dela para mostrar o que era consciência fonológica. Ela já tinha ouvido falar no assunto num curso da superintendência, “que sem consciência fonológica a criança não se alfabetiza”. Mas quem disse a ela o que era isso ou como se usa na prática? Ninguém.

Os professores transitam o tempo todo entre os saberes teóricos e os saberes da prática e “privilegiam as informações diretamente utilizáveis, ‘o como fazer’ mais do que o ‘por que’ fazer, os protocolos de ação mais do que as explicações ou os modelos” (CHARTIER, 2007, p. 185).

Chartier (2007) nos mostra que os “saberes forjados pelos pesquisadores” não atendem aos interesses de quem vive a prática cotidiana de alfabetizar as crianças. Ela nos mostra que as “trocas de receitas” entre os professores são muito mais evidentes do que os conhecimentos teóricos e eu vi isso o tempo todo durante o ano de 2008 entre Cintia, Erica e Laura.

Eliane, a diretora, se irritava com isso e dizia que não era possível ter turmas diferentes com alunos diferentes, com necessidades diferentes e utilizar a mesma matriz de atividade. Eu levei para as professoras no dia 30 de abril de 2009 alguns livros sobre alfabetização, consciência fonológica em crianças pequenas, Estratégias de Leitura e Escrever e Ler vol. 1 e 2, e lhes mostrei; nenhuma delas se interessou muito, embora Erica se interessasse mais pelos livros do que as outras.

Erica, um dia, ao me ver ler um livro em sua sala, pediu-o emprestado. Eu lia Alfabetização Hoje, sobre as crianças permanecerem pré-silábicas, e me empolgava e comentava com ela o que de bom tinha visto no que li. Acho que isso a motivou a ler o livro.

Laura gostava de gastar seu tempo criando suas invenções e não se interessou nem um pouco em ver os livros. Cintia ficou um tempo com o livro Estratégias de Leitura e depois me devolveu dizendo que deu uma olhada.

Mas todas, não apenas as pesquisadas, mas as outras também se interessaram pelo livro de consciência fonológica, que continha propostas de atividades para o desenvolvimento do trabalho com as crianças. As informações contidas neste livro eram “diretamente utilizáveis” no combate aos problemas que elas enfrentavam para alfabetizar as crianças.

Esse livro, de certa forma, continha “receitas” de como desenvolver a consciência fonológica nas crianças, auxiliando no processo de alfabetização e era eu quem validava as receitas nos módulos de estudos e no auxílio em sala de aula e não as colegas, como afirma Chartier (2007):

O trabalho pedagógico nutre-se frequentemente da troca de “receitas” reunidas graças aos encontros e aos acasos. As receitas que foram validadas pelos colegas com quem podem discutir espontaneamente e que são suficientemente flexíveis para autorizar variações pessoais são adotadas mais facilmente do que aquelas que são expostas nas publicações didáticas (CHARTIER, 2007, p. 186).

Mas elas trocavam, sim, as receitas validadas entre elas e obtinham saber de outras pessoas fora da escola, como Laura e sua amiga da época de seu estágio, e Erica, da ex-professora que lhe emprestou as fitas da professora Telma Weiss. E agora era eu que ajudava, levando material, sugerindo atividades e trocando ideias sobre por que um ou outro não avançavam e sobre o que seria possível fazer para levá-los à evolução.

Enfim, podemos observar que é muito fácil constatar o que (não) sabem e fazem as professoras, mas oferecer auxílio para que “corrijam” os equívocos ou se apropriem das concepções e práticas mais próximas dos conceitos obtidos pelas pesquisas não está presente na maioria das produções sobre o assunto. No item abaixo serão relatadas as influências da Graduação na prática das professoras.

### **3.2 A influência da Graduação nos saberes e práticas das professoras**

*“A gente viu falar mais em construtivismo, na faculdade...  
a gente passou a conhecer mais a teoria.”*

Professora Cintia.

Cintia revelou o que mais ficou em sua mente sobre o que estudou na faculdade, lembrou o nome da professora e que lhe ensinou sobre construtivismo, e que a grande contribuição da faculdade foi ensinar teoria. Insisti em saber o que mais a graduação proporcionou a Cintia e ela disse que outro benefício foi em relação à mudança de postura, prática na sala de aula, passar de um ensino mais “automatizado” e “mecânico” de muitos exercícios em livros e cadernos para aulas com teatro, história, fábulas. Ela usou como exemplo a outra escola em que trabalhou, particular, com uma turma de 4º ano.

Acredito que, por se tratar de crianças já alfabetizadas, ela se sentiu livre para realizar atividades além de folhas, livros e cadernos. Mas afirmou que, mesmo assim, ainda

falta mudar muito em sua prática. Perguntei ainda o que mais marcou Cintia na faculdade e ela me disse que foi como aprendeu a gostar de Matemática. Ela não gostava e tinha dificuldades em dar aulas de Matemática. Ela considera que a professora que trabalhou a disciplina Metodologia da Matemática a fez gostar e por isso até produziu sua monografia sobre o ensino dessa disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a orientação da mesma professora, superando assim seu “trauma” para ensinar Matemática.

Outra coisa apontada por Cintia como o que mais gostou em sua graduação foi o Estágio Supervisionado que ela realizou em uma escola particular bem conceituada na cidade e que a fez ver uma realidade totalmente diferente da sua, em zona rural. Ela considera que, com este estágio, pôde ter uma visão diferente da prática. Cintia associou tudo que viu na faculdade com a mudança de postura, ou prática, mudança esta que ela ainda não dá conta totalmente. A única teoria citada foi o construtivismo associado também à mudança de prática; o restante diz respeito ao gosto que a professora de Matemática lhe proporcionou pela matéria e a superação do “trauma” para ensiná-la, também questão de prática. O estágio também está associado à prática. Nele Cintia presenciou uma prática tida como ideal, muito diferente de sua realidade e ficou ainda mais fascinada com o que considera como prática construtivista.

Observei que, na prática, Cintia não demonstrou utilizar nada dos aprendizados da graduação. Com certeza internamente muita coisa tenha se fundido com a experiência que Cintia já possuía, pois já era professora antes de entrar na Universidade. Porém, em relação às teorias, Cintia não manifestou muita lembrança, nem para os aspectos da alfabetização, nem para outros conteúdos.

*“A Laura antes da... universidade e depois é outra pessoa...”*

Professora Laura.

Laura considera que a Faculdade a ajudou bastante e diz que mudou muito após a conclusão do curso, mas suas considerações sobre seu aprendizado caminham no sentido de ratificar o que já fazia antes. Ela acredita que já trabalhava de uma maneira adequada e que, com a faculdade, pôde confirmar que “estava no caminho certo” e com isso passou a ter condições de enfrentar o sistema para fazer de acordo com a “teoria” que lhe dá respaldo para suas ações.

Laura relata que aprendeu a ler e escrever de forma lúdica e pelo brincar, já com 9 anos de idade, e disse que isso talvez se deva aos problemas de violência doméstica que ela enfrentava com o pai. Ela considera que aprendeu no “tempo dela” por causa dos problemas que vivia. Assim considera que cada criança tenha seu tempo, cada uma com suas razões. A faculdade veio a lhe confirmar essa questão de tempo e ritmo de aprendizagem, que deve ser respeitado e que, por isso, nem sempre uma criança se alfabetiza aos seis anos de idade, o que pode acontecer nos anos posteriores “na hora em que a criança estiver pronta”.

Laura disse que sempre trabalhou de forma lúdica e pela brincadeira e que com a faculdade ela pôde “confirmar que estava no caminho certo; que antes ela fazia, mas não sabia explicar por que fazia, mas com a teoria ela concluiu que dá para trabalhar ludicamente sem preocupação de ficar “só no conteúdo” com a criança porque não vai ter significado para ela. Assim sendo, ela acredita que a faculdade a fez “acreditar”, a “pôr na prática” o que já fazia.

a gente fica falando... a construção, a construção... dentro da teoria, me mostrou que pode no lúdico... a criança... pode aprender, alcançar, chegar na hora dela, respeitar esse tempo da criança... (Fragmento da Entrevista, 1º abr. 2009).

Perguntei a Laura ainda sobre as contribuições da faculdade para o processo de alfabetização e ela me disse que os livros do CEALE ajudaram mais porque, como ela fez um curso de Educação Infantil, não tinha “a cobrança de estar alfabetizando”:

[...] o foco não era alfabetizar com **essa preocupação** que tá hoje, você entendeu? O foco era o quê? A criança aprender brincando, construir o conhecimento, pra ter um significado pra essa criança, você entendeu? Que é a minha visão o tempo inteiro é essa? Se ela não construir, ela não vai consolidar igual fala a questão sobre a criança fazer uma produção de texto, se a criança não trabalhar o imaginário dessa criança, não adianta, não adianta, cê entendeu? É a partir do imaginário que você vai fazendo a construção com essa criança, pra ela construir, pra ter significado, até a gente, se a gente não... construir, como é que vai fazer? Aquela coisa automática? (Fragmento da Entrevista, 1º abr. 2009).

Na prática, o que mais contribuiu para Cintia em relação à alfabetização foi a ajuda de uma psicopedagoga que a acompanhou na época de seu estágio supervisionado. Seu curso, por se tratar de Educação Infantil, não focava a alfabetização. Ela fez apenas um semestre da disciplina Fundamentos e Metodologia da Alfabetização, sendo eu a professora.

A perspectiva desse curso era tratar a criança como criança e a coordenadora, na época, não era favorável ao trabalho com alfabetização na Educação Infantil. Eu e ela tivemos muitas discussões sobre a perspectiva de alfabetização a que ela se referia e a disciplina só não saiu do curso porque outras pessoas eram favoráveis, assim como eu, à ideia de que um professor de Educação Infantil precisa conhecer ao menos um pouco sobre as teorias da alfabetização.

Laura considera, então, que a grande contribuição da faculdade foi no sentido de respaldar a sua prática de contar história, ser lúdica e tratar a criança como criança. Para alfabetizar, contou na escola com a ajuda de Cintia para se enquadrar no sistema do estado e conta até hoje com a ajuda da psicopedagoga, que considera como uma amiga. Ela lhe fornece dicas e livros para auxiliar em suas dificuldades de lidar com certas situações em sala de aula.

Aí eu fico assim, Lu, o que que eu faço com esse menino aqui, olha faz isso e isso, sempre eu tô ligando pra ela, sabe? Ela sempre me... me dá muita força ela... às vezes eu brinco com ela que ela é minha madrinha, né? minha mentora, ela me ajuda muito, qualquer coisa que eu tenho dúvida, eu ligo, que que cê acha, eu tô trabalhando isso, olha, faz isso aqui que dá certo, cê entendeu? Os meninos tão com dificuldade de coordenação motora e por mais que você trabalhe tesoura, pega, faz essas atividades que ele vai tá brincando, o menino vai tá achando que vai tá brincando e cê tá trabalhando com ele entendeu. Então assim, pena que não tem mais tempo, né? Tá muito corrido, final de semana ela tá dando aula na pós... (Fragmento da Entrevista, 1º abr. 2009).

Perguntei a Laura sobre suas leituras, o que estava lendo e ela disse que não tem muito tempo para ler. Trabalha na creche pela manhã e à tarde nesta escola, mas que estava dando “uma lida” nos livros de CEALE, porque só agora ela os tinha em mãos e podia riscar e marcar, e que nas férias ela iria se dedicar um pouco mais à leitura.

Laura considera que também não tem tempo para ler porque “cria” muito e, num tom meio sarcástico, com sorrisos nos lábio, me disse que vai parar de criar para ler mais:

Então agora quer dizer, tá com... as férias comigo, eu posso abranger, ler mais, eu até comentei aqui, eu vou parar de criar um pouquinho pra mim ler mais... CÊ entendeu? Porque eu fico só criando, eu vou lá naqueles tópicos, tem aquela dificuldade naquela capacidade de consolidar, eu tenho que intervir, eu vou e invento moda, aí vou criando...e muito, é isso aí ... (Fragmento da Entrevista, 1º abr. 2009).

Em outros momentos em sua sala de aula ou nos corredores da escola ou na sala dos professores, Laura também me disse que iria parar de criar para ler. Isso se deve ao fato de Eliane sempre dizer que elas não sabiam porque não liam, saíam da faculdade e não liam mais nada, nem o material do CEALE elas liam. Eliane me disse isso no dia 9 de março de 2010 e no dia 10 de março de 2010 Laura me disse que iria parar de criar para ler. Minha presença foi ameaçadora para ela porque eu sugeria leituras também e corroborava, de certa forma, a fala de Eliane sem dizer nada. Apenas com minhas sugestões.

Isso era uma preocupação minha sobre Laura, ela era realmente criativa e inventava muito. Trabalhava muito com ludicidade e imaginário, mas eu me dizia: só isso não vai levar as crianças a lerem e escreverem, o processo não é tão natural e biológico assim. Se fosse, as crianças não precisavam ir para a escola. Laura, em minha percepção, precisava, sim, de mais leitura e conhecimento do processo da alfabetização.

Laura se achava muito boa e chegou a me dizer isso numa conversa. Irritou-se profundamente por uma criança não querer ir para sua turma no período da enturmação, mesmo ela fazendo uma aula “super-lúdica”; a criança chorou e não quis ir no início do segundo semestre:

[...] ela foi logo explicando que está cansada desse negócio de criança ficar chorando para não ficar na sala dela. Me falou que fez uma aula maravilhosa, lúdica, até boneco de balão tinha feito e a S.a (da sala da Erica) não queria ficar em sua sala e hoje voltou correndo para a sala de Erica. Ela disse: criança gosta é de professora brava mesmo. (Diário de campo, 18 ago. 2009).

Quando achamos que sabemos muito ou que somos bons demais, crescemos menos. Laura se achava “boa demais” por criar muito e ser “tão lúdica”, mas em termos de conhecimentos sobre alfabetização, estava no mesmo patamar de suas colegas. Essa foi minha maior dificuldade com Laura, ter jeito, tato para lhe mostrar suas necessidades sem lhe ferir os sentimentos. Acredito que tenha sido bom esse confronto para possibilitar a Laura abertura para novos aprendizados.



*“É... até que não foi grande a contribuição não.”*

Professora Erica

Perguntei a Erica sobre as contribuições do curso para a sua prática docente e ela disse que seria para a “Didática do como lecionar”, mas que “a contribuição não foi tão grande assim”. Ela achava que o curso que fez não mostrava muito sobre o como fazer na sala de aula. Ela disse que teve que “buscar muito” e que teve uma professora que a ajudou: “[...] ela ensinava muito pra gente o como fazer. Entendeu? Mas era a única.”

Erica não se lembrou do nome da disciplina lecionada pela referida professora. Quanto às disciplinas que mais a marcaram, ela disse ser a de Ciência Política e que, embora não tenha uma relação direta com a sala de aula, ela conseguiu estabelecer esse elo porque estudou sobre “políticos” que se preocuparam com a Educação e com eles aprendeu sobre “persistência”.

Citou como exemplo de persistência Karl Marx, que trabalhava com muito “afinco” pelo socialismo e “precisava mesmo de catequizar porque as pessoas não entendiam o socialismo”. E disse que trouxe isso para dentro de sua sala de aula porque “as pessoas não aprendem de hoje pra amanhã o que você quer ensinar... Então você tem que ensinar, ensinar e ensinar.”

E afirmou que a faculdade ensina muitas coisas e que considera muito importante fazer uma faculdade para poder dar aulas, mas que ficou um pouco frustrada com o “como fazer”.

Porque eu pensei assim que o Normal Superior ia me ensinar é... como é que eu fazia na sala de aula, eu fui com esse pensamento entendeu? Que eu ia sair de lá craque... como eu vou planejar?... Como que eu faço?... Como eu faço pra ensinar?... (Fragmento da Entrevista, 30 mar. 2009).

Erica me revelou que, para enfrentar essa situação “aterrorizante”, foi atrás de sua professora e que ela lhe ensinou a ser e como fazer na sala de aula. Sua professora a ajudou fornecendo-lhe umas fitas em VHS da professora Telma Weiss, do projeto PROFA e Erica confessa:

Eu praticamente fiz um curso com a Telma Weiss... só em fita que eu peguei converti em DVD, tenho até hoje. Até hoje eu assisto, até hoje eu vejo como que é a prática, porque é muito bom, ela te mostra mesmo, é filmado dentro da sala de aula. (Fragmento da Entrevista, 30 mar. 2009).

A prática mesmo do como fazer o banco da faculdade não te dá não. Mais é construção. (Fragmento da Entrevista, 30 mar. 2009).

Brinquei com Erica e disse: “Aí você foi meio que imitando a Telma Weiss? E ela me disse sorrindo: “meio não. Eu imitei mesmo, eu copiei a Telma Weiss. Ela não pode me processar”. Erica me disse que nesse ano conseguiu alfabetizar sua turma que era de 2º ano e toda de crianças que não conseguiram ser alfabetizadas no 1º ano. Ela afirma que as que não se alfabetizaram tinham laudo médico.

Perguntei a Erica de que teorias de alfabetização ela se lembrava ter visto na faculdade e ela disse que teorias relativas a como lidar com a família do aluno ou sobre como deve ser um ambiente alfabetizador e a importância de visitas à biblioteca para os alunos que chegam à escola pública sem conhecer um livro. Erica disse se lembrar “basicamente disso”.

Perguntei sobre como se cria um ambiente alfabetizador e ela me disse que se lembrava mais pela prática que pela teoria e que o ambiente não devia ser “carregado”, não ter coisas demais, mas ter cartazes com vários tipos de letras, propagandas, histórias, histórias em quadrinhos e “tudo que a criança vivencia lá fora para... ela ser alfabetizada e letrada”. Erica afirmou que a gente não só alfabetiza, mas “alfabetiza e letra, ao mesmo tempo, e que no ambiente alfabetizador é preciso fazer a criança “experimentar o que vai encarar lá fora”. Questionei sobre sua sala se estaria dentro do que se espera para um ambiente alfabetizador e ela me disse que sim, porque era início do ano e o que tinha lá era o que se esperava para este período, e aos poucos ela iria substituindo para não haver poluição visual e assim o fez até o final do ano.

Apesar de relatar pouco sobre a faculdade e achar que ela não ajudou tanto, observei que Erica era a que mais se aproximava das teorias na hora da prática. Embora não me relatasse muito sobre teorias, agia mais em conformidade com elas. Cria em repetição e agia pela repetição. Não gostava do BA BE BI BO BU e buscava ajuda na Internet e até comprava materiais de alfabetização em *blogs*. Também lia livros. Chegou a ler um que eu emprestei nas férias de julho. Assistia às fitas do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e procurava “imitar” a Telma Weiss.

Queria aprender sobre consciência fonológica e disse que eu fui uma “enviada de Deus” para lhe mostrar o que era isso:

[...] Depois ela me contou que, no início do ano, participou de um curso de dois dias na Superintendência com a pedagoga da Superintendência), e a pedagoga lhe contou sobre uma denúncia de uma menina no 4º ano que não sabia ler e escrever, aí ela foi avaliar e faltava consciência fonológica, então ela pensou: o que é isso? Onde compra? O que eu vou fazer? Ela me disse: Antes de você chegar, eu sabia que faltava algo, mas eu não sabia o que era, aí você vem e traz o estudo sobre consciência fonológica. Foi de Deus! (DIÁRIO DE CAMPO, 11 out. 2009).

Isso era o que eu mais admirava nela: tinha vontade de aprender e fazer melhor a cada dia e não parava de buscar. Desejava ajuda, sentia que faltava algo em seu saber e queria auxílio, por isso acho que me identifiquei muito com ela. Achei-a parecida comigo no quesito buscar saber. Amo aprender e amo ensinar porque ensinando, aprendo.

Em relação aos conhecimentos adquiridos na universidade, o que mais me intrigou foi o fato de nenhuma das professoras darem conta de relatar ou considerar que estes conhecimentos a fizeram profissionais. Sempre teve a figura de alguém que as ajudou na hora da prática. Isso me fez pensar nos cursos de formação dos profissionais da educação e nos tipos de formação que se fazem hoje.

Por que o conhecimento teórico das universidades anda tão distante da prática? Na tentativa de responder a esta questão, pensei em Shön (2000) e sua “proposta de uma nova epistemologia da prática”:

[...] eu propunha uma nova epistemologia da prática, que pudesse lidar mais facilmente com a questão do conhecimento profissional, tomando como ponto de partida a competência e o talento já inerentes à prática habilidosa – especialmente a reflexão na ação (“o pensar o que fazem enquanto fazem”) que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza, singularidade e conflito. Ao contrário, afirmava eu, as escolas profissionais das universidades contemporâneas que se dedicam à pesquisa privilegiam o conhecimento sistemático, de preferência o científico, a racionalidade técnica, a epistemologia da prática predominante nas faculdades, ameaça a competência profissional, na forma de aplicação do conhecimento privilegiado a problemas instrumentais da prática (SHÖN, 2000, p. 7, grifo do autor).

Ao analisar essa perspectiva, pode perceber a necessidade de repensarmos a formação dada aos professores brasileiros, pois, atualmente, temos tido muitas denúncias da má atuação do professor nas escolas de Educação Básica, pelos resultados obtidos nos Indicadores Nacionais. Isso revela uma condição generalizada entre os professores, não saber lecionar, assim sendo, podemos deduzir que existem problemas na formação desse profissional, que, segundo Shön (2000), não é o caso único dos profissionais da educação, mas de profissionais de todas as áreas.

Chartier (2007) analisa a ação docente e sua relação com os “saberes teóricos” e os “saberes da ação”, a partir de dois modelos que se opõem um ao outro. O primeiro ela chama de “modelo geral e antigo”, modelo em que as teorias criadas pelos pesquisadores, distantes da sala de aula, são desprezadas pelos professores quando não são por eles “aplicáveis”. Os professores tentam aplicar as teorias na prática e não conseguem, então abandonam o que não lhes serve e só utilizam o que conseguem “transformar em exercícios”. Algumas partes da teoria são ignoradas pelos professores por considerarem que elas estão fora da realidade e eles só validam o que os auxilia a obter resultados satisfatórios com as crianças. “Os protocolos de pesquisa dos quais esperamos milagres tornam-se assim em exercícios escolares e as teorias tornam-se bandeiras para legitimar práticas nas quais os pesquisadores absolutamente não se reconhecem” (CHARTIER, 2007, p. 187).

Talvez seja neste modelo que os equívocos se formem, uma vez que as teorias não são para aplicação como já dissemos anteriormente.

O outro modelo apresentado por Chartier (2007) é o da “teorização na ação”, de acordo com a perspectiva de Shön (2000). Nesse modelo, uma teoria se formaria pela ação e não estaria, portanto, desvinculada da realidade do professor.

Shön (2000) analisa como se dá a ação do profissional de qualquer área. Seu livro questiona o processo de formação dos profissionais, baseada em modelos de racionalidade técnica em que os conhecimentos básicos são primeiramente ensinados para depois aprender a prática pela aplicação dos conhecimentos técnicos. No entanto, esse tipo de formação não comporta as dificuldades enfrentadas pelo profissional quando este se depara com as singularidades da prática.

Segundo Shön (2000), toda prática tem seus “problemas” e neste caso o conhecimento profissional deverá ser capaz de identificar e definir o problema, sendo esta a parte mais difícil com a qual o profissional tem que lidar. Shön (2000) afirma que só as soluções técnicas são insuficientes para dar conta dos problemas que surgem na prática. A

proposta de Shön (2000) é que os profissionais trabalhem com conhecimentos advindos da própria prática e que o bom profissional é aquele que, em cada caso, reflete sobre o caso, pensa, raciocina e busca soluções.

Shön (2000) propõe como maneira de superar a racionalidade técnica o desenvolvimento do “talento artístico”, através do ensino prático-reflexivo, num movimento constante de “fenomenologia da prática”, que vem a ser a reflexão sobre a reflexão sobre a prática. Nesse caso, o talento artístico se constrói por meio da experimentação de situações únicas, singulares e incertas da prática.

Shön (2000) propõe que as universidades deveriam trabalhar a “aprendizagem através do fazer” como em ateliês de arte e projetos, escolas de música, de dança, de atletas e de artesanato: “O projeto de educação profissional deveria ser refeito, para combinar o ensino da ciência aplicada, com a instrução no talento artístico da reflexão-na-ação” (SHÖN, 2000, p. 8).

Chartier (2007) considera a perspectiva de Shön (2000) sobre a formação dos profissionais como o segundo modelo da relação teoria e prática na ação dos professores e propõe que as pesquisas em educação se orientem na direção de um “trabalho reflexivo sobre os “saberes na ação”.

Dessa forma, Chartier (2007) nos coloca questões bem relevantes para pensar a formação de professores. Ela considera o primeiro modelo antigo e limitado e o segundo modelo pertinente para pesquisas e formação de profissionais da educação na atualidade.

O modelo dos “saberes na ação” possibilita pensar teorias com o professor ou a partir de um contato direto com a prática docente e se constituiriam em “excelentes meios para melhorar a ação dos profissionais da escola e formar aqueles que se destinam a esse ofício” (CHARTIER, 2007, p. 187).

Trabalhar com as professoras e pensar com elas a partir de seus próprios dilemas foi uma maneira de pesquisar a partir dos “saberes na ação”. Eu não criei uma teoria nova, mas compreendi muito do que vivem as professoras, conheci suas ações bem de perto e pude verificar como elas se apropriam dos saberes. Elas se apropriavam de novos conhecimentos na medida em que conversávamos sobre os efeitos de cada atividade desenvolvida. Ou sobre algo que já faziam, mas nunca haviam pensado no por que faziam. Posso dizer que eu, juntamente com as professoras construímos “saberes na ação”.

### 3.3 O planejamento

O planejamento do bimestre era feito coletivamente pelas professoras de cada turma. As professoras dos primeiros anos se reuniam, as dos segundos, terceiros e assim sucessivamente, cada grupo em dias alternados. No dia agendado, as professoras se reuniam na sala da supervisora e com os materiais em mãos passavam o dia planejando o bimestre.

Outras pessoas da escola ficavam nas salas de aula no dia do planejamento para as professoras se reunirem. A sequência era sempre a mesma: a supervisora determinava uma palavra com as devidas orientações, apresentava os materiais e as deixava sozinhas para elaborarem o plano. Elas discutiam os temas a serem abordados no bimestre e o principal procedimento era eleger as capacidades a serem trabalhadas.

Foram realizadas, ao longo do ano, quatro reuniões de planejamento, uma para cada bimestre, todas seguindo o mesmo procedimento. As anotações eram feitas sempre por Cintia, no plano modelo,<sup>30</sup> e Erica digitava e entregava para a supervisora. Depois da reunião, cada uma delas tinha o seu caderno ou pasta de plano, onde faziam suas anotações pessoais e os desdobramentos do plano geral.

Era nesta hora que as atividades se diversificavam e o jeito de registrar de cada uma delas era diferente. Cintia e Erica usavam cadernos e colavam as folhas de atividades nele ou anotavam as atividades a serem trabalhadas, como textos e exercícios. Laura optou por pasta. Digitava apenas a data e algumas frases para lembrar o que deveria fazer num pequeno roteiro e não arquivava as atividades. Minha participação no planejamento se resumiu ao coletivo e poucas sugestões, pois elas já tinham suas formas de agir e eu não vi muito espaço ou formas para intervir.

Laura foi criticada por Eliane por causa de seu plano que não esclarecia detalhadamente o que ela fazia. Esse caderno ou pasta deveria estar disponível para possíveis consultas da superintendente. Ajudei Laura a elaborar uma folha para sua pasta que continha mais detalhes, como os horários e uma pequena descrição das atividades desenvolvidas. Laura mostrou a Eliane e ela se agradou do formato do plano, pois assim qualquer pessoa que pegasse a pasta poderia entender o que Laura tinha feito.

No início da reunião, Maura, a supervisora, sempre definia as diretrizes, tais como:

---

<sup>30</sup> Plano modelo no ANEXO 3.

“O 1º ano precisa sair da sala e realizar atividades fora, jogos pedagógicos, utilizar os recursos e espaços da escola.”

“Se o aluno faltar três vezes, o conselho tutelar vai na casa da criança (se a família não der notícias).”

“Na hora de planejar, vocês devem planejar todos os conteúdos de forma interdisciplinar.”

“Na próxima semana haverá reunião de pais. Os assuntos particulares deverão ser tratados nos horários vagos. Essa reunião é para assuntos gerais.”

“Os materiais que vocês devem utilizar são: Guia do Alfabetizador, Cadernos do CEALE, PCN, Dia a dia-do-professor etc.”

“Em matemática utilizar bastante material concreto, tem que trabalhar pela minoria, por quem não sabe. O estado não quer prestação de contas de uma turma, mas do individual. A professora ERICA faz planos diferenciados para crianças em condições diferentes de aprendizado. O objetivo é ajudar as próprias crianças.” (DIÁRIO DE CAMPO, 11 mar. 2009).

As orientações eram modificadas em cada reunião, de acordo com os eventos e acontecimentos da escola. A orientação quanto ao material a ser utilizado estava presente em todas as reuniões. Nunca houve modificação até o final do ano.

Percebi que o organizar o dia a dia de uma sala de aula é uma tarefa extremamente delicada e essencial para garantir uma aprendizagem global às crianças. Quando digo global, estou pensando em incluir no planejamento de cada dia, semana e bimestre os elementos essenciais de cada área de conhecimento e também elementos que não são ligados a conteúdos, mas à formação pessoal e social das crianças.

Não é possível fazer tudo de uma vez e se algo for deixado de lado, alguma área fica “deficitária”. Então o cuidado com o planejamento é de fundamental importância para um trabalho eficiente. Laura se preocupava muito em não apenas alfabetizar e dar outros conteúdos, mas nem ela e nem as outras professoras conseguiam pensar em alfabetizar a partir de outras áreas de conhecimento, numa aula de Ciências, História ou mesmo Matemática.

Faltavam também às professoras, além de conhecimentos mais organizados da própria teoria de alfabetização, conhecimentos acerca da organização do tempo escolar e interdisciplinaridade para integrar os conteúdos. Teoricamente, isso aparece nos discursos das professoras. Mais uma vez aparece a necessidade de orientação às professoras no sentido de integrar todos os conteúdos para, assim, proporcionar às crianças a aprendizagem que eu chamei de global e que Laura, muitas vezes, me disse que “é no todo”, que precisa trabalhar a

criança “no todo”. Laura tentava fazer isso com projetos de trabalho, como o da alimentação ou o do trânsito.

Penso que isso deveria ser uma missão da escola toda e não tentativas de uma única professora. Laura sempre me dizia que queria tempo para ser mais lúdica, mas não era possível porque tinha que alfabetizar. Como não? Não é possível alfabetizar pela ludicidade? Isso revela claramente um conflito acerca da organização do tempo para as atividades necessárias a cada turma.

Erica tinha certeza de que um bom planejamento e seu acompanhamento com fidelidade era o primeiro passo para conseguir êxito em alfabetizar as crianças. Ela não tinha tantos conflitos com isso, planejava, mesmo que fosse só para alfabetizar e seguir seu plano. Mas todas elas trabalhavam também com as outras áreas de conhecimento, só que em número muito menor que as atividades de alfabetização.

Com certeza era necessário organizar melhor o tempo escolar e, nessa parte, eu não trabalhei muito com elas, mas não pude deixar de perceber isso como uma grande necessidade do grupo. O interessante é que eu não imaginava que planejar é uma tarefa de tanta importância.

Segundo Silva (2008, p. 35), o “planejamento é algo importante para o desenvolvimento de ações autônomas e efetivas dos profissionais da educação”. A ação de planejar é “intencional” e deve ter objetivos claros e definidos e necessita ter como bases para sua elaboração o conhecimento da turma, o conhecimento dos conteúdos a serem ensinados e o perfil da turma.

Nesse sentido, podemos dizer que Eliane tem razão em não gostar da troca de matrizes porque cada turma tem seu perfil. O fato de trocar atividades pode significar que o planejamento não está seguindo o curso que deveria de acordo com as necessidades de cada turma e aluno. Ainda existe o fato de que, no dia a dia do professor, surgem ações imprevistas que necessitam de sua intervenção em pensar algo para aquela situação específica.

De acordo com Silva (2008), por mais que um professor conheça a realidade de sua sala de aula e o funcionamento de classe de alfabetização:

as situações vividas quando o professor ensina a ler e escrever são singulares, não se repetem e muitas vezes são imprevisíveis. Por isso o professor precisa atuar como agente desse processo, definindo as diretrizes de seu trabalho, sabendo conduzi-las e adequá-las às condições de sua realidade concreta (SILVA, 2008, p. 36).



O planejamento coletivo de Erica, Laura e Cintia era pensado apenas de acordo com as capacidades a serem alcançadas pelas crianças e não ia além de propostas de atividades que possibilitassem o alcance dessas capacidades. Em relação às outras áreas de conhecimento, o planejamento também era pensado a partir de algumas atividades e temas selecionados em livros didáticos. O planejamento individual só segue o coletivo na parte das capacidades selecionadas. As atividades e propostas de trabalhos eram outras que cada uma pensava individualmente e às vezes trocavam em forma de folhas xerocadas ou mesmo de ideias.

Segundo Silva (2008), “o principal objetivo da organização do planejamento é o de possibilitar que o professor desenvolva um trabalho sistemático de conteúdos e habilidades que envolve o processo de alfabetização e letramento” (SILVA, 2008, p. 37). As aulas não tinham sequência definida e continuidade entre elas, de maneira que as atividades, em sua maioria, eram independentes. Uma pequena sequência acontecia de vez em quando, como num projeto de Laura, que às vezes durava uma ou duas semanas, mas não se ligava às outras atividades de alfabetização ou de outras áreas de conhecimento.

Para planejar os conteúdos e as habilidades referentes ao processo de alfabetização, as professoras tinham em mãos materiais para trabalhar, como os cadernos do Ceale. Maura dizia que ele era o principal, que deveria ser “o livro de cabeceira das professoras”, mas como já dito acima, elas só utilizavam o caderno cinco e elegiam aos poucos capacidades que elas priorizavam como essenciais para cada bimestre.

No primeiro bimestre inteiro, só priorizaram atividades de conhecimento do alfabeto e diferenciação de desenho, letras e números. Atividade de valorização da cultura escrita, ou de produção de texto e até mesmo de desenvolvimento de linguagem oral estavam sendo deixadas de lado para os próximos bimestres.

Nos estudos dos módulos sobre os eixos da proposta<sup>31</sup> apresentada no caderno dois, consegui mostrar a elas a importância de se trabalhar com as outras capacidades também, especialmente as de apropriação do sistema alfabético, pois, do contrário, estariam perdendo tempo para alfabetizar as crianças.

Silva (2008) nos aponta que um planejamento contém duas dimensões: a coletiva e a individual. A coletiva envolve metas estabelecidas por toda a “comunidade escolar” e “educadores” deve envolver inclusive “a definição de instrumentos permanentes de avaliação e auto-avaliação do trabalho realizado pelos profissionais” (SILVA, 2008, p. 38). A dimensão

---

<sup>31</sup> Para conhecimento da proposta, ver o caderno dois do CEALE – Alfabetizando – página 14.

individual envolve o professor e suas escolhas para a sua turma. Mas a autora ainda considera outras dimensões que surgem, tais como:

a relação entre as diversas disciplinas a serem trabalhadas, a organização da dinâmica dos trabalhos, os desdobramentos das atividades a serem desenvolvidas, no cotidiano da sala de aula e a natureza das avaliações a serem implementadas. Além desses aspectos, os professores precisam saber administrar as expectativas dos próprios alunos [...], dos familiares e dos diferentes grupos sociais que buscam legitimamente influenciar na definição das finalidades da escola e de seu trabalho em uma comunidade (SILVA, 2008, p. 39).

Então podemos perceber que planejar não é uma tarefa simples de apenas eleger algumas atividades para trabalhar alguns conteúdos. É antes uma tarefa complexa que envolve dimensões complexas e não dá para deixar o professor sozinho nesta caminhada. Este é mais um tipo de conhecimento no qual o professor necessita de auxílio. Como diz Silva (2008), o planejamento depende tanto da competência do professor quanto das condições de trabalho que ele possui.

As professoras da escola possuem mais do que a maioria, em termos de condições de trabalho. Segundo Eliane, elas ganham até a caneta para trabalhar e até livros, se forem necessários, a diretora compra. Mas o planejamento é mais um tipo de conhecimento em que elas necessitam de apoio para compreender como funciona em sua totalidade, em suas várias dimensões. Quando olhamos de fora, podemos perceber muitas coisas que não vemos de dentro da sala de aula.

Por isso considero que uma ajuda externa, como a de um coordenador pedagógico, por exemplo, deve ir além de expor os materiais e regras, mas participar junto com elas no processo todo, ajudando-as a perceber o que falta, fazendo reflexão e avaliação na hora de planejar.

### **3.4 Os materiais que utilizam**

Além dos materiais descritos acima, para planejar as professoras usavam materiais próprios adquiridos por elas. Às vezes criavam alguma atividade, como os projetos de Laura,

alguns jogos de Cintia e alguns exercícios de Erica. Mas a maior parte das atividades eram exercícios mimeografados.<sup>32</sup>

Cintia utilizava muita atividade de suas coleções de livros didáticos. Laura criava projetos, contava muitas histórias, trazia muitos desenhos, recortes, massinhas e utilizava muitas cópias xerocadas também. Erica comprava materiais pela internet, apostilas com atividades para alfabetizar e utilizava cópias xerocadas também e textos, como poesias, parlendas e gibis.

Os materiais usados no planejamento não eram utilizados depois, na hora do planejamento individual. Os livros didáticos eram priorizados para cópia de exercícios. As crianças usavam muito pouco o livro didático. Algumas atividades sugeridas por mim, como as propostas de jogos e atividades de reflexão sobre os fonemas da língua, foram incorporados ao longo do ano.

### **Professora Cintia**

Conversando com Cintia sobre o planejamento e os materiais que utiliza para preparar suas aulas de alfabetização, ela revela que utiliza livros, coleções didáticas que vêm com CD e atividades que ela compra dos representantes das Editoras que vão às escolas. Como exemplo, ela cita: coleção- Para casa ou para sala-pré-escola de 4 e 5 anos - alfabetizando.

Cintia disse que utilizava também o material do CEALE e afirmou que é uma “imposição da rede”. Ela disse que já pegou umas cinco atividades do material do CEALE, mas que não trabalha só com ele porque usa atividade de outros livros com o mesmo objetivo. Na minha observação, não presenciei nenhum momento de atividade pensada a partir dos cadernos do CEALE.

Ao analisar os cadernos, volumes de 1 a 5, percebi que eles não sugerem atividades, mas descrevem a “organização da alfabetização para o ensino fundamental de 9 anos”. As professoras não têm acesso na escola aos volumes 6 e 7, que sugerem sobre planejamentos e práticas. Nos outros cadernos, aparecem sutilmente algumas ideias sobre atividades.

---

<sup>32</sup> Ver ANEXO 2.

Cintia me diz que agora “está na moda esse negócio de capacidades”, que mudou tudo e “agora a gente tem que conhecer essas novas capacidades, tem dois anos já. Você dorme pensando nelas, você acorda pensando nelas, são as novas capacidades.”

A preocupação com as capacidades, por parte dos professores, é grande porque a pedagoga da Superintendência avalia as crianças periodicamente, verificando quais capacidades foram ou não consolidadas.<sup>33</sup> Mas o foco é sempre verificar a evolução dos níveis de escrita das crianças, pois as atividades de avaliação são sempre ditados de palavras.

### **Professora Laura**

Perguntei a Laura o que ela utiliza para planejar suas aulas e ela me disse que são os livros do CEALE e o Guia do Alfabetizador. Mas eu não presenciei nenhum dia em que ela os usasse. O Guia do Alfabetizador chegou no final de 2008 e nem Laura e nem suas colegas o utilizam para alfabetizar.

Quanto aos livros do CEALE, Laura utiliza o caderno cinco sobre as capacidades, tanto quanto suas colegas. Laura sabe as capacidades e seus números de cor.

Laura disse que utiliza “diversos exercícios de modelos diferentes dentro de uma mesma capacidade”. Ela começa escolhendo uma capacidade, a um, por exemplo, e cria várias atividades para consolidá-la e não vai adiante sem avaliar e diagnosticar a consolidação.

Laura disse, ainda, que faz pesquisa, utiliza o computador e “vê cdzinho”. Também utiliza o livro didático *Alfabetização sem mistério*. No ano de 2008, utilizou o livro didático *Canta Lê lê* e gostou muito porque tinha muita música.

Mas Laura gostou muito do livro *Alfabetização sem mistério* porque, segundo ela, trabalha “as capacidades, portadores de textos diferentes, trava-línguas, histórias, capa de livros...” Ela começou pela história da Branca de Neve.

Apesar de ter gostado do livro, Laura não o utilizou até o final do ano. Pegou apenas as partes que mais lhe interessavam e não a vi utilizá-lo mais que duas ou três vezes.

---

<sup>33</sup> Exemplos de atividades em anexo.

## Professora Erica

Erica valorizava muito o planejamento. Acreditava que, sem planejamento e “fidelidade ao planejamento”, não era possível alfabetizar. Ao questioná-la na entrevista sobre o que considera que não pode faltar para alfabetizar, ela me disse que era planejamento e a utilização do alfabeto móvel:

Então assim, na alfabetização principalmente é imprescindível um planejamento, planejamento e a fidelidade ao planejamento. Porque se você não tiver um planejamento e se você não, você pode até ter o planejamento e você não for fiel ao planejamento também não resolve. Né? Então a minha prática eu vejo assim, às vezes eu... deixo de ser fiel um pouquinho, mas eu volto, eu falo não, se eu não for fiel, eles não vão aprender. Então assim, a minha prática eu vejo muito assim, eu preciso do planejamento e eu preciso ser fiel ao meu planejamento (Fragmento da Entrevista, 30 mar. 2009).

O que não pode faltar é o trabalho com alfabeto móvel, eu acho essencial, é... eu, eu pude, pude reparar nos dois, nesses dois primeiros anos que eu alfabetizei que quando você começa, que eu vou começar na semana que vem, começa a usar o... o alfabeto móvel, eles mudam a hipótese silábica (Fragmento da Entrevista, 30 mar. 2009).

Alfabeto móvel e sílaba móveis Por quê? Porque quando você usa o alfabeto móvel você usa ah... o fonema, eles... não é que você usa. Você, eles, a criança percebe o fonema. Criança que não que não tem é... não tem consciência do fonema não aprende a ler. Né? Ela tem que saber que B quando você fala BA NA NA vc falou B com A N com A, N com A (Fragmento da Entrevista, 30 mar. 2009).

Erica utilizou pouco o alfabeto móvel, talvez porque estudamos sobre outras atividades que levam a criança à consciência fonológica e então ela passou a utilizar mais essas atividades por considerá-las mais eficientes.

Erica também me disse que só utiliza o volume cinco dos cadernos do CEALE porque precisa dele para pensar atividades para desenvolver as capacidades e que não utiliza o Guia do Alfabetizador, porque ele chegou no final do ano passado. Ela disse que usa muito a Internet e cria algumas atividades também, mas o que mais utiliza são as cópias Xerox, embora Eliane não goste muito disso.

Os materiais utilizados e as atividades selecionadas para alfabetizar são um ponto extremamente importante do planejamento. Já vimos que planejar é complexo. Pensar as

atividades para atender os conteúdos de alfabetização e os materiais e formas mais adequados também são.

Para a seleção e a elaboração de atividades de alfabetização e letramento, Silva (2008) propõe alguns procedimentos relevantes:

- 1 – a seleção dos conteúdos e sua organização por meio de atividades;
- 2 – a tipologia das atividades;
- 3 – a organização dos alunos durante a realização das atividades;
- 4 – a participação dos alunos nas atividades de planejamento.

A autora considera que a “articulação” desses procedimentos sejam um desafio para o planejamento, mas, seguindo alguns critérios, o desafio possa ser vencido. Abaixo serão mostrados, resumidamente, os critérios apresentados por Silva (2008, p. 44-57):

1 – As atividades devem estar de acordo com os conteúdos e metas previamente definidos:

- a) Sequenciação e complexificação dos conteúdos;
- b) Necessidade de variação e diversidade de materiais;
- c) Articulação de várias capacidades de diferentes conteúdos.

Os conteúdos de alfabetização estão claros no caderno dois do CEALE: Compreensão e valorização da cultura escrita, leitura, produção de textos, aquisição do sistema de escrita e oralidade. As professoras Cintia, Erica e Laura não tinham clareza desses eixos como conteúdos de alfabetização. Elas não conseguiam perceber a necessidade de articulação desses eixos e atividades que os contemplassem em cada um dos bimestres.

Por isso foquei com elas a apropriação do sistema alfabético, que estava sendo deixado para “não sei quando”. Os eixos de leitura e escrita e oralidade foram completamente ignorados. Para Laura, a escrita era relegada a atividades de cópia do quadro. Quando estudamos sobre a necessidade de ter atividade de escrita, ela sempre apresentava uma cópia e dizia que todos os dias aplicava atividade de escrita. Laura fazia produções de texto coletivas oralmente com as crianças e depois elas copiavam. Mas nenhuma delas, nem mesmo Cintia, que tinha crianças em sua maioria alfabética, possibilitava situações de escrita espontânea nem de leitura.

O planejamento do 1º bimestre e todas as atividades foram de introdução e consolidação das capacidades 1, 2, 3, 4, 9, 12 e 14.<sup>34</sup> Então, quando vi essa situação, comecei a mostrar a necessidade de articulação de capacidades de todos os conteúdos e insisti com elas

---

<sup>34</sup> Ver caderno 5 do CEALE – *Monitoramento e avaliação da alfabetização*.

para urgentemente introduzir atividades de apropriação do sistema alfabético para terem tempo de verificar as condições das crianças e trabalhar com as dificuldades que surgissem. Elas aderiram e viram que as crianças já tinham condições para isso, e assim, no segundo semestre, foi feito o remanejamento para que as crianças que ainda não tinham conseguido sair do nível pré-silábico evoluíssem. Com isso o resultado foi satisfatório e o objetivo de alfabetizar todas as crianças foi alcançado.

1 – A tipologia para a organização das atividades:

Para este critério, a autora define três tipos de atividades:

- a) atividades abertas;
- b) atividades fechadas;
- c) atividades contextualizadas;
- d) atividades lúdicas.

Nas atividades abertas, as crianças teriam que pensar, refletir, analisar e discutir sobre a atividade para a sua resolução. Essa forma de atividade foi praticamente inexistente ao longo do ano. Quando começamos as atividades de consciência fonológica, é que foi possível atividades dessa maneira, mesmo assim, as professoras continuaram privilegiando as atividades fechadas, que são os exercício de repetição e memorização, de completar, ditados, dentre outros.<sup>35</sup>

As atividades contextualizadas apareceram de maneira muito sutil e “fraquinha”, na forma de uma ida à biblioteca, manuseio de panfletos e conhecimento de gêneros textuais. Laura criou um cantinho de leitura com alguns suportes, tais como: jornal, revistas, catálogo de telefone, dicionários, mas pouco o utilizou; e Erica trabalhou alguns gêneros, mas de forma expositiva, e o contato das crianças com o material se limitou a ver e construir oralmente textos coletivos.

As atividades lúdicas que foram objeto de identificação entre as professoras estiveram presentes inicialmente mais na sala de Laura, na forma de bonecos, como o Zé e Nina, Histórias contadas por Laura toda caracterizada, o avental de alfabeto que ela usava, o quadro de letras do dia e da noite e o quadro de sílabas. Esses são alguns dos exemplos do que Laura considerava como “aulas lúdicas”. Os jogos e as brincadeiras, tais como bingo, jogo da memória com letras e sílabas, e brincadeiras para o desenvolvimento da consciência fonológica foram sugeridos por mim e utilizados por Erica e Laura, do segundo bimestre em diante.

---

<sup>35</sup> Ver ANEXO 2.

Como já descrito anteriormente, Laura considera suas criações como ludicidade, mas utilizava pouco os jogos e as brincadeiras para promover aprendizagem. Por isso acredito que ela considerava que não estava tendo tempo para ser lúdica, que as atividades de alfabetização tiravam o tempo da ludicidade. Ela não conseguiu estabelecer uma relação entre a ludicidade e a alfabetização, e achava que alfabetizar era uma questão puramente de conteúdos em forma de exercícios maçantes e cansativos para as crianças.

1 – As formas de realização das atividades em salas de aula:

- a) Planejar atividades diferenciadas para abordagem dos conteúdos;
- b) Atividades coletivas;
- c) Leitura com pausas.

As atividades, ao longo do ano, não foram muito diferenciadas. As folhas xerocadas eram privilegiadas e as ações de forma coletiva também eram. As professoras tinham dificuldades em atender às diferenças individuais, especialmente Laura, que tinha muita dificuldade em lidar com grupos de diferentes níveis em sua sala. As atividades de leitura feita pelo professor muitas vezes se fizeram presentes, mas, em algumas situações, elas não eram planejadas: ou aconteciam após o recreio, para acalmar as crianças, ou no final da aula, com o mesmo intuito.

1 – As formas de participação dos alunos no planejamento:

- a) Decisões sobre o planejamento das atividades coletivas;
- b) Progressão: recordação e reorganização dos objetivos e definição das próximas tarefas.

Esse critério de envolvimento dos alunos no planejamento das atividades foi realizado apenas na forma de comunicar às crianças os acontecimentos. Não houve em nenhuma das turmas um planejamento coletivo com as crianças, de maneira que elas se sentissem “cúmplices” na organização da aula e/ou atividades. Mesmo os projetos que Laura realizou, ela levou tudo pronto, e apenas comunicou às crianças o que iria acontecer, criando nelas expectativas de participação.



### 3.5 A interação com os alunos

Perguntei a Cintia como ela esperava que sua turma estivesse até ao final do ano, e ela me disse que esperava que ela estivesse toda alfabética, lendo e produzindo pequenos textos. Ela reconhece que alguns poderiam não chegar a esse ponto, mas que ela pretendia trabalhar com os que tivessem dificuldades, mesmo que fossem apenas três, mas que queria trabalhar com esses três o ano todo para que eles se alfabetizassem, e revela: “Mas é difícil, né?”

Laura também considera isso uma tarefa difícil, revelou a mim, em alguns momentos, a sua dificuldade em trabalhar com atendimentos mais individualizados.

Essa foi uma observação interessante, a dificuldade das professoras em trabalhar com a diversidade de níveis, conhecimentos e condições das crianças em relação à leitura e à escrita. As atividades eram sempre realizadas no grande grupo da sala, com a professora à frente, explicando para todos de igual modo. Depois elas iam passeando pela sala e verificando as dificuldades individuais. Mas são 28 crianças em cada turma e enquanto é feita a intervenção com uma criança, as outras 27 se dividem entre conversar, levantar do lugar, implicar com o colega e continuar suas atividades.

Essa é uma questão relevante. Se cada criança tem sua maneira de aprender, como fazer com um grupo de 28 crianças de seis anos de idade para atendê-las individualmente num período de 4 horas e 20 minutos? Como organizar esse tempo e as intervenções adequadas a cada dificuldade?

Outro questionamento a Cintia foi sobre suas dificuldades para trabalhar, qual a maior dificuldade que ela enfrenta, e ela me disse que não é sobre material para trabalhar, que a escola fornece tudo que é necessário, desde livros, brinquedos pedagógicos até as cópias e giz ou até mesmo a caneta que elas usam é fornecida pela escola.

Cintia reafirmou sua vontade em utilizar mais os jogos na sala de aula e sua dificuldade em relacionar aprendizagem com ludicidade. Cintia teme a cobrança do governo e a crítica das próprias colegas que estarão com suas crianças no ano seguinte, caso elas não estejam “bem alfabetizadas”.

Para ela, as crianças estão em processo de construção e se chegam ao ano seguinte “não prontas”, ela é a culpada na perspectiva do governo, que quer as crianças alfabetizadas, e

das colegas, que querem as crianças “prontas” e não compreendem “que o aluno está construindo ainda..”

Cintia apresenta como um dos fatores complicadores para uma criança não estar “pronta” (lendo ou escrevendo) no final do ano, a situação de crianças que chegam para ela sem nunca terem estudado antes. “[...] criança que nunca entrou na escola, que nunca estudou... é muito difícil, né?”

Cintia tinha dificuldade em acompanhar individualmente as crianças que apresentavam mais dificuldades. Certo dia, enquanto ela aplicava um exercício, me sentei perto de um aluno que não conseguia ler ainda, e utilizando o livro de Ruth Rocha, *Palavras muitas palavras*, comecei a mostrar ao menino como deveria ler as palavras, o que deveria pensar e observar na hora de ler e de repente o menino começou a ler tudo.

Faltava pouco para ele, apenas uma ajuda em como ver as palavras e suas sílabas e Cintia ficou admirada e nunca esqueceu esse dia. Sempre comentava comigo sobre como foi interessante para ela observar aquele acontecimento.

Laura também enfrentava dificuldades para realizar um acompanhamento mais individualizado. Ela lidava bem com o “grupão” de alunos, explicava, cantava, inventava histórias e se caracteriza para chamar a atenção. Mas pude observar que na hora de uma explicação sobre alguma atividade, ela o fazia bem na frente para todos, mas na hora de olhar individualmente, ela se perdia em meio às conversas e muitas crianças lhe chamando. Ela não conseguia organizar o momento.

É realmente uma cena complicada, vinte e oito crianças chamando e pedindo ajuda ao mesmo tempo. Isso precisava ser organizado em pequenos grupos, talvez um ou dois por dia. A dinâmica de uma sala de aula é muito intensa e cheia de demandas que parece impossível a uma só pessoa. É necessário realmente se organizar de tal maneira que tudo o que é importante seja cumprido.

Muitas vezes, sugeri dividir a sala em grupos e enquanto ficávamos intervindo com um, os outros faziam atividades, como desenho, colorido, ou massinha. Mesmo assim, às vezes o momento era tumultuado.

Após um tempo com o grupo de intervenção, trocávamos as crianças e começávamos outro grupo. A maior dificuldade era concentrar esse grupo em meio aos outros que faziam atividades, para eles, mais agradáveis. Era também muito desgastante fazer intervenções um a um, mas os resultados eram bem satisfatórios, pois garantíamos a atenção e a concentração das crianças do grupo de intervenção.

Erica dominava melhor essa situação, talvez pelo seu jeito bravo e de não aceitar muitas conversas e dispersões. Mesmo assim, em alguns momentos era difícil e cansativo.

Chegamos a dividir a sala em grupos e dar jogos diversificados, mas era desgastante o movimento e o barulho das crianças. Erica insistiu muito em atendimentos individualizados e no remanejamento ficou com todos os alunos pré-silábicos das outras turmas.

Erica ia pela manhã e atendia a algumas crianças com reforço das atividades da tarde. Era um grupo pequeno que ela acompanhava na sala dos professores. Também iniciou outro grupo às 16h e a eventual ficava em sua sala para ela fazer o atendimento das crianças com mais dificuldade. Até a criança com laudo de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) foi alfabetizada e chegou ao final do ano lendo e escrevendo palavras e frases. Essa criança apresentava evidentemente sinais claros de falta de concentração.

Acredito ser este um ponto extremamente relevante a ser considerado na hora de levantar os problemas em relação à não-aprendizagem das crianças em leitura e escrita.

Muitas crianças são rápidas no raciocínio e concentradas na fala da professora. Às vezes nem precisamos de tanto esforço para levar algumas à compreensão de algo. Mas outras são extremamente dispersas e desconcentradas e só realizam uma tarefa quando chegamos junto delas, focamos sua concentração e forçamos a reflexão. Foi isso que vi acontecer neste período de um ano de acompanhamento com essas três professoras.

Compreender como ocorre o processo de alfabetização, o que fazer quando uma criança está estagnada em um nível de aprendizagem, ou seja, dominar os saberes em relação ao que é necessário para levar uma criança a se alfabetizar é o primeiro ponto. O segundo poderia ser organizar o tempo escolar e a interação com as crianças de modo a garantir que a aprendizagem ocorra com todos. Isso é de fundamental importância para o sucesso em alfabetizar as crianças.

O maior problema observado é a compreensão de que “cada um tem seu tempo e seu ritmo” de aprendizagem e que isso precisa ser respeitado. Os professores, de um modo geral, introjetaram essa ideia por não saberem como lidar com as diferenças; acham que não precisam ou mesmo não podem fazer nada porque a aprendizagem depende única e exclusivamente da criança.

Isso é um dos equívocos na apropriação da teoria Piagetiana. Por isso uma boa formação deveria ser em serviço, para que o professor aprendesse na prática como é possível intervir nos ritmos e nas individualidades que somam o grupo de alunos.

Klein (2002) relata uma situação singular, publicada na *Revista Nova Escola* n. 51 de 1999, de uma criança que possuía limitações físicas por “artogripose”. Eram limitações que impediam as articulações de seus membros e, portanto, a privavam de movimentos físicos e obviamente de escrever. Porém a família, o menino e vários profissionais, dentre eles, uma pedagoga ajudaram a criança a superar seus limites e aprender. O menino foi alfabetizado e hoje frequenta uma escola comum.

Klein (2002) afirma que foi exatamente a “falta de respeito” aos seus limites individuais que proporcionou a essa criança um desenvolvimento intelectual e social:

No entanto, contraditoriamente, aqueles que contribuíram para que o garoto *superasse suas características individuais*, conquistando, *apesar delas*, a possibilidade de fazer-se um ser humano com as condições mais próximas possíveis dos outros homens – afirmam, presos que estão por uma valorização do indivíduo, que isto só foi alcançado porque tudo o que se fez foi *sempre respeitando as características de Sérgio e confiando em sua capacidade intelectual*. Ou seja, os próprios responsáveis pelo progresso do menino não se dão conta de que foi exatamente porque *os seus limites, as suas características individuais não foram respeitadas* que se conseguiu ampliar as suas possibilidades (KLEIN, 2002, p. 123, grifo da autor).

Dessa forma, Klein (2002) nos mostra que trabalhar com as individualidades das crianças não significa aceitar os limites de suas características pessoais, mas romper com elas “humanizando o indivíduo”. A autora nos alerta a “não confundir o atendimento individual, às vezes necessário, às vezes o único possível, com aprendizado individual, com respeito às características do indivíduo” (KLEIN, 2002, p. 124).

Se pensarmos em Vygotsky (1978) e sua teoria da zona de desenvolvimento proximal, ao colocarmos a criança frente a algum conhecimento do qual ela ainda não é capaz e a auxiliarmos como mediadores no processo de aprendizagem, ela seria potencialmente capaz de desenvolver e no ato de sua consolidação da aprendizagem, esse conhecimento passaria de potencial a real. Nesse sentido, não podemos ficar parados, esperando chegar “a hora da criança”, mas prover a aula de situações em que ela transforme os conhecimentos potenciais em reais.

Algumas crianças realmente não aprendem numa situação coletiva, dispersam a atenção e não acompanham a explicação da professora, mas isso não significa que não estejam no “tempo delas” para aprender ou que tenham dificuldades de aprendizagem; isso é, antes de tudo, uma marca pessoal que, se for “respeitada”, a criança ficará estagnada e não

aprenderá. Por isso é de extrema importância que o professor aprenda a criar alternativas de interação com essas crianças para propiciar a aprendizagem delas.

A organização da sala em grupos de trabalho com atividades diferenciadas funcionou bem em alguns momentos com as turmas de Erica e Laura. As professoras, especialmente Laura, é que tiveram muita dificuldade em se adaptar a essa forma de trabalho, visto que já estão acostumadas há anos a trabalhar coletivamente.

Outras alternativas, com o apoio da equipe pedagógica, como o trabalho de de Erica ao ir de manhã ou ficar uma hora por dia com um pequeno grupo de alunos, enquanto a eventual ficava em sua sala com o restante da turma, também funcionam. Erica, como já relatado acima, não abriu mão da responsabilidade de fazer esse pequeno grupo aprender, achou meios para trabalhar com ele e conseguiu alfabetizá-lo.

## 4 A FORMAÇÃO NA PESQUISA

Neste capítulo serão relatados os aspectos da formação na pesquisa, as expectativas das professoras em relação ao meu papel de pesquisadora e formadora, as formas de acompanhamento utilizadas, as relações que se estabeleceram entre pesquisadora, formadora e sujeitos e os temas abordados nos módulos de estudo.

### 4.1 A expectativa das professoras e da escola em relação a mim (pesquisa colaborativa)

**Professora Cintia:** Olha, a minha expectativa é assim, pela sua prática, que traga algo, não é fazer nada pra gente, mas assim, dá uma... luz né, uma luzinha pra gente; outra coisa, eu queria muito que você fizesse... uma reunião aqui com os professores dos anos iniciais, dar uma exposição pra eles, igual a gente tava aí falando da Emília Ferreiro, né desse uma exposição, o que fosse uma criança alfabética, sabe por que, por isso, eu tenho dúvida, mas eu tenho um caderno que é ótimo, eu vou lá e consulto, entendeu? Mas tem pessoas que não sabem disso, entendeu? Aí que você desse um esclarecimento assim geral. (Fragmento da Entrevista, 25 mar. 2009).

**Professora Erica:** É, você já me ajudou muito nisso porque você fica uma pessoa acessível, a gente tem coragem de perguntar as coisas e a segunda coisa que eu gostaria é que você falasse sobre o meu trabalho (Fragmento da Entrevista, 30 mar. 2009).

**Professora Laura:** Ah! Eu espero que você ajude demais (rindo) [...] dar dicas pra gente, ó, isso é isso, se fizesse assim ficaria melhor... Dessa forma que você tá fazendo é rica, mas se você fizer isso... (Fragmento da Entrevista, 1º abr. 2009).

Para finalizar a conversa na entrevista, perguntei às professoras o que elas esperavam de mim na escola, de que forma elas achavam que eu poderia ajudar ou quais as suas expectativas em relação a mim. Cintia me disse que sua expectativa era de que eu desse “uma luzinha” para elas, levar algo novo, não fazer nada para elas, mas auxiliar, e sugeriu uma reunião com os professores dos anos iniciais para que eu desse uma exposição sobre os níveis da escrita segundo Emília Ferreiro. Cintia me disse que às vezes tinha dúvidas sobre esse assunto, mas que tinha um “caderno ótimo” que olhava nele e tirava suas dúvidas. Mas lá na escola havia pessoas que não sabiam disso. Então, que eu desse um esclarecimento geral.

Entendi que ela queria um respaldo meu para o fato de algumas crianças não conseguirem ler e escrever no final do ano, sendo este, em sua perspectiva, um problema de tempo ou ritmo de aprendizagem da criança, segundo a teoria da psicogênese da língua escrita, não sendo, portanto, responsabilidade da professora o fato de a criança não ter conseguido aprender a ler e escrever.

Outra questão implicada aqui é o fato de a criança não estar ortográfica. Às vezes as professoras do 2º ano acham que as crianças chegam para elas com muitos “erros” e não compreendem que agora seria hora de dar continuidade a um processo de construção realmente. As professoras dos anos seguintes sempre veem problemas nas crianças e culpam a professora do ano anterior. Nesse caso, caberiam realmente umas instruções do processo de alfabetização, de seu percurso, que é muito bem explicado na teoria de Emília Ferreiro. Compreender o que cada criança é capaz de produzir em cada etapa de conhecimento da língua escrita é de fundamental importância e nesta escola a maioria das professoras não tinha muita clareza do assunto. Para Cintia, ser professora de 1º ano “[...] é muito podado... é complicado pra gente ser professora de 1º ano... nossa!... A gente tava agoniada demais...”

Laura esperava de mim respaldo para suas ações no sentido de que a crianças têm seu ritmo e a hora própria de aprender e de que seu “jeito lúdico” de ser é o que faz as crianças aprenderem. Isso não ocorreu de imediato e causou a ela certo desconforto e desequilíbrio, que logo foi estabilizado quando propus aprendizagens e reflexão sobre a própria língua pelos jogos e brincadeiras, como já descrito em capítulos anteriores. Para estabelecer uma boa relação com Laura, tive que agir com cuidado, sugerindo propostas de atividades sem que isso a afrontasse. Então, uma boa alternativa era sempre elogiar seus feitos, mas, com muito cuidado, mostrar as fragilidades neles contidas. Por exemplo, para mostrar a ela que uma atividade de escrita é mais que mera cópia de um calendário e algumas frases do quadro, tive que primeiro demonstrar a condição de suas crianças numa atividade de escrita espontânea e a partir daí levá-la a perceber que as crianças precisavam escrever mesmo e não apenas copiar.

Erica esperava *feedback* de sua prática porque queria melhorar a cada dia e achava que somente mediante um retorno isso poderia acontecer, uma vez que não recebia nenhuma orientação da escola. De fato, conversamos muito sobre sua prática e as possibilidades de melhorar as atividades propostas, levando exercícios e jogos nos quais as crianças pudessem refletir sobre a forma de escrever e fizessem tentativas de leitura.

De certa forma, acho que todas esperaram de mim apoio. Observei que elas recebiam críticas e às vezes elogios, mas a escola não tinha um programa de formação em

serviço. Ninguém respondia a questões e dúvidas ligadas às dificuldades enfrentadas por elas para alfabetizar. Na entrevista com Laura, perguntei se ela recebia ajuda e ela, sem dizer nada por causa do gravador, negou, meneando a cabeça e o indicador direito. Cada uma delas buscava conhecimento e ajuda à sua maneira. Laura revelou na entrevista sua dificuldade em ler livros mais teóricos:

o... maravilhoso, o extraordinário, eu leio se deixar todo dia, mas aquela parte da teoria, ela é mais complicada pra você tá lendo, às vezes eu lendo assim, a gente até lê, lê uma vez, não entendeu vai pra outra porque cada vez que você faz uma leitura, você tá fazendo releitura, você tá ô! você entendeu? Nunca é da mesma forma... a sua primeira, a segunda, a terceira leitura... (Fragmento da Entrevista, 1º abr. 2009).

Para Laura, é necessário obter ajuda para compreender livros teóricos e na escola essa ajuda não vem de ninguém. Erica e Laura contavam com a ajuda de outras pessoas fora da escola, que dão suporte e socorro nas horas de dúvidas. Minha presença na escola deu suporte não só às três professoras dos primeiros anos, como também auxiliou algumas outras de outros turnos, que também tinham dificuldades e queriam conhecer mais sobre os processos de seus alunos.<sup>36</sup> Acredito que essa formação em serviço deveria ocorrer todos os anos, de forma gradativa, para auxiliar as professoras em suas dificuldades e necessidades. Deveria ter alguém, talvez a própria supervisora, talvez a pedagoga da Superintendência, ou talvez ainda uma outra pessoa que tivesse condições de estar frequentemente na escola para trabalhar junto às professoras, fazendo estudos e avaliando e refletindo com elas no momento de suas ações em sala de aula.

## **4.2 O acompanhamento em sala de aula (sugestões, demonstrações e considerações)**

O que eu havia proposto como pesquisa colaborativa não se tratava apenas de ir à escola, entrar na sala de aula e assistir à professora, fazer minhas anotações, ir embora,

---

<sup>36</sup> Ver ANEXO 4.



descrever e analisar a atuação delas e tirar minhas conclusões. Eu queria participar, cumprir o meu papel de formadora e ajudar a desfazer os equívocos de interpretação das teorias.

Muito me incomoda o apenas falar que o professor não sabe, não faz, etc. Meu problema de pesquisa nasceu da minha inquietação com o não saber das professoras que eu mesma formava para alfabetizar. Então eu também me tornei, em parte, sujeito de minha própria pesquisa, porque, na minha ação de ajudar as professoras, eu pude perceber minhas próprias falhas em ensinar e os “furos” que aparecem na hora em que damos explicações teóricas, vagas e distantes da prática.

Isso foi para mim algo importante durante esse processo de pesquisa, perceber meus próprios erros e ter tempo de tentar corrigi-los. Testar maneiras diferentes de levar as professoras a refletir sobre suas ações e refletir junto com elas.

Então, estar na sala de aula foi para mim muito mais do que observação, foi participação e acompanhamento assíduo do trabalho delas, intervindo junto, pensando junto sobre as dificuldades e diversidades do dia a dia de cada uma delas. O meu acompanhamento se deu mais em relação às atividades de leitura e escrita, mas conversávamos muito sobre quaisquer assuntos que surgissem e se fizessem necessários, até mesmo assuntos pessoais. Nosso relacionamento extrapolou o espaço da sala de aula e minha relação se estreitou também com as outras professoras, diretora, supervisora e até as serviçais. Algumas vezes até a família da criança teve contato comigo. Um pai, um dia, me ligou para avisar que a filha não iria à aula porque estava passando mal. Meu telefone estava na agenda da criança, que foi elaborada dentro da sala de aula de Laura.

Iniciei o ano acompanhando as três professoras, Cintia, Laura e Erica. Mas finalizei acompanhando mais Laura até o final do primeiro semestre e no segundo semestre fiquei mais com Erica, por ter ficado com as crianças pré-silábicas após o remanejamento. Mas quando alguma delas precisava de algo em especial, me procurava e conversávamos sobre o assunto.

Elas não se intimidaram comigo, consegui estabelecer uma relação de amizade e até mesmo de cumplicidade com elas. Cheguei a sentir ciúmes quando terminamos os módulos de estudos e elas foram estudar com a pedagoga da Superintendência. Erica me disse que havia gostado muito porque o assunto era ortografia e que, se eu estivesse lá, teria gostado também, conforme anotação no meu diário de campo: Bem, me sentei na última carteira e comecei a observar a aula e perceber algumas mudanças. Uma semana sem ir e muitas mudanças aconteceram. Erica foi logo me dizendo que ontem tiveram módulo de

ortografia com a Mércia. Confesso que senti um pouco de ciúmes, porque há um bom tempo os módulos eram comigo. Eu me senti meio “dona” delas. Como se o grupo fosse meu e mais ninguém pudesse levar nada para elas. Mas pensei que já é hora mesmo de me acostumar com a ideia de que essa relação vai acabar. Afinal, a pesquisa tem um fim (DIÁRIO DE CAMPO, 15 set. 2010).

Eu ficava cada dia numa sala, alternava, de acordo com as atividades que cada uma ia dar. Se fosse Matemática, por exemplo, eu ia para a outra sala. Ou então ia de acordo com a solicitação delas. Notei que, quando ficava mais com Erica, Laura me solicitava e dizia que havia sumido.

Foram observadas setenta aulas ao longo do ano. Exceto no primeiro mês, quando queria ter uma ideia geral das aulas, observei apenas as aulas que tinham relação direta com o processo de alfabetização. Minhas sugestões e propostas de atividades iniciaram tão logo iniciaram as observações, pois elas sabiam que eu estava ali para participar e não apenas observar.

Minha primeira intervenção se deu enquanto Laura trabalhava uma aula no pátio sobre “auto-retrato”. Momento em que as crianças iam uma a uma observar a própria imagem no espelho, me sentei com uma aluna e verifiquei sua condição de reflexão sobre a escrita. A criança conseguia falar a letra inicial de uma palavra, observando o som na hora de falar e assim conseguia ir escrevendo palavras simples, como VACA, por exemplo. Comentei com Laura a condição da criança e começamos a refletir sobre isso. Laura estava preocupada em ensinar o alfabeto e fazer com que as crianças diferenciassem letras, números e desenhos. Pela minha percepção, a maioria conseguia desenvolver esta tarefa e não seria necessário gastar tempo com atividades específicas para isso. Nas atividades de leitura de um livro literário ou de ler com a professora um cartaz ou mesmo fazendo um exercício de reescrita, isso aconteceria.

Minha primeira observação foi a de que as atividades das três professoras não propiciavam reflexão sobre a língua escrita, eram atividades de completar o alfabeto, e então comecei a sugerir que fizessem atividades para levar as crianças a pensarem sobre a escrita, com exercícios de escrever nomes de animais ou outra lista qualquer. Eu sugeria atividades sempre a partir de uma conversa com elas sobre a condição de suas turmas, após a análise de um ditado diagnóstico, por exemplo, e mostrava a elas como suas crianças podiam pensar mais e evoluir mais. Também discutíamos os objetivos das atividades, o que se pretendia com cada uma delas e onde elas levariam as crianças em termos de aprendizagem.

Foram muitas conversas ao longo de todo o ano, tanto na sala como no recreio ou no final da aula. A primeira atividade sugerida foi um jogo da memória com sílabas canônicas para formar palavras dissílabas. As palavras poderiam ser retiradas de parlendas, poesias ou outros textos já utilizados na sala. As crianças deveriam brincar com as mesmas regras de um jogo da memória com figuras, porém deveriam formar palavras para ganhar o ponto; caso as cartelas levantadas não formassem palavras, elas seriam viradas para baixo novamente e o outro jogador assumiria a vez. Crianças mais evoluídas deveriam jogar com as menos evoluídas para ajudar na leitura; tanto eu como a professora ajudávamos em vários grupos.

O interessante é que todas as professoras conhecem o jogo da memória, mas eu tive que demonstrar como seria o jogo com sílabas, pois só falando elas não conseguiram entender. Eu expliquei oralmente como seria o jogo e suas etapas, mas elas sentiram a necessidade de me ver desenvolvendo o jogo com as crianças para depois fazerem sozinhas.

Após os jogos, conversávamos sobre os resultados e como as crianças reagiram frente à atividade, o que elas acharam da atividade. As avaliações foram sempre positivas. Outros jogos, como a forca, brincadeiras com sílabas móveis e jogos industrializados foram dados e executados pelas professoras a partir da ideia do jogo da memória. Eu sempre ajudava nas atividades, intervindo junto das crianças, auxiliando as professoras a levá-las à reflexão dos sons da língua e suas relações com as grafias. As atividades específicas de consciência fonológica serão descritas no item 4.4 deste capítulo.

Para exemplificar uma situação dessas, gravei uma entrevista<sup>37</sup> com Erica sobre a aplicação de uma atividade sugerida por mim de formação de palavras das parlendas, já trabalhadas em sala, com sílabas móveis. Ela mesma fez vários envelopes com as sílabas de nove palavras das parlendas MACACA SOFIA e O BODE. Na entrevista, eu capturei o que Erica achou da atividade, ao mesmo tempo “teorizei” com ela não apenas a atividade como outras etapas que compõem o processo de alfabetização, mas também a organização do tempo, espaço e interação com o grupo para execução das atividades.

Fizemos o que o Shön (2000) chama de reflexão na ação. Muitos foram os momentos com as professoras, especialmente com Laura e Cintia, de refletir sobre a atividade desenvolvida e seus efeitos, e pude perceber como isso dá segurança às professoras não apenas para fazer de novo, como para criar outras atividades que vão produzir resultados semelhantes e igualmente satisfatórios.

---

<sup>37</sup> Entrevista no ANEXO 6.

Desde o resultado desta atividade na sala de Erica que as coisas começaram a mudar aos poucos, novas atividades foram sendo introduzidas, os resultados de evolução das crianças na escrita começaram a aparecer rapidamente. Dentro de uma semana, foi possível ver crianças iniciando no processo de leitura. Todos podiam ver como as crianças estavam evoluindo. Desde então, Laura começou a se preocupar em fazer atividades para obter o mesmo resultado.

Às vezes eu sugeria a ideia somente falando e quando elas iam executar no outro dia, não era exatamente igual ao que eu havia recomendado. Isso foi muito interessante porque percebi a necessidade da demonstração para que elas compreendessem a sugestão na íntegra. Foi assim que eu pude ver, na prática, que só falar não resolve para uma aprendizagem efetiva, elas precisam ver como se faz. As apropriações das propostas ocorriam das maneiras mais distintas, cada uma fazia de um jeito diferente uma mesma situação. Às vezes nos parece óbvio e simples a compreensão de algo que falamos, um jogo da memória é singelo, mas, se jogado com o objetivo de levar a criança à reflexão sobre a língua escrita, já é necessário focar outros aspectos que não apenas a combinação de cartelas iguais. É preciso pensar no objetivo que se quer com o jogo e aí aumenta a complexidade.

Pude perceber isso numa conversa com Erica, na sala dos professores, no horário da aula de Educação Religiosa. Eu tinha sugerido a ela uma atividade de análise dos fonemas iniciais de palavras a partir de gravuras. Ela deveria levar várias figuras com nomes que começassem com o mesmo som inicial, VACA, VOVO e VELA, por exemplo. Cada cartaz deveria conter apenas a figura e nenhuma escrita. Assim, ela faria a análise oralmente do fonema inicial, prolongando o som emitido ao pronunciar a letra V no início da palavra e chamar a atenção das crianças para esse som e assim relacioná-lo com a letra V, escrevendo no quadro os nomes, porém marcando somente a letra correspondente ao fonema inicial de cada palavra. Erica levou a atividade e misturou vários fonemas diferentes ao mesmo tempo e ainda focou as sílabas das palavras completas e não apenas o fonema inicial. As crianças ficaram confusas e dispersas na hora de escrever. Expliquei a ela que muitos focos de análise dificultavam para as crianças e que ela deveria ter se detido apenas no fonema inicial e com várias palavras diferentes começando com um mesmo fonema, porque a ideia era introduzir as crianças na percepção dos fonemas como unidade menor que uma sílaba.

Notei que Erica teve dificuldade de acompanhar as explicações enquanto eu falava, anotou muitas coisas, porque estava muito interessada em me compreender. Quando terminei de falar, notei seu olhar cansado de tentar acompanhar o meu raciocínio e ela me

disse que tinha dificuldades em aprender e que aprendia mais pelo esforço que pela inteligência. Sua mãe dizia que a irmã era mais inteligente que ela e que ela teria que se esforçar muito para acompanhar a irmã. Ela me relatou alguns de seus sucessos também, como a nota em sua monografia, que foi 99,7. Ela olhou para as anotações que fez e disse que eu havia falado muitas coisas. Notei certo estresse dela em relação ao número de informações. A atividade deveria ser executada depois do recreio, mas ela me pediu para deixar para depois. Notei que ela queria assimilar, processar tudo primeiro. Combinamos de deixar a atividade para sexta-feira, estávamos na quarta. Essa situação me fez refletir sobre os modos de apropriação de conhecimentos e como eles se processam. Eu não podia ver o cérebro de Erica tentando processar tudo o que eu disse, mas eu pude ver, pelo seu olhar, o cansaço e as expressões de tentativa de compreensão.

É aí que a demonstração ajuda, pois, observando o meu fazer, ela poderia compreender melhor. Então passei a demonstrar e não apenas a descrever oralmente as atividades. É assim que Shön (2000) descreve o desenvolvimento do “talento artístico” para dar conta das situações inesperadas, pelo fazer e ver fazer, pelas discussões e reflexões desses fazeres. Por isso ele sugere que as universidades trabalhem como num ateliê de projetos em uma aula de música ou artesanato: esses professores demonstram e corrigem o trabalho do aluno enquanto ele faz e assim eles vão repetindo e melhorando cada vez mais e, após certo tempo, são capazes de criar e inventar novas técnicas.

Pensei em mim mesma e em como eu aprendi o que sei. Eu lia algo novo e testava com meus alunos e às vezes com meu próprio filho. Minha sala de aula e meu filho foram para mim um laboratório. Ninguém me demonstrou, mas eu testei e experimentei por mim mesma. Nem todos conseguem ler uma teoria e compreender de imediato para testar sozinho, até mesmo por falta de tempo. É como Laura me disse, que “o maravilhoso, o extraordinário” ela leria o dia todo, mas livros teóricos eram mais complicados e difíceis.

Assim sendo, um ensino em que a pessoa testa, reflete, discute, refaz é como se fosse uma pesquisa que ela estivesse fazendo. Mas isso não existe mais no ensino das universidades, a não ser em profissões que exigem práticas em laboratórios. No nosso caso da educação, o ensino é eminentemente teórico, e falar em demonstração parece pejorativo por causa da ideia de cada um construir o próprio conhecimento.

Zaccur (2003) nos mostra, que os seres humanos sempre aprenderam a partir de modelos e que, ao longo da história, essa aprendizagem se tornou, em algum momento, cópia mecânica, mas que não precisa ser assim, podemos usar os “modelos” com criatividade:

Modelos, ainda e sempre, incorporados à história dos homens. Para onde quer que se olhe, seja na vida, seja nas artes, lá estão eles, os modelos. Os primeiros, os homens primitivos foram buscá-los na *physis*, no mundo em movimento em que se viam integrados: as pedras sugeriram formas e usos; a pele dos animais, vestimentas; o tronco boiando nas águas, barco.

Enquanto os outros animais, diante das manifestações da natureza em fúria, fugiam amedrontados, os homens no medo se espantavam, no espanto se interrogavam, na interrogação se desafiavam à dominação daquela força maior. A *physis*, a primeira mestra. Os homens, bichos da terra, tão ameaçados, aprendizes de modelos, desde sempre. Os humanos, seres que nos saber-fazer fazem a si mesmos, em face do desafio coletivamente enfrentando: *decifra-me ou te devoro* (ZACCUR, 2003, p. 105, grifo do autor).

Zaccur (2003) analisa os modelos na perspectiva da “mímesis”, que podem ser considerados como uma “imitação criativa”, em que há espaço para as “diferenças subjetivas”, analisando a palavra pela cultura dos gregos. Segundo a autora, foram os romanos que transformaram o conceito de “mímesis”, por serem “amantes da norma e do direito”, em “*imitatio*”, com o sentido de “imitação com um simples fazer igual mecanicamente reproduzido” e é este o conceito que os ocidentais absorveram.

Assim sendo, compreendo as demonstrações que fiz como modelos a serem “imitados”, recriados, reinventados pelo professor, “à moda grega”, o que realmente aconteceu, e esse processo se transformou em “apropriação de conhecimentos” como bem relata Zaccur (2003), citando Costa Lima (1980):

[...] a *mimesis* resgata seja um saber, seja um fazer culturalmente produzido, resultando em uma forma de apropriação de conhecimento. Uma presentificação que sendo uma forma de atualização, não será mera reprodução.

O “fazer igual”, não sendo tão igual, passa necessariamente pela prática, sem que isso se reduza à imitação mecânica (ZACCUR, 2003, p. 117, grifo do autor).

Assim, posso dizer que as professoras se apropriaram de conhecimentos teóricos e práticos, que num instante foram apresentados por mim, mediante uma prática demonstrada, ou reflexões em conversas, e foram por elas reconstituídos, incorporando-se aos saberes que elas já possuíam, gerando novos saberes construídos por elas mesmas.

### **4.3 Os módulos de estudo: o caderno 2 do CEALE e o tema “consciência fonológica”**

Quando cheguei à escola para desenvolver a pesquisa, eles já faziam um encontro quinzenal para estudos de temas diversos. Eliane, a diretora, tinha muita expectativa de que eu ajudasse a resolver os problemas para alfabetizar as crianças. Ela sempre conversava comigo para obter um retorno de como as professoras estavam se desenvolvendo com a minha ajuda. Eu sempre tomava o cuidado de relatar as situações sem parecer uma “espiã” do trabalho das professoras. Obviamente esse não era e nem poderia ser meu objetivo.

Numa das conversas com Eliane, no dia 02 de abril de 2010, sugeri que, como elas já guiavam o trabalho delas pelo material do CEALE, embora usassem quase que única e exclusivamente o caderno 5, sugeri que estudássemos o caderno 2, e em meio aos estudos deste caderno, surgiu a ideia de estudarmos também sobre consciência fonológica.

Os encontros passaram de quinzenais a semanais e de duas horas de duração para uma hora de duração, para atender à minha disponibilidade. Essa é uma amostra de como eu tive abertura da escola para desenvolver a pesquisa, com total apoio da diretora e participação integral das professoras, não apenas das três sujeitos de pesquisa, mas de todas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, todas as terças, estudávamos um assunto durante uma hora, que foi formatado conforme a tabela abaixo:

**QUADRO 6**  
Temático dos módulos de estudos

DATA	TEMA
07/04/2010	Caderno 2 – Ceale – introdução (pressupostos teóricos)
14/04/2010	Caderno 2 – Ceale – eixo i – compreensão e valorização da cultura escrita
22/04/2010	Caderno 2 – Ceale – eixo ii – apropriação do sistema de escrita
05/05/2010	Caderno 2 – Ceale – eixo iii – leitura
12/05/2010	Caderno 2 – Ceale – eixos iv e v – produção de textos escritos e desenvolvimento da oralidade
19/05/2010	Livro: Consciência fonológica em crianças pequenas – capítulos 1 e 2 – explicações teóricas sobre conceitos de fonologia e fonemas
26/05/09	Livro: Consciência fonológica em crianças pequenas – capítulo 3 - jogos de escuta
02/06/2010	Livro: Consciência fonológica em crianças pequenas – capítulo 4 – jogos de rima
09/06/2010	Livro: Consciência fonológica em crianças pequenas – capítulo 5 – consciência de palavras e frases
15/06/2010	Livro: Consciência fonológica em crianças pequenas – Escolha dos livros didáticos
22/06/2010	Livro: Consciência fonológica em crianças pequenas – capítulo 6 – consciência silábica
18/08/2010	Livro: Consciência fonológica em crianças pequenas – capítulo 7 – introduzindo fonemas iniciais e finais
25/08/2010	Livro: Consciência fonológica em crianças pequenas – capítulo 8 – consciência fonêmica
02/09/2010	Livro: Consciência fonológica em crianças pequenas – capítulos 9 e 10 – introduzindo as letras e a escrita e avaliando a consciência fonológica

Foram ao todo 14 encontros com todas as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental para estudarmos os temas acima relacionados.

Nos encontros, líamos e discutíamos os assuntos, e eu explanava e ouvia muitos relatos das professoras, esclarecia dúvidas e complementava ideias. A maior dificuldade encontrada foi fazê-las ouvir, porque a cada assunto levantado elas se lembravam de um caso na sala de aula para exemplificar e isso tomava muito tempo. Às vezes eu ficava parada, esperando por um tempo o silêncio para continuar, até que elas próprias ou alguma colega cobrava o silêncio para a continuidade do estudo.

No princípio, quando Eliane participou algumas vezes, ela própria criou situações de conflito e tensão quando criticava as professoras por falta de leitura, estudo e outras coisas mais conforme o relato abaixo:



Estudamos o eixo de compreensão e valorização da cultura escrita. Exploramos muito as discussões sobre letramento. Houve momentos de tensão. Eliane apontava defeitos, como a “letra feia” de Erica. Laura desabafou em tom alto que já foi dito a ela que ela brincava demais e foi preciso alguém de fora para confirmar que ela estava certa, que brincando as crianças aprendem. Depois dos momentos de tensão, conseguimos concluir as discussões do eixo I (DIÁRIO DE CAMPO, 14 abr. 2009).

Depois de um certo tempo, Eliane não participou mais dos encontros e o grupo foi diminuindo um pouco, porque as professoras da manhã faziam o módulo separado com outros temas. Eliane queria incluir todas as professoras, mas o assunto não interessava a todas porque algumas não estavam alfabetizando mais. Então tínhamos dois grupos de estudo: um comigo, das professoras que alfabetizavam, e outro com a supervisora quinzenalmente, com as que não alfabetizavam.

Inicialmente, chegamos a ter 20 participantes no módulo. Depois esse número foi reduzido a 5 até 8, a cada vez. Aí, sim, o rendimento melhorou. Passados os momentos de curiosidade, os estudos prosseguiram com envolvimento e dedicação de todas as participantes e Eliane não continuou a frequentar os encontros. Apenas Maura, a supervisora. Mas o meu objetivo era estudar com Laura, Erica e Cintia, elas eram o meu foco. Embora as outras se beneficiassem dos estudos, eu focava sempre as necessidades dessas três, que eram meus sujeitos de pesquisa. Para mostrar os resultados e aprendizagens obtidos pelos estudos nos módulos, reuni algumas falas das professoras em entrevistas finais, como as que seguem abaixo:

### **Contribuições da pesquisa**

**Professora Cintia:** Eu acho que toda pesquisa deveria ser assim, senão fica uma coisa muito assim... distante o pesquisador do pesquisado, fica uma coisa muito distante então assim, você teve junto com a gente, se inseriu na nossa prática, viu assim, pode analisar bem, eu acho que assim, todas deveriam ser desse jeito, o pesquisador trabalhando junto, igual você, quando alguém tinha dúvidas, algumas das três podia recorrer a você que você tava ali. Mesmo se você não tivesse ali da próxima vez né? Assim quando você não tivesse na sala no momento poderia recorrer a você (depois).

**Professora Erica:** A pesquisa não só contribuiu como resolveu um problema que eu tinha, né? que muitas crianças saíam do primeiro ano ainda pré-silábicas e eu, eu não conseguia entender o porquê. Eu sabia que tava faltando alguma coisa, mas não entendia por que. Então quando você chegou com a proposta de... consciência

fonológica e que nós começamos a trabalhar juntas, foi que eu percebi que o que tava faltando para o meu trabalho como ação era trabalhar a consciência fonológica, que... realmente, a criança, quando não tem a consciência fonológica, ela não aprende. Agora, quando é trabalhado com ela consciência fonológica, ela... adquire mesmo a consciência fonológica, ela aprende tanto a ler quanto a escrever.

**Professora Laura:** Eu tive uma experiência muito grande dentro da questão dos livros né? A questão da teoria com a prática. Melhorou muito, quer dizer, a gente fica agarrado só na prática e não tinha aquela coisa, tá voltando lá na teoria pra ver o que deu certo e o que não deu né? O que foi que errou e... então com esses estudos nós tivemos a oportunidade de estar o quê? Colocando um olhar diferente em relação à nossa prática, porque a gente fazia a prática e quando estudamos, fizemos estudo, aí tivemos a teoria aí a gente trazia pra nossa prática e aquilo que a gente não dava conta de fazer a gente voltava lá de novo e voltava e acertava, então foi uma coisa que neste ano eu cresci muito em relação a isso e acredito que no ano que vem, no próximo ano né? Eu vou estar mais, é... vou estar mais segura do meu trabalho em relação a isso porque a todo instante você tem que estar relacionando a prática com a teoria [...] às vezes a gente lê, estuda, mas aí passa despercebido e vai na sua prática e vê que deu certo, mas aí você... o que poderia melhorar né? Então o interessante neste estudo foi isso porque às vezes a gente fazia até coisas, mas a gente fazia até sem saber por que a gente tava fazendo aquilo. Foi um crescimento muito grande pra mim, eu achei muito válido [...] foi um trabalho muito rico pra nossa escola, nossa escola cresceu muito, muito bom o trabalho, foi notório, não só as professoras do primeiro ano perceberam, mas as outras, quer dizer, nós tivemos 100% de alfabetização.

## O desenvolvimento das turmas hoje

**Professora Cintia:** Contribuiu, contribuiu. Muitas das atividades das que nós fizemos, que... a gente viu nas apostilas, entendeu? Algumas é... o próprio Mateus, mesmo que começou com você daquela... na sala, você lembra o dia que você começou com ele com consciência fonológica, dali em diante foi muito mais fácil pra ele aprender, hoje ele lê, lê bem mesmo, entendeu? Lê como se fosse um menino até de 3º ano. Entendeu? Muita coisa foi usada também na minha sala.

**Professora Erica:** Isso não só contribuiu como eu falei anteriormente, resolveu o problema, é que algumas crianças, como você sabe, tinham, problemas de... dificuldades de aprendizagem e foi trabalhando a consciência fonológica que elas conseguiram aprender e avançar. A minha turma hoje é... ela é uma turma que está alfabética, podemos dizer assim, que ela está alfabética até o dia 21 de dezembro que o dia que a gente aí sair de férias, eu acredito que elas estejam todas alfabéticas. Então a pesquisa é... eu nem falo que ela contribuiu não, a pesquisa resolveu um problema que eu tinha, resolveu um problema que era uma angústia para mim. Que eu não sabia por que que as crianças, que algumas crianças não conseguiam aprender. Então com a pesquisa né? E com a sua proposta de... contribuir não só de pesquisar, mas de contribuir, de nos ajudar, foi que eu descobri é... como a Eliane falou no início, a Eliane falou assim, é... eu gostaria de saber qual que é o pulo do gato. E... eu até já, inclusive, já falei com ela, Eliane, se você quiser saber qual é o pulo do gato na alfabetização? É a consciência fonológica. [...] hoje eu tenho na minha sala 100% de crianças alfabetizadas e no primeiro ano aqui da escola 100% das crianças estão alfabetizadas. Não tenho nenhuma criança pré-silábica mais...

**Professora Laura:** Eu percebi assim um crescimento muito grande nas minhas crianças esse ano, entendeu? Em relação aos anos anteriores, eu senti assim, que o tempo é muito corrido, mas que as crianças deram conta de aprender, eu tô satisfeítíssima com o resultado das minhas crianças esse ano. [...] Todas as crianças saíram alfabéticas, entendeu? É, algumas mais lentas, mais do que as outras, mas saíram alfabéticas, não ficou ninguém no pré-silábico.

## O que as marcou mais nos estudos

**Professora Cintia:** Olha é... a respeito dos livros do Ceale... é... os estudos que nós fizemos com você foi... eu acho que foi de grande valia, foi um aprofundamento maior do que... porque aqui na escola assim, a gente lê mas de um modo assim superficial. Então a gente teve um aprofundamento ali... Agora quanto à consciência fonológica eu acho que foi válido demais pelo que eu vi, na minha sala, foi pouco, igual o que você falou. Mas na sala das meninas, principalmente a ERICA, o que eu vi foi assim... é uma coisa que... me deixa... me deixa entusiasmada e muito, entendeu? Porque eu vi o crescimento, eu vi a dificuldade igual no caso dos meninos que saíram da minha sala e foram pra sala dela, entendeu? O avanço dos meninos. Então eu achei que foi muito válido, o que nós fizemos, foi... o aprendizado que nós tivemos sobre consciência fonológica.

**Professora Erica:** O que ficou pra mim foi assim, os cadernos do Ceale, eles falam o que que você tem que fazer... mas não ensinam como fazer. Nos módulos nós aprendemos como fazer com as atividades que você ... é... nos módulos você ensinava pra nós e dentro da sala de aula você nos ajudava a colocar em prática. Então é foi muito proveitoso, os módulos foram muito proveitosos por isso, porque os cadernos do Ceale são muito bons, né? E... eles te falam o que fazer, é uma grande ajuda, agora, quando você pegou nos módulos os cadernos do Ceale e com a prática, uniu com a prática, aí o aproveitamento foi muito maior, porque é a prática que ensina mesmo, né? Então foi muito bom.

**Professora Laura:** [...] Com esse estudo que trabalha a consciência fonológica foi assim, uma coisa muito inovadora porque os livros do Ceale, a gente sempre tava tendo acesso a eles, estudava e tudo, mas, nós..., agora foi como um leque se abrindo, foi um olhar novo esse trabalho dos livros do Ceale, da consciência fonológica, então foi um trabalho maravilhoso, nós professoras aprendemos demais, eu falo isso pelas colegas, né? que a gente vê comentando. Então foi um trabalho maravilhoso, muito rico pra mim.

## A relação teoria e prática, modelo, demonstração e leitura

**Professora Cintia:** (Não falou nada sobre esse assunto.)

**Professora Erica:** Uma coisa é você ler lá no livro como é a atividade, outra coisa é a pessoa ir lá e demonstrar pra você. Então como você sabe, todas as coisas que você me ensinou eu coloquei em prática e o resultado foi 100% [...] eu vejo assim, que tudo é importante, a leitura... a leitura é importante, mas... eu senti falta... da demonstração e do modelo na faculdade, porque quando você... lá na faculdade a

gente leu muito, né? E... eu já te falei também, tinha uma professora que é a Melina. que ela demonstrava, ela levava modelo, então foi com ela que a gente realmente aprendeu, o que eu sabia, o que eu sei, né? de... alfabetizar até que você chegou aqui, eu aprendi com a Melina, porque a Melina dava modelo, ela ia lá pra frente, ela demonstrava, a gente dava aula, na sala de aula, ela ia fazendo as correções que ela tinha que fazer. E quando você chegou aqui e que você também passou a demonstrar, a falar como que você achava que a gente deveria fazer, eu aprendi muito mais. Porque quando você tem... a partir de um modelo, é que você também tem mais criatividade. Muitas vezes você não tem criatividade até porque você nunca viu fazer, né? E... e com a pouca experiência que a gente tem, então o modelo, a demonstração é fundamental.

**Professora Laura:** [...] da prática e da teoria, essa relação é muito importante. Não existe a prática sem a teoria, nem a teoria sem a prática. Então esse ano eu tive essa consciência em relação à prática e à teoria. Elas têm que estar atreladas, juntinhas, não pode separar de forma alguma, é igual o educar, né? O educar e cuidar né? É a mesma coisa, tem que tá juntos. [...] pra gente aprender é a mesma forma como você trabalha com a criança, quando você trabalha no concreto ela aprende muito mais. Né? igual é a fala brincar pra quê? Aprender brincando, quando a criança tá ali manipulando aquele concreto, aquele material, ela vai construindo o seu conhecimento igual a nós adultos. Quando você dava a teoria às vezes, gente... mas como? Como é que funciona? Aí quando você trazia, né? Como que é, as atividades, as dinâmicas, os papelinhos e as tampinhas, aí ficou muito mais fácil, demonstrava e fazia lá com a gente e chegava na sala e fazia com as crianças, e deu certo...

## A alfabetização para elas hoje

**Professora Cintia:** (Não falou nada sobre esse assunto.)

**Professora Erica:** Hoje eu posso te falar que eu entro na sala de aula segura, eu sei o que eu tenho que fazer. Antes da pesquisa, eu não sabia direito, eu sabia um monte de coisas, mas que não estava atendendo ao meu objetivo. [...] Hoje eu sei como ajudar o meu aluno pra que ele seja alfabetizado com seis anos de idade. Antes eu não sabia.

**Professora Laura:** Esse ano me deu muita segurança em relação ao meu trabalho. Eu não sei se você lembra, no início eu tava muito insegura por quê? O sistema, eles cobram uma coisa, eles falam uma coisa e vivem outra. É uma cobrança muito grande e acaba assim, que quer que a gente faz e o tempo é muito corrido e não dá e eles querem o resultado no final.[...] Quando as crianças estão manipulando, quando a criança tá brincando, tá ali no concreto, ela está construindo o conhecimento dela e ela está aprendendo.

## Observações livres

**Professora Cintia:** (Não falou nada.)

**Professora Erica:** Eu gostaria de acrescentar assim que as... faculdades, as universidades, principalmente aquelas que têm Normal Superior, Pedagogia, que elas precisam colocar na ementa, no currículo, é... a prática da sala de aula e... a

experimentação mesmo dentro da sala de aula, e que nós dentro da faculdade precisamos, quando a gente sai da faculdade nós precisamos sair com segurança, porque quando a gente faz Normal Superior, a gente não sai com segurança. [...] muitas disciplinas que a gente tem a gente nunca vai usar na sala de aula e aquela prática do como fazer não está acontecendo e está fazendo falta.

**Professora Laura:** Só fez agradecimentos e elogios.

Diante dessas falas, pode ser observado que o que mais marcou as professoras, não só as do primeiro ano, mas as outras também, foi o estudo sobre consciência fonológica. Este é um tema novo na educação, mas acredito que merece uma atenção especial, pois auxilia muito no processo de alfabetização e, como disse Erica, “é o pulo do gato.” Alguns autores no Brasil já têm se debruçado sobre o assunto. Dentre eles, Arthur Gomes de Moraes, e algumas obras sobre o assunto traduzidas são encontradas no mercado editorial brasileiro. Mas tenho visto o tema ser debatido mais entre fonoaudiólogos e psicopedagogos do que entre educadores.

Sclair-Cabral (2010) afirma que:

A consciência metalinguística e a consciência fonológica na qual ela se insere decorrem de o ser humano poder se debruçar sobre um objeto, no caso, a linguagem, de forma consciente, utilizando uma linguagem. O tema foi aprofundado por muitos autores, dentre os quais destacamos Moraes e Kolinsky (1995). Pallaoro Moojen (2003) coordenou uma equipe que elaborou uma bateria para avaliar sequencialmente a consciência fonológica. No caso particular da consciência fonológica, o objeto sobre o qual você se debruça conscientemente são os fonemas e a linguagem utilizada é o alfabeto (SCLAIR-CABRAL, 2010).

Na verdade, a consciência fonológica envolve não apenas o estudo dos fonemas, mas da língua como um todo, rimas, frases, palavras, sílabas e fonemas. Ao conhecimento dos fonemas alguns autores costumam chamar de consciência fonêmica. Existem linhas que divergem quanto ao fato de o trabalho com a consciência fonológica ser um pré-requisito para a alfabetização ou um trabalho paralelo, concomitante com o processo de alfabetização.

Dessa forma, ao introduzir o estudo de consciência fonológica, o maior cuidado que tive foi o de desfazer o “equivoco” de as professoras acharem que eu estava ensinando o método fônico. No primeiro contato com o tema, elas começaram a dizer que era método fônico, então esclareci veementemente que não se tratava de tal método. E, ao longo dos estudos, elas foram percebendo as devidas diferenças e a abrangência muito maior e mais

eficiente do que vem a ser a consciência fonológica. Primeiro, porque não se trata de criar uma história fantasiosa para pensar os sons da língua; depois, porque leva as crianças a uma verdadeira reflexão metalinguística.

O livro utilizado com as professoras foi *Consciência fonológica em crianças pequenas*, de Marilyn Jager Adams, Barbara R. Foorman, Ingvar Lundberg e Terri Beeler, com adaptação à língua portuguesa por Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa. O programa apresentado no livro foi traduzido do dinamarquês para o Inglês, do Inglês para o Português. Trata-se de um livro mais prático que teórico. A pesquisa foi realizada inicialmente na Suécia e Dinamarca e, posteriormente, nos Estados Unidos, em Huston (Texas) por três anos, em 23 salas de aula de pré-escolas. Em ambas as traduções, ajustes à cultura local foram realizados, tais como os exemplos de cantigas e palavras a serem utilizadas, que variam de acordo não só com a cultura, mas com a língua de cada país.

Os capítulos I e II do livro trazem uma explanação curta sobre consciência fonológica e jogos de linguagem e uma vasta sugestão bibliográfica em língua estrangeira e portuguesa sobre o assunto. Os capítulos do três ao nove são compostos de propostas de jogos e brincadeiras de percepção de sons, desde as rimas até os fonemas e introdução das letras e escrita, sempre seguindo a estrutura de apresentar o objetivo, os materiais necessários à atividade e as variações possíveis em cada proposta. O capítulo 10 traz sugestões de como avaliar o alcance dos objetivos de cada “consciência” adquirida. A perspectiva de consciência fonológica que eu pude perceber no livro é a de que ela é pré-requisito para uma alfabetização mais eficiente. Digo isso devido às pesquisas realizadas na pré-escola e à maneira como apresentam o “programa”, numa proposta de oito meses com atividades sequenciais. Segundo os autores:

*Consciência fonológica* é, atualmente, um assunto de grande importância, Crianças que têm consciência do fonema avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e para a leitura criativas. As que não têm consciência dos fonemas correm sérios riscos de não conseguirem aprender a ler. Os educadores que ensinam consciência fonológica descobriram que, fazendo isso, aceleram o crescimento de toda a turma em termos de leitura e de escrita, ao mesmo tempo em que reduzem a incidência de crianças com atraso na leitura. Além disso percebem que tiram a fônica do campo do treinamento puro tornando-a mais fácil de ser aprendida e mais interessante para os alunos (ADAMS *et al.*, 2006, p. 17, grifo do autor).

Eu estudei todo o livro antes, desde o ano anterior à pesquisa, 2008, e percebi que havia coerência na proposta. Levá-lo para as professoras foi uma “aposta” minha num trabalho que eu vislumbrei dar certo pelo pouco que eu já sabia do assunto, que há algum tempo já vinha me atraindo. Embora ainda tenha muito que aprofundar em consciência fonológica, o fato de ter estudado o assunto e testado com as professoras, algumas das atividades nos conduziram, segundo a opinião das professoras e a minha também, a um resultado de 100% de crianças no nível alfabético de escrita e, neste ano de 2010, a escola não teve a tal turma de crianças que não se alfabetizaram no primeiro ano. Os resultados obtidos são uma prova real de que a consciência fonológica e alfabetização se relacionam muito bem. Acredito que o sucesso em alfabetizar as crianças se deu pelo fato de este trabalho com consciência fonológica estar ligado ao aspecto linguístico da alfabetização que há algum tempo tem sido relegado a segundo plano ou até mesmo deixado de lado, em prol do favorecimento da faceta psicolinguística, conforme nos diz Soares (1985).

As atividades mais desenvolvidas com as professoras em sala de aula foram de consciência de palavras, frases, sílabas e fonemas iniciais. Em alguns momentos, fizemos análise e síntese de fonemas nas palavras e contagem de fonemas. Para as crianças, chamávamos os fonemas de sons. Quando começamos os estudos do livro, as professoras já haviam trabalhado com contagem de sílabas, então foi um pouco difícil voltar com as crianças para estudar frases e contar palavras. Elas contavam sempre sílabas. Mas, com insistência, conseguimos fazê-las perceber as palavras e depois retomamos os estudos das sílabas e, posteriormente, dos fonemas.

Todos os jogos e brincadeiras sempre focavam essas perspectivas. Conduzimos as atividades pela oralidade e associamos com a escrita de uma vez, embora a proposta do livro seja introduzir as letras no final do programa. Percebi que não tínhamos tempo para isso. Após o início das atividades, o desenvolvimento das crianças se deu rapidamente, para a surpresa de todos. Apesar de eu imaginar o resultado e ter certeza do que aconteceria, fiquei também surpresa com a velocidade do progresso das crianças. Em menos de uma semana, vimos alguns pré-silábicos virarem silábicos. Isso foi emocionante! Com a insistência no trabalho, chegamos ao final do ano com todas as crianças alfabéticas na escrita e lendo frases e textos curtos, com entendimento do que era lido.

Paralelo às atividades de consciência fonológica, eu tinha o cuidado de sugerir atividades de leitura e produção de textos. Algumas vezes as sugestões eram acatadas, outras não. Achei que as propostas de produção de textos espontâneos não foram bem aceitas pelas

professoras. Mas, de qualquer forma, as crianças deram conta de escrever frases inteiras ditadas pelas professoras, e cartinhas e bilhetinhos começaram a surgir nas turmas, mostrando a autonomia das crianças para escrever. Enfim, o trabalho foi gratificante e me proporcionou uma experiência que será inesquecível!



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após essa longa caminhada de pesquisa, muitas são as considerações a fazer. A primeira delas é que valeu o tempo e o esforço despendidos na busca da resposta para a inquietação interior que me motivou a fazer o mestrado: Quais são os saberes mobilizados pela prática do professor alfabetizador e como são mobilizados esses saberes?

Muitos foram os caminhos percorridos para obter as respostas: leituras, diálogos com autores, observações, novas indagações, trocas de experiência na escola da pesquisa, convivência com as pessoas da escola, momentos de angústia, alegrias, isolamentos, questionamentos, reflexões, certezas e incertezas.

Para concluir o trabalho, retomo alguns pontos com o objetivo de rememorar a trajetória percorrida. Primeiramente abordarei o percurso metodológico. Considero que a escolha da pesquisa colaborativa proporcionou uma experiência muito significativa tanto para mim quanto para os sujeitos da escola e para toda a comunidade escolar. Esta escolha nos proporcionou dar voz aos sujeitos e considerá-los realmente ativos no processo da pesquisa e na reflexão da própria ação. As professoras puderam participar ativamente das propostas e reflexões, opinando, refletindo e até mesmo recusando o que não lhes parecia aceitável, como foi o caso de Laura, que não aceitou fazer o diagnóstico de sua turma a partir de uma história que ela não escolheu. Erica também, em alguns momentos, optou por não realizar alguma atividade sugerida ou modificou a proposta que eu havia apresentado. Dessa forma, ocorreu, conforme nos diz Ibiapina (2008), um processo de colaboração:

produzida por intermédio das interações estabelecidas entre as múltiplas competências de cada um dos partícipes, os professores, com o potencial de análise das práticas pedagógicas; e o pesquisador, com o potencial de formador e de organizador das etapas formais da pesquisa (IBIAPINA, 2008, p. 20).

A mim como pesquisadora, proporcionou-me a condição de transformar o meu olhar para ver e conviver com os sujeitos e o espaço da sala de aula como um espaço de convivência onde ocorrem interações e aprendizagens o tempo todo, troca de saberes, reflexão e construção de conhecimento. Não que eu não soubesse disso antes, porém agora eu vi e vivi esses fatos pelas minhas próprias lentes e não por alguém me dizer que é assim que acontece.

Como formadora, vi e compreendi por que as professoras saem da universidade ou de um curso de formação continuada sem saber alfabetizar.

Ao iniciar a pesquisa, minha maior indagação era: por que as professoras saem da faculdade sabendo teorias e não sabem alfabetizar? Os dados da pesquisa me mostraram que a resposta não é tão simples. Eu imaginava que era por não terem um bom domínio dos estudos e perspectivas teóricas. Mas a pesquisa foi me levando a perceber o que ocorre.

O primeiro dado fornecido pela pesquisa foi o conflito existente entre as professoras sobre suas identidades profissionais, ser ou não construtivista. Para elas, ser construtivista era ser lúdico e ser lúdico era trabalhar com atividades como jogos e brincadeiras, levar ao parque ou utilizar desenhos para colorir ou massinhas, etc. e tudo isso se opunha ao ser tradicional, que, no caso, seria ser ultrapassado ou ser um mal professor. E embora teoricamente pudessem descrever que construtivismo diz respeito à construção de conhecimento, na prática foi possível observar que não trabalhavam com atividades que conduzissem as crianças à reflexão sobre a língua escrita, mas utilizavam atividades em sua maioria que priorizavam a memorização tanto do alfabeto quanto da escrita do próprio nome ou do nome da professora e da escola. O foco delas estava inicialmente centrado em desenvolver a capacidade de diferenciação entre desenhos, números e letras e memorização do alfabeto.

Em segundo lugar, observei que a maioria dos saberes das professoras para alfabetizar vinha do contato com outras pessoas de fora da escola e se constituíam em saberes mais práticos que teóricos. Erica obtinha ajuda de uma ex-professora da faculdade, Laura obtinha ajuda de uma pessoa que a acompanhou em seu estágio e Cintia não citou ninguém. Além dessas pessoas externas à escola que as ajudavam a pensar atividades e alternativas para alfabetizar, também havia a presença de materiais, como livros didáticos, trocas de matrizes entre elas e buscas na internet. A maioria das atividades eram xerocadas de livros didáticos e coleções, com propostas de atividades para alfabetizar. Foi interessante observar que a escola dispunha de muito material prático, como jogos de sílabas, letras móveis, sílabas móveis, uma biblioteca com muitos livros literários e revistas em quadrinhos, dicionários, dentre outros, mas quase não foram utilizados por nenhuma das professoras. Outro dado importante em relação aos saberes das professoras foi o fato de não perceberem na graduação uma fonte de auxílio para suas práticas. As lembranças sobre os assuntos estudados eram vagas, e tanto os discursos quanto as práticas mostraram pouca influência da universidade no sentido de saberem como alfabetizar as crianças. Elas relataram outras contribuições, mas, no que diz

respeito à condição de serem alfabetizadoras, as contribuições vieram de outras fontes. Observei, nos discursos, fragmentos das teorias estudadas na universidade, e na prática a influência dos diagnósticos baseados na teoria da psicogênese elaborada por Emília Ferreiro, mesmo assim apresentavam dúvidas ao avaliar um ditado para classificar o nível de escrita das crianças. A escola também dispunha de uma vasta gama de material teórico para estudo e orientação dos professores, tais como a coleção do CEALE, o Guia do alfabetizador e outros livros teóricos sobre alfabetização, mas eles se constituíam apenas como um apêndice na hora de planejar o bimestre e propor atividades.

As salas de aula poderiam até ser consideradas ambientes alfabetizadores pela quantidade de materiais expostos que possibilitavam o estímulo ao aprendizado da leitura e da escrita, mas, analisadas à luz da perspectiva de Teberosky, o ambiente das três salas deixava a desejar, pois faltavam escritos do “espaço urbano, doméstico e de máquinas interativas”. Eram escassos também os “suportes próprios do mundo da escrita” e tinham mais função de decoração, embora fossem utilizados de vez em quando e fossem trocados algumas vezes. A maioria permaneceu exposta por todo o ano, especialmente na sala de Laura que, ao invés de trocar os materiais, os acumulava cada vez mais, ficando sem espaço na sala.

Quanto ao planejamento coletivo, observei que, apesar de haver para ele um momento privilegiado, era feito com muito automatismo, sempre da mesma forma, e não auxiliava as professoras, na hora do individual, servindo apenas de roteiro para saber os assuntos que deveriam ser tratados no bimestre. Seria necessário um trabalho mais efetivo com as professoras no sentido de compreender o momento do planejamento, na perspectiva de Silva, como uma ação autônoma e intencional, com objetivos claros e definidos. Percebi que faltava clareza quanto aos objetivos e metas para alfabetizar e também conhecimento teórico sobre o processo de alfabetização.

Outro ponto relevante que pude verificar foi a respeito das concepções de alfabetização presentes nos discursos e práticas das professoras. Uma concepção era a de que a alfabetização ocorre por memorização e, portanto, o alfabetizador é quem deve ensinar, pois não é a criança que se alfabetiza, mas o professor é quem alfabetiza a criança. A outra concepção, mais forte do que a primeira, era a de que a criança é quem se alfabetiza e por isso o professor faz a sua parte oferecendo atividades, mas a criança tem o tempo dela e se esse tempo não chegou, por mais que o professor a auxilie, a criança não vai aprender a ler e escrever.

Observei, ainda, que o processo de interação das professoras com as crianças acontecia em maior proporção de maneira coletiva, professora à frente falando para o grupo. Notei muita dificuldade por parte delas em lidar com as diferenças de níveis de escrita das crianças. O fato de explicarem as atividades coletivamente atendia a um grupo mais atento e perceptivo de crianças com mais rapidez para raciocinar e acompanhar a ideia da professora. Algumas crianças não conseguiam acompanhar as explicações coletivas, por pura dispersão ou lentidão no raciocínio. De fato, era complicado para as professoras propor e acompanhar atividades que atendessem as peculiaridades de cada grupo de crianças.

Após todas essas observações, percebi a necessidade de acompanhar as professoras mais de perto e oferecer um suporte para a organização das ideias e mudanças de concepções e práticas. Meu primeiro passo em busca de contribuir foi dialogar com elas, mostrar os pontos frágeis, refletir as possibilidades de superação e fornecer apoio teórico e metodológico mediante reflexões e demonstrações. Foi assim que ocorreu, então, o processo que chamei de formação na pesquisa, descrito no capítulo quatro. E um dos pontos fortes desse processo, para mim, foi o grupo de estudos, chamado módulo, quando pudemos refletir sobre um material que elas já utilizavam, o caderno 2 do CEALE e pude propor uma perspectiva pouco percebida por elas, o aspecto linguístico do processo de alfabetização, por meio dos estudos do tema consciência fonológica, também descritos no capítulo quatro.

Ao longo da pesquisa, fui percebendo como minha participação foi contribuindo para que as professoras se sentissem mais preparadas para alfabetizar, mais seguras e confiantes, e o resultado foi uma prática mais fundamentada teoricamente. Elas faziam e sabiam dizer o porquê. Não pudemos discutir sobre todos os pontos citados acima nas observações devido ao tempo e à quantidade de dados a serem refletidos. Então foquei com elas pontos que eu considerava principais, levá-las a conceber o processo de alfabetização como um momento de conduzir as crianças à reflexão sobre a língua escrita e sua relação com a língua falada, e melhorar a interação delas com o grupo de maneira a atender as crianças que apresentavam mais dificuldade. Após esse trabalho, a diretora realizou o remanejamento das turmas por níveis de escrita, e o resultado ao final do ano foi de cem por cento de crianças no nível alfabético de escrita. A opinião geral na escola, para justificar esse resultado, foi o trabalho com as atividades para o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças. Eu concordo com essa ideia, mas atribuo o fato mais à abertura das professoras em estudar e compreender mais de como o processo de alfabetização ocorre na criança.

Diante de tais observações, a conclusão mais importante, segundo minha percepção, é que as professoras precisam de auxílio para reconstruir concepções e práticas. Elas não se fecharam ao momento de aprendizagem, ao contrário, se abriram, viveram conflitos, refletiram, construíram e reconstruíram conhecimentos. Eu iniciei a pesquisa percebendo falhas na formação do professor alfabetizador e pude concluir que é possível superar essa “deficiência” de formação na aproximação dos saberes teóricos com os saberes da prática, da ação, e que realmente é a reflexão na ação e sobre a ação que nos possibilitará, enquanto formadores, amenizar a distância entre o saber teórico e o saber prático.

Descobri que apenas a aprendizagem de concepções teóricas, distantes do fazer, não possibilita estabelecer relações entre o que se aprende na faculdade e o que se faz nas salas de aula. O ensino nas universidades, na perspectiva da racionalidade técnica, como nos indica Shön, torna o professor um “usuário do saber elaborado por terceiros” (IBIAPINA, 2008, p. 19), por isso ele não considera tão importante a produção teórica e valoriza mais os saberes ligados à ação, como as “trocas de receitas” entre pares, que são “diretamente utilizáveis”, como nos mostrou Chartier, e relega a segundo plano os saberes teóricos. Seria, então, necessário, para aproximar teoria e prática ou saberes teóricos e saberes da ação, uma formação que não apenas lesse e analisasse teorias produzidas por “terceiros”, mas que nela existisse também o “exercício reflexivo utilizado como categoria epistemológica tanto de construção de conhecimento quanto de formação” (IBIAPINA, 2008, p. 16). A autora discute essa perspectiva para a pesquisa como “racionalidade emancipatória”, em que não estaríamos nos extremos nem da racionalidade técnica, nem da racionalidade prática, e assim poderíamos “concretizar os ideais, já destacados de formação, de emancipação e de produção de teorias, mais próximas dos anseios sociais de mudança, da sala de aula, da escola e da sociedade” (IBIAPINA, 2008, p. 16). Nesse caso, a pesquisa na área da educação seria, sim, uma possibilidade de troca de saberes entre pesquisador-pesquisado.

Também acredito que, dessa forma, alcançaríamos mudanças mais efetivas. Considero urgente repensar não apenas a formação como também as formas de pesquisa em educação. Atualmente são os pesquisadores que fazem a “leitura da prática docente e da escola” e transmitem as descobertas que são depois estudadas nas universidades, elas são repassadas como “leis” ou “verdades inquestionáveis”. Não estou, com isso, desconsiderando o valor dessas produções teóricas, mas reafirmando a necessidade de teorias que possam surgir das reflexões de quem vive o dia a dia da escola, “seus atores”, obviamente com a

participação dos pesquisadores; eles seriam co-laboradores e co-produtores de “saberes científicos”.

Nesta pesquisa de mestrado, houve muitas limitações para que ocorresse o processo da “racionalidade emancipatória” de forma completa, como descreve Ibiapina. Alguns dos limites foram minha própria inexperiência como pesquisadora e o tempo de pesquisa. Apesar das limitações, nós conseguimos realizar em parte o que Ibiapina considera como “condições individualmente necessárias e conjuntamente suficientes para tal, a colaboração, círculos reflexivos e a co-produção de conhecimentos entre pesquisadores e pesquisados” (IBIAPINA, 2008, p. 17). Segundo a autora, o processo de colaboração envolve “negociação de conflitos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, representando formas de superação do já apreendido, visto que favorece a tomada de decisões democráticas, ação comum e a comunicação entre pesquisadores e professores” (IBIAPINA, 2008, p. 17). Houve muitos desses momentos colaborativos. Os principais conflitos a serem negociados foram relativos ao processo de apropriação do sistema alfabético de escrita pelas crianças e de como as professoras deveriam conhecê-lo para conduzir as crianças ao alcance do nível alfabético de escrita. Este foi o primeiro e o principal problema identificado por mim como pesquisadora e negociado com as professoras em forma de reflexões, para que elas percebessem que este era um fator que, caso não fosse considerado, conduziria à não alfabetização de algumas crianças. As conversas ocorreram tanto individualmente quanto em momentos grupais, estudando temas nos módulos. As reflexões caminharam sempre no sentido de mostrar às professoras o problema para que se conscientizassem dele como tal e posteriormente de pensar soluções em forma de propostas pedagógicas para a sua superação. As propostas eram apresentadas ora por mim, ora pelas professoras, que também traziam sugestões de jogos e atividades sobre as quais refletíamos para ver se atenderiam ou não aos nossos objetivos. Elas também modificavam as propostas que eu apresentava, criando atividades a partir do que eu havia sugerido. Nesse processo de colaboração, ocorreu também a “reflexão crítica” que, segundo Ibiapina, auxilia

os professores a mudar a compreensão das ideias construídas socialmente sobre o trabalho docente e o sentido de sua própria ação no processo sócio-histórico de construção dessas ideias, motivando a descoberta de relações contraditórias e possibilidade de superá-las (IBIAPINA, 2008, p. 18).

Pude perceber essas mudanças não apenas nos discursos, mas nas ações das professoras ao modificarem as atividades, passando a utilizar mais exercícios e jogos que faziam as crianças pensarem sobre a língua escrita. Laura começou a incorporar as reflexões sobre a língua escrita e suas relações com a oralidade até mesmo na hora de fazer o calendário com as crianças. Refletia sobre a escrita da palavra HOJE, por exemplo, e explicava a presença de um H que não possuía som na hora de falar, e passou a utilizar mais jogos que levavam as crianças a essa e outras reflexões. Da mesma forma, Erica passou a conduzir seus alunos a pensarem mais sobre a língua escrita e suas relações com a oralidade, levando exercícios e jogos em que as crianças tinham que verbalizar, como ler em voz alta as palavras formadas em um jogo de sílabas ou sugerir em voz alta palavras que começassem com determinado som, como o [v], por exemplo. Os discursos foram também se modificando e elas foram sendo capazes de dizer o que faziam e por que faziam, como, por exemplo, esta fala de Laura: “o jogo de contagem de palavras na frase é bom porque leva as crianças a entenderem o que é palavra e trabalha não apenas isso, mas a noção de que a escrita se desenvolve da esquerda para a direita e desenvolve também a capacidade da criança de representação”, ao explicar os objetivos dos jogos e consciência de palavras e frases. Dessa forma, vivemos muitos momentos de “reflexão crítica co-partilhada” sobre as práticas docentes, aproximando teoria e prática. E Erica dizia sempre: “antes eu não sabia o que fazer, agora eu sei”. O fazer sabendo o que se faz conduz a uma ação consciente e conduz as professoras a agirem pelo conhecimento e não pela intuição.

A última condição apresentada por Ibiapina, que é a condição de co-produção, é a que ficou prejudicada pela falta de tempo e minha inexperiência como pesquisadora. Ela diz respeito a construir teorias sobre a prática numa relação de interação entre pesquisador e professores. É obvio que se resguarda, neste momento, o papel de cada um que deve ser respeitado. Acredito que, numa próxima pesquisa, sendo possível trabalhar com este ou outro grupo de colaboradores, seria possível vivenciar este item. Dessa forma, considero alcançados os objetivos propostos por mim no início do trabalho. Ao analisar os processos de mobilização e de apropriação de saberes teóricos por parte do alfabetizador, na sua prática de sala de aula, pude concluir que é necessária a contribuição de alguém para ajudar o professor na articulação entre teoria e prática. Esse alguém deve ser uma pessoa preparada para tal situação, que conheça as teorias e pesquisas mais recentes sobre o processo de alfabetização e que proporcione os momentos de colaboração, reflexão-crítica e co-produção. Para tal, acredito que essa seja a figura de um pesquisador-formador ou um formador que seja

pesquisador. O professor sozinho não daria conta de fazer esse trabalho, a menos que tenha sido preparado em sua formação universitária para ser pesquisador da própria-ação, o que pude constatar que não aconteceu com nenhuma das três professoras desta pesquisa. A formação delas pouco ou nada contribuiu para que fossem capazes de refletir sobre suas práticas e articular saberes teóricos e saberes da ação.

Os dados da pesquisa revelaram a necessidade da formação em ação e de pesquisas que tratem das questões metodológicas. Não é possível pensar os problemas da prática longe dela. Alfabetizar exige, sim, a compreensão de muitos conceitos teóricos, especialmente hoje em dia, numa perspectiva de considerar a criança como um sujeito na construção de seus conhecimentos. As mudanças paradigmáticas tratadas por Soares nos mostram a complexidade do que é alfabetizar uma criança; muitas tratam de questões epistemológicas, por isso, considero que seria de extrema importância que existissem pesquisas que tratassem de questões metodológicas, do como fazer, mas que fossem refletidas as teorias pela reflexão, a partir da própria ação, como propõe Shön.

Para aprender a tocar piano, não basta eu saber teoricamente como é um piano, onde ficam suas teclas e conhecer toda a teoria musical. Eu preciso tocar no instrumento, sentir o peso das teclas, coordenar movimentos de olhar uma partitura e tocar as teclas ao mesmo tempo, depois sentir a música, sua melodia e harmonia enquanto toco; para isso é preciso muita prática. Agora vamos pensar em alfabetizar: não basta conhecer as teorias de alfabetização, eu preciso das crianças, de conhecê-las, senti-las, saber o que pensam e o que fazem em relação à escrita, saber intervir diante do que produzem, enfim, tal como para tocar piano, eu preciso praticar. O pianista precisa de um professor por um bom tempo. Até ter condições de caminhar sozinho. O professor alfabetizador precisa de um formador também por um bom tempo, até ter condições de prosseguir sozinho ou quem sabe até se tornar um formador.

Esta pesquisa revelou a importância de um trabalho conjunto entre pesquisadores e professores, de maneira a conduzir os professores à autonomia de pensar a própria prática e ser capaz não apenas de compreender as teorias de alfabetização, mas de relacioná-las às ações num processo contínuo de reflexão na ação e sobre a ação, agindo por conhecimento e com fundamento e não por intuição ou imitação de práticas de seus pares.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, Marilyn Jager. *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores: (o caso do Recife)*. 344 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira, 1999.

AZEVEDO, Maria Amélia; PRADO, Elizabeth Camargo. *Alfabetização Hoje*. São Paulo: Cortez, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiane. In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola. (Org.). *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre *et al.* *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2003. 746 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Matrizes de Referência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2003. 18 p. (Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livreto.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2008.

CHARTIER, A. M. *Práticas de leitura e escrita*. História e atualidade. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.

COLEÇÃO INSTRUMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO. *Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos*. Belo Horizonte: CELAE/FaE/UFMG, 2005. (Cadernos 1 a 7).

COSTA, Rosimeire Reis Ribeiro da. *A construção da alfabetização na 1ª série*. 198 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

DEWEY, John; CUNHA, Marcus Vinicius da; CAVALLARI FILHO, Roberto. *Democracia e educação; capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2007. 134 p.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (Org.). *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, Emília. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRADE, Isabel Cristina da Silva. Alfabetização Hoje: onde estão os métodos? *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, vol. 9, n. 50, p. 16, 29 mar./abr. 2003.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Isabel Pereira. (Org.). *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros*. (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2006.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. Colaboração: Maria Helena de Andrade Magalhães; Stella Maris Borges. 8. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. 255 p.

FRIEDMANN, Adriana. *O brincar no cotidiano da criança*. São Paulo: Moderna, 2006.

FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. *Psicologia e Trabalho Pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

GATTI, Bernadete. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Editora Plano, 2002.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa Colaborativa. Investigação, formação e produção do conhecimento*. Brasília: Liber livro Editora: 2008.

INEP. Disponível em: <[http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com\\_Content&task=view&id=10&Itemid=13](http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_Content&task=view&id=10&Itemid=13)>. Acesso em: 28 jan. 2009.

KSHIMOTO, Tzuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cortez, 2001.

KSHIMOTO, Tzuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LISTON, D. P; ZEICHNER, K. M. *Formacion Del profesorado y condiciones sociales de la escolarizacion*. Madrid: Ediciones Morata, 1997.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: FAPESP, 1999. 238 p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. *Acompanhando e Avaliando*. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, SEE/MG, 2003.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SEE nº 1086, de 16 de Abril de 2008. *Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2008. Disponível em: <[https://www.educacao.mg.gov.br/institucional/legislacao/resolucoes/doc\\_details/1072-resolucao-see-no-10862008](https://www.educacao.mg.gov.br/institucional/legislacao/resolucoes/doc_details/1072-resolucao-see-no-10862008)>. Acesso em: 21 mar.2010.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos Cunha (Org.). *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

RIZZO, Gilda. *A importância do lúdico na aprendizagem, com auxílio dos jogos*. In: *Associação Brasileira de Brinquedoteca*. Disponível em: <<http://www.brinquedoteca.org.br/si/site/0018031?idioma=portugues>>. Acesso em: 5 abr. 2010.

SANTOS, Marli P.; CRUZ, Dulce R. M. O lúdico na formação do educador. In: SANTOS, Marli Pires do. *O lúdico na formação do educador*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997

SCLAIR-CABRAL, Leonor. *Reconhecimento das invariâncias por neurônios reciclados*. Belo Horizonte: CEALE, 2010. (Artigo apresentado no CEALE DEBATES 2010).

SCLAIR-CABRAL, Leonor. *As descobertas das neurociências para a alfabetização e a leitura*. Belo Horizonte: CEALE, 2010. (Artigo apresentado no CEALE DEBATES 2010).

SHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Ceris, S. Ribas da. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Isabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. (Org.). *Alfabetização e Letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2008.

SIQUEIRA, Sueli. *O trabalho e a Pesquisa Científica na construção do conhecimento*. Governador Valadares: UNIVALE, 2002.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial ad escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. *Cadernos de pesquisa*. n. 52, fev. 1985. p. 19-2.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte vol. 9, n. 52, p. 14-21, jul./ago. 2003a.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. ANPED, Poços de Caldas, 5-8 out. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semagdasoares.doc>>. Acesso em: 7 set. 2005b.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUTO, Kely Cristina Nogueira. *As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte*. Tese (Doutorado). 256 f. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEBEROSKY, Ana. *Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRINDADE, Vivian Cristina Matos. *Imagens concepções e práticas de leitura e escrita em sala de aula: memórias de professores de Carandaí, MG nas décadas de 1940 a 1970*. Dissertação (Mestrado). PUC-MG, 2006.

UOL EDUCAÇÃO (2007), “No Ideb, 'pior' cidade raspa nota zero; maioria tira menos de 5”, 26 de abr. de 2007. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/educacao/ultnot/ult105u5241.jhtm>>. Acesso em: 28 jan. 2009.

UOL EDUCAÇÃO (2007), *Pisa 2008: SP reduz média do País em leitura e ciência*. 4 de dez. de 2007. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2007/12/04/ult4528u213.jhtm>>. Acesso em: 28 jan. 2009.

VYGOSTKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WEINENBERG, Mônica; PEREIRA, Camila. Você sabe o que estão ensinando a ele? *Revista Veja*. Edição 2074, Ano 41, n. 33, 20 de ago. de 2007. 72 p.

ZACCUR, Edwiges. Aprendiz de modelo ou modelo de aprendiz? In: GARCIA, Regina Leite. *A formação da professora alfabetizadora*. São Paulo: Cortez, 2003.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. *Saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico*. 252 p. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 2005.

## APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS / UFMG  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO / FAE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Venho, através deste, autorizar a realização da pesquisa “Dos saberes teóricos aos saberes da ação: a construção de concepções e práticas alfabetizadoras” na instituição Escola \_\_\_\_\_, localizada à Rua/Avenida \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_, Governador Valadares, Minas Gerais, Telefone: \_\_\_\_\_, CNPJ nº \_\_\_\_\_.

Declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Governador valadares, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Direção da Escola

Se tiver dúvidas sobre o estudo, contatar os pesquisadores, Profa. Marildes Marinho da Silva (Orientadora) ou Erciléia Batista do Espírito Santo (Mestranda), pelos telefones: (031)3499-5329– (33) 3271-8953

Comissão de Ética em Pesquisa (COEP) - Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627 - Prédio da Unidade Administrativa II, 2º andar, Pampulha, Belo Horizonte/MG. Fone: (31)3499-4592

## APÊNDICE B

Universidade Federal de Minas Gerais  
 Faculdade de Educação  
 Programa de Pós-graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social  
 Linha de Pesquisa:  
 Espaços Educativos, Produção e Apropriação de Conhecimentos  
 Sub-linha de pesquisa: Educação e Linguagem

Governador Valadares, 01 de novembro de 2007.

Prezados Pais e Responsáveis:

Com o intuito de contribuir com os estudos no campo da Educação, especificamente com os estudos sobre Alfabetização e Letramento, será desenvolvida uma pesquisa, na turma de seu(sua) filho(a), que tem por objetivo observar as práticas de alfabetização desenvolvidas pela professora alfabetizadora.

Gostaria de esclarecer que a pesquisa utilizará os seguintes procedimentos para coleta de dados: a observação diária da prática da professora, gravação das aulas através de áudio e vídeo, entrevistas com a alfabetizadora responsável pela turma e análise do material didático a ser utilizado.

Esclareço também que a participação de seu(sua) filho(a) será de forma indireta, uma vez que o sujeito da pesquisa é a professora alfabetizadora.

Certa de poder contar com a colaboração dos senhores, agradeço antecipadamente e envio o Termo de Consentimento que deverá ser assinado.

Atenciosamente,

---

Erciléia Batista do Espírito Santo  
 Pesquisadora – Mestranda  
 Programa de Pós-Graduação – FaE/UFMG  
 Orientadora: Marildes Marinho da Silva

-----

### Termo de Consentimento

Autorizo meu filho/minha filha \_\_\_\_\_ da turma da professora \_\_\_\_\_ a participar da pesquisa sobre “Dos saberes teóricos aos saberes da ação: a construção de concepções e práticas alfabetizadoras”, que será desenvolvida no ano de 2009.

---

Assinatura: Pais ou Responsável

## APÊNDICE C

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS / UFMG**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO / FAE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar, como sujeito, da pesquisa “Dos saberes teóricos aos saberes da ação: a construção de concepções e práticas alfabetizadoras”.

Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento.

O processo de coleta de dados será realizado por meio da observação em sala de aula, podendo ser utilizada a gravação em áudio e vídeo. Serão realizadas entrevistas com o objetivo de compreender as concepções teóricas que subsidiam sua prática.

A pesquisa tem por objetivo analisar as práticas de alfabetização que são desenvolvidas pela alfabetizadora durante a sistematização do ensino da leitura e da escrita.

Eu, \_\_\_\_\_ RG nº \_\_\_\_\_,

CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo em questão como sujeito pesquisado. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora Erciléia Batista do Espírito Santo sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Estou ciente de que esta pesquisa não tem fins lucrativos e que não terei direito a nenhuma remuneração referente à mesma. Os resultados poderão ser divulgados por meio de livros, revistas, artigos, eventos científicos e na Web.

Fui informada de que meu nome não será divulgado e que as gravações em áudio e vídeo serão utilizadas apenas como banco de dados para análise. Fui informada também que os dados serão utilizados visando uma melhor compreensão do processo de alfabetização e letramento dos alunos, permitindo uma reflexão sobre os fenômenos investigados.

Estou ciente de que tenho o direito, em qualquer tempo e por qualquer motivo, de retirar-me da pesquisa, bem como de obter toda informação que lhe diga respeito.

Governador Valadares, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Assinatura  
 Sujeito da Pesquisa.

Se tiver dúvidas sobre o estudo, contatar os pesquisadores, Profa. Marildes Marinho da Silva (Orientadora) ou Erciléia Batista do Espírito Santo (Mestranda), pelos telefones: (031)3499-5329–(33) 3271-8953

Comissão de Ética em Pesquisa (COEP) - Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627 - Prédio da Unidade Administrativa II, 2º andar, Pampulha, Belo Horizonte/MG. Fone: (31)3409-4592



**ANEXO 1 – Primeira parte**  
**Algumas criações da professora Laura**



FIGURA 24 – Algumas das criações de Laura:

a) Nina Alfabeto

b) Zé Alfabeto

c) Nina Retângulo

d) Nina Círculo

e) Nina Triângulo e Nina Quadrado

f) sacolas viajantes (sacolas para carregar livros literários atrás das sacolas viajantes sacolas de guardar atividades e no fundo um alfabeto ilustrado)

**ANEXO 1 – Segunda parte**  
**Algumas criações da professora Laura**

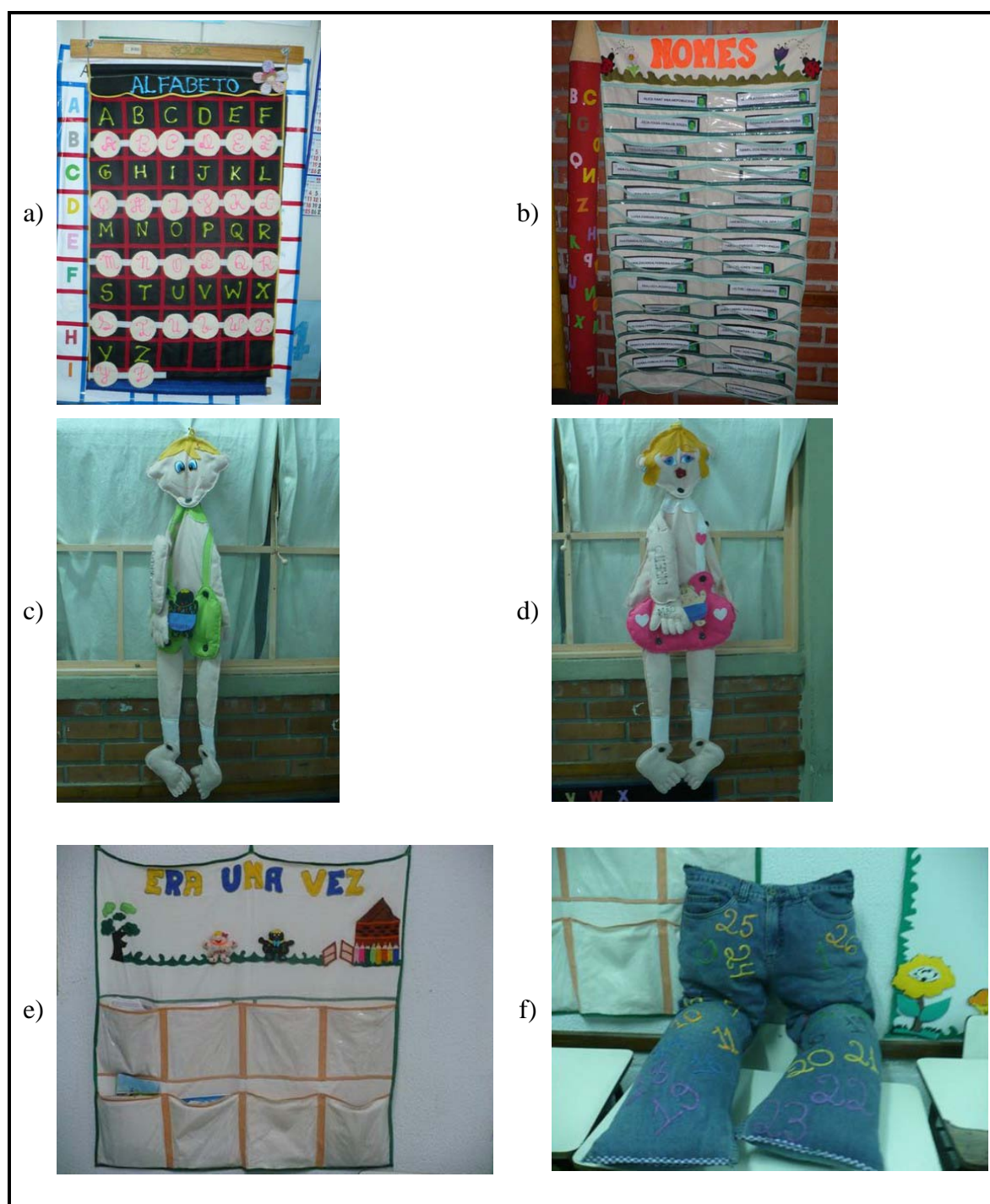


FIGURA 25 – Algumas das criações de Laura

- a) Quadro de roupas do dia e da noite (alfabeto com letras maiúsculas, minúsculas, de imprensa e cursiva)
- b) Fichário com os nomes da crianças ao lado de um lápis gigante com as letras do alfabeto
- c) Boneco do corpo humano masculino
- d) Boneco do corpo humano feminino
- e) Quadro com bolsos para guardar livros literários
- f) Almofada com roupa do dia e da noite de números

**ANEXO 1 – Terceira parte**  
**Algumas criações da professora Laura**

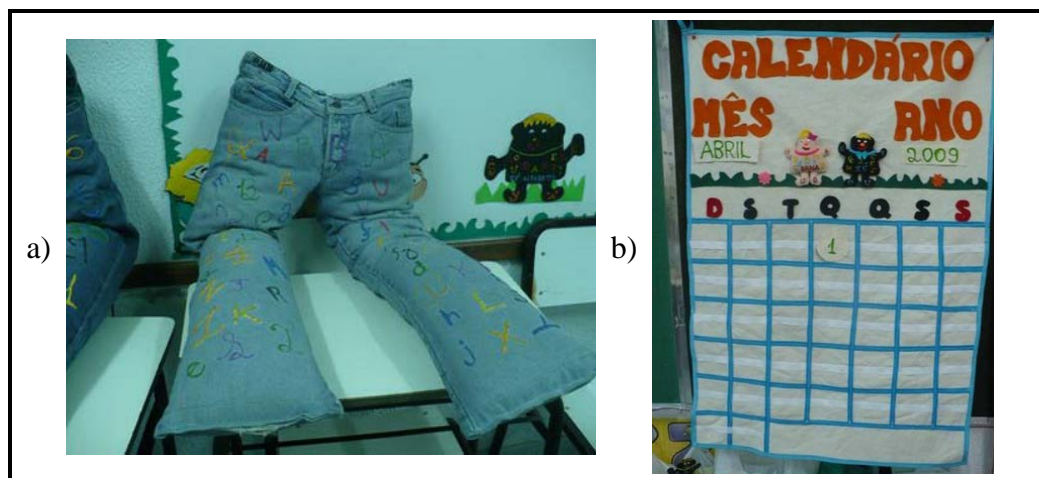


FIGURA 26 – Algumas das criações de Laura

a) Almofada com roupa do dia e da noite de letras

b) Calendário com fichas que utilizam velcro para colar no quadro



## ANEXO 2

## Atividades de sala de aula


Atividades aplicadas por Cintia em sua sala que considerei fracas para o nível da turma

**Nina e Zé**  
 Bonecos amigos da Alfabetização

Nome: \_\_\_\_\_  
 Data: 16/02/2008 1º ANO 1º

## RECORTANDO E APRENDENDO

RECORTE LETRAS DE REVISTAS E FORME O SEU NOME.



RESPOSTA:  
 QUANTAS LETRAS TEM O SEU NOME? cinco  
 O SEU NOME TERMINA COM A LETRA N  
 QUAL É A TERCEIRA LETRA DO SEU NOME? L  
 QUANTOS PEDACINHOS TEM O SEU NOME? 5

PINTE UM QUADRINHO PARA CADA PEDACINHO DO SEU NOME.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Mamãe → levar a [redacted] escrever por favor!

ESCREVA O NOME DE SUA ESCOLA.  
 [redacted]

CIRCULE TODAS AS LETRAS QUE TÊM TAMBÉM NO SEU NOME.

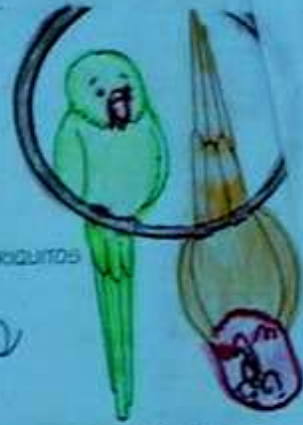
Nome: \_\_\_\_\_

Professora: \_\_\_\_\_

*Incompleto*

# O QUE É, O QUE É?

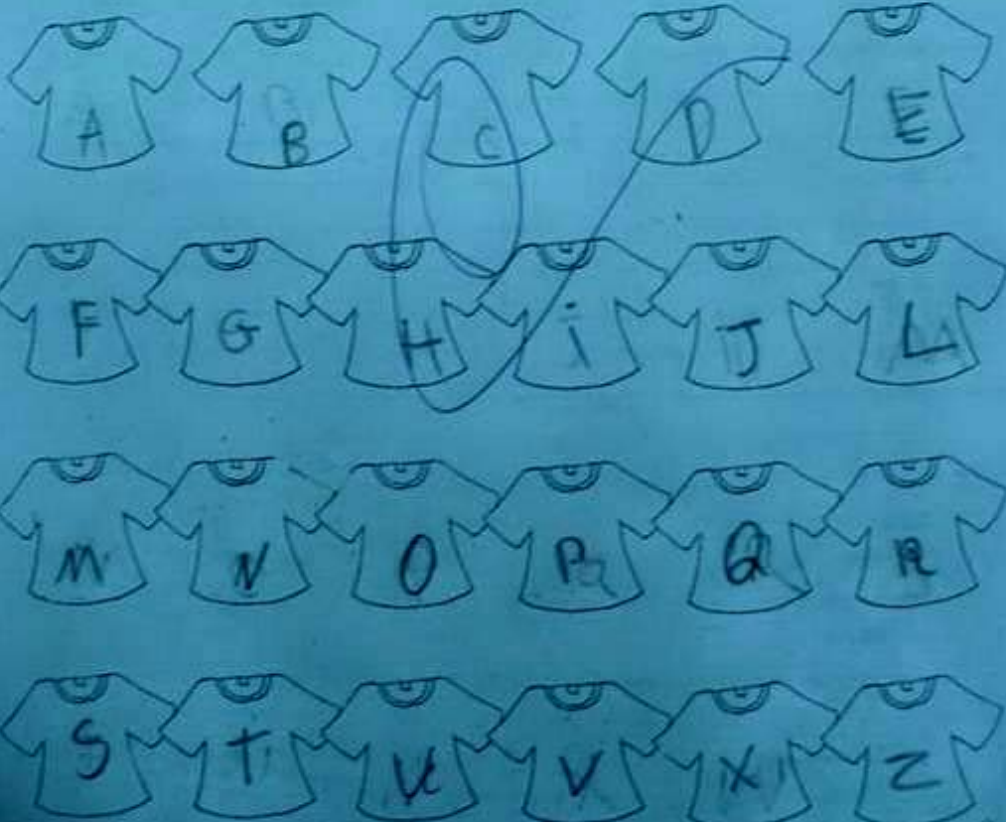
SÃO 23 IRMÃZINHAS,  
DIFERENTES, CALADINHAS.  
SE COMBINÁ-LAS SOUBERES,  
DIRÃO TUDO O QUE QUISESERES.



FOLCLORE

*leopal 1902*

OS ALUNOS LAVARAM AS SUAS CAMISETAS. ELAS DESBOTARAM E AS LETRAS SUMIRAM. VAMOS ESCREVE-LAS NOVAMENTE? *Verônica*



DEVER DE CASA

1) RECORTE DUAS PALAVRAS DE JORNAL OU REVISTA QUE COMEÇAM COM AS LETRAS ABaixo

**E** EQUIPAMENTOS ELETRÔNICA

**I** Ibituruna INFORMATICA Interdata

**O** OHOTO Ômega OTICAS Ouvir

02  
03 **A** anos amor

**U** Unimarcas Univale

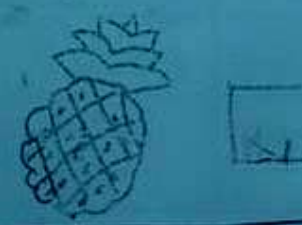
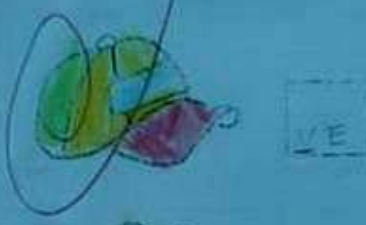
A TIA AMA VOCÊ!!!!



# MOLEZA

Escreva a vogal que termina o nome de cada desenho:

Colorido



## LER & COPIAR:

- AI AI
- OI OI
- EU EU
- UI UI
- UAI UAI
- OU OU
- EIA EIA
- AU AU
- AI AI
- EIA EIA
- EU EU
- OU OU
- UAI UAI
- IA IA
- OI OI
- AU AU

NOME: \_\_\_\_\_

ESCOLA \_\_\_\_\_

TIA \_\_\_\_\_





PARA CASA

PARA SALA



# AUTO-DITADO

ESCREVA O NOME DE CADA DESENHO DO JEITO DE CRIANÇA.

06/03



abacaxi



elegante



picolé



parrotinho



gato



palhaço



uvas



chave

ESCREVA O SEU NOME.

[Empty box for writing the student's name]

ESCREVA OS NOMES DE DOIS COLEGUINHAS.

Bruno      Melissa





Nome: \_\_\_\_\_

Data: 06 / 03 / 09 1º ANO 2009

1. NOS QUADROS ABAIXO JÁ ESTÃO ESCRITAS AS VOGAIS. COMPLETE O ALFABETO ESCRREVENDO AS CONSOANTES.

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

2. PINTE DE AMARELO AS VOGAIS DAS PALAVRAS ABAIXO E DE AZUL, AS CONSOANTES.

**PALMA, PALMA, PALMA**

**PÉ, PÉ, PÉ**

**RODA, RODA, RODA**

**CARANGUEJO PEIXE É!**

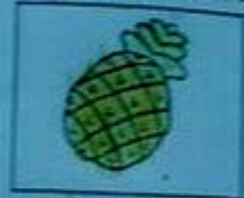


# LIGUE...LIGUE

Ligue os desenhos que começam com a mesma letra.



CASA



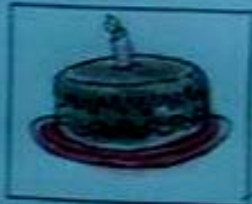
ABACAXI



GATO



CADEIRA



BOLO



BOCA



ANEL



GALO.

12/03

VAMOS LER A PARLENDA?

— ALÔ, TATU TÁ AÍ? *Legal!*  
 — NÃO, TATU NÃO TÁ  
 MAS A MULHER DO TATU TANDO,  
 É A MESMA COISA DO TATU TÁ.

1. PROCURE NA PARLENDA O NOME DO ANIMAL  
 CIRCULE-O.



2. QUANTAS VEZES A PALAVRA TATU  
 RECEU? 4

3. REGISTRE COM  QUADRADOS E PINT  
 NUMERAL CORRESPONDENTE:

0\_1\_2\_3\_4\_5\_6\_7\_8\_9\_10



## ANEXO 4

## Contribuições da pesquisa para as outras professoras da escola

Neste ano de 2009 estudamos sobre os livros do CEALE e o livro de consciência fonológica.

Esses estudos contribuíram de alguma forma com o seu trabalho? Se sim qual deles mais contribuiu.

a) O que você mais gostou e porque?

b) O que você menos gostou e porque?

c) Que sugestões você gostaria de dar para um próximo trabalho?

Obrigada,  
Erciléia Batista

Resposta:

a) Contribuíram demais. Através destes estudos foi que eu realmente consegui me apropriar da proposta do CEALE.

b) O que mais eu gostei foi do estudo sobre a consciência fonológica, porque foi de grande ajuda para meu trabalho com aqueles alunos com maiores dificuldades.

c) Que você desenvolvesse no próximo ano um trabalho semelhante ao realizado em 2009, atuando na orientação da prática do professor. Por enquanto, o nosso muito obrigada.

Neste ano de 2009 estudamos sobre os livros do CEALE e o livro de consciência fonológica.

Esses estudos contribuíram de alguma forma com o seu trabalho? Se sim qual deles mais contribuiu.

O que você mais gostou e porque?

O que você menos gostou e porque?

Que sugestões você gostaria de dar para um próximo trabalho?

Obrigada,  
Erciléia Batista

- Adorei, achei super válido os estudos sobre consciência fonológica, pois me auxiliaram muito dentro da sala de aula nas 2ª e do 3º ano, como também a do 5º ano. As aulas práticas e as trocas de experiências entre nós foi de grande valia.

- Não houve o que menos gostei, apenas o cansaço do dia a dia e que atrapalhou um pouco.

- Gostaria de continuar com os estudos.

Neste ano de 2009 estudamos sobre os livros do CEALE e o livro de consciência fonológica.

Esses estudos contribuíram de alguma forma com o seu trabalho? Se sim qual deles mais contribuiu.

O que você mais gostou e porque? Gostei de tudo, pois achou bem, porque a minha alfabetização. Foi excelente as atividades e contribuíram fonologicamente.

O que você menos gostou e porque?

Que sugestões você gostaria de dar para um próximo trabalho?

Continuar com este tipo de trabalho, mais como foi e bem para ampliar nos conhecimentos.

Obrigada,  
Erciléia Batista



**ANEXO 5****Professora Laura contando história para os alunos**

LAURA contando História caracterizada de branca de neve utilizando o violão como auxílio.



## ANEXO 6

### ENTREVISTA COM ERICA – Retorno sobre uma atividade em 6 abr. 2009

**Erciléia:** O Erica. eu queria conversar sobre a atividade pra saber assim que que vc achou, o que que vc pensou, quais foram as suas impressões, que que vc achou...

**Erica:** Eu gostei muito da atividade. Gostei muito porque eu achei que eles, eles me surpreenderam, os meninos. Eu achei que alguns não né? Sempre tem aqueles que tem mais dificuldade.

**Erciléia:** Ma svc viu que foram poucos né?

**Erica:** Mas foram poucos, Então eles pegaram é... olhavam lá... formavam uma pal. Uma palavra e com isso acontecia é... aquilo que você falou comigo, eles refletiam como que eu vou formar essa palavra... né? e.. também, depois eu fiquei pensando lá na atividade e fui vendo que a gente trabalhou uma outra capacidade, me parece que é a capacidade 10 que é quando é ela pega a informação do texto. Então quando ele olhou lá por exemplo a palavra PODE. Ele olhou no texto e ele formou a palavra eu trabalhei a capacidade 10

**Erciléia:** Ela trabalhou uma outra também que eu to me lembrando o número dela agora que é a capacidade de... reflexão sobre o código, eu não to lembrando qual que é essa, que faz aquela análise da... tem mais uma aí, depois eu vou lembrar. Que é porque a criança faz a reflexão sobre... sílabas como é que... que letra que põe, que... eu esqueci qual que é o número... eu não sei de cor aqueles números das capacidades... e teve a da busca no texto né? Essa... foi ótima!

**Erica:** Muito boa, muito boa mesmo, eu gostei, é... acredito que da próxima vez, que vai ser amanhã, que eu vou fazer.

**Erciléia:** Ah! Amanhã vc vai fazer? Aí vc vai fazer com um grupo só?

**Erica:** Com um grupo só.

**Erciléia:** Porque vc viu que uma das dificuldades é um grupo grande pra você dar assistência né? Porque esse tipo de atividade você precisa fazer interferência com as crianças vc não pode deixar ela jogar sozinha.

**Erica:** O tempo todo. O tempo todo, então amanhã eu quero fazer e... já vou, já até separei os jogos. Alguns vão começar comigo primeiro né? que eu vou trocar vai ter hora que quen tá jogando vem pra cá vai forma palavrinhas, mas o primeiro grupo eu quero os que tiveram dificuldade.

**Erciléia:** Porque é exatamente com esses que você vai ter um tempo maior agora pra levá-los a compreender como é que funciona essa coisa de pensar nos sons, escolher a letra,

**Erica:** Exatamente, então amanhã eu quero pegar os que estão com dificuldade (palavras confusas) porque eu já estou preparando um outro jogo, uma outra é... Essa agora eu peguei com palavras só com a letra B vou dar uma atividade que é aquilo que eu te falei do ditado recortado aí então eu vou fazer primeiro o ditado recortado. Qual palavra você acha que é a palavra BOCA? Aí tem um desenhinho da boca e tem o lugarzinho de colar e vou deixar colar onde que eles acharem como se fosse uma sondagem né? o que eles acharem aí depois a gente vai é... eu vou colocar as palavras no quadro, nós vamos ler... me parece que eu separei cinco palavras, e depois eu vou, vou fazer, mas aí eu vou fazer assim... é... fazer com todo mundo, vou, vou colocar de dois em dois, aí vou fazer com todo mundo pra eles olharem no quadro, porque aí vai ser mais fácil porque vão ser palavras soltas...

**Erciléia:** E em duplas também é mais tranqüilo porque se você colocar um mais adiantadinho com o outro que com mais dificuldade, esse que tá mais adiantado ele ajuda o outro, mesmo que ele fale qual letra que é mas o outro já tá pensando né? Então... um vai ajudar o outro e isso facilita também numa sala mais cheia...

**Erica:** Exatamente, porque vinte e oito crianças, de todo jeito que você pensa Erciléia não dá...

**Erciléia:** É complicado.

**Erica:** É complicado...

**Erciléia:** Acho que foi a única complicação a atividade né?

**Erica:** Foi a única, a única, não teve outra.

**Erciléia:** Agora de um modo geral, foi... eu achei muito interessante.

**Erica:** Nossa, eu gostei muito, gostei muito, não paro mais de fazer (rindo)

**Erciléia:** Rindo...

**Erica:** Achei muito boa!

**Erciléia:** Vc falou pra aquela pessoa que te disse que não funcionava? Vc falou que deu certo?

**Erica:** Não deu nem confiança...

**Erciléia:** Risos

**Erica:** falei olha aqui deu certinho, levei a folha... deu certinho, olha aqui o tanto de palavras que eles formaram... Ah! Tá...

**Erciléia:** (rindo) É... porque agora não quer né? dar o braço a torcer (rindo)

**Erica:** Exatamente, e é uma pessoa que precisa aprender porque tá com uma turma difícil... entendeu?

**Erciléia:** Pois é!

**Erica:** mas tudo o que vc fala... Ah! Eu já fiz isso, eu to fazendo isso...

**Erciléia:** Que que vc achou da questão da motivação também? porque eu notei que eles todos ficaram empolgados, não ficou nem um sem ficar interessado em formar a palavra...

**Erica:** E nahora que eu falei assim, olha hoje nós vamos é... fazer, brincar com um joguinho... ôba! Quando eu falei assim nós vamos formar palavras, ah!

**Erciléia:** Aí desanimou.

**Erica:** É... Mas aí quando né? Quando chegou que né? Que todo mundo, eles viram todo mundo fazendo e formando as palavras, então aí todo mundo empolgou. Né? Foi muito bom

**Erciléia:** Como è que chama aquela que tava aqui formando um monte a...

**Erica:** a M.



**Erciléia:** A M. Gente eu achei incrível porque ela é esperta demais né?

**Erica:** Muito.

**Erciléia:** Ela olhava aqui achava a palavra, eu pergunta que palavra você fez? Ela pra lembrar, pra ler ela vinha aqui na parlenda ela ia falando a parlenda e apontando ela descobria qual palavra que era, depois eu falava vai mostrando pra mim os pedaços aí ela lia direitinho do jeito que era ... e formou um punhado de outras que nem estavam na parlenda

**Erica:** Ela formou CABO, né? ela formou muitas outras

**Erciléia:** Formou varias, quanto sílabas deram pra ela coordenar ela conseguiu formar

**Erica:** Ela falou comigo assim. Ela não falou comigo não, ela falou com alguém assim, contou, um, dói, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, eu já formei nove palavras... ainda bem que você tava aqui porque eu pensei assim nó a menina formou as palavras todas, eram nove palavras né? E a outra professora falou que nove palavras pra eles eram muitas. Eu pensei assim menos de nove fica muito fácil. Daqui a pouco todo mundo já formou t. Vamos supor... cinco palavras. Vc que a ERICA rapidinho formou nove.

**Erciléia:** Você fez as sílabas com nove palavras?

**Erica:** Com nove palavras.

**Erciléia:** Não mas aí o interessante é exatamente isso que a criança ela pode extrapolar ela não precisa ficar presa naquelas que são as palavras da parlenda não

**Erica:** É isso mesmo

**Erciléia:** Até pra te dar mais sílabas e mais possibilidades de formar o legal é com mais quantidades mesmo

**Erica:** Pois é aí essa professora falou Ah! Não eu acho que são muitas palavras não dá para eles fazerem não. Aí eu pensei assim não! Dá sim

**Erciléia:** Isso também é um problema achar que tem que limitar demais a quantidade controlar demais a escrita. A partir de um tempo que você tiver agora brincando com essas palavras, vamos supor assim que você brinque mais uns quinze dias, vinte dias, começa depois a dar produção espontânea. Vou trazer outras idéias pra você de produção espontânea, produção espontânea, produção livre, porque aí vc já vai ter tido um tempo com eles brincando, jogando e refletindo vc vê que entrou ali letras, sílabas, automaticamente nas atividades que vc vai fazendo eles já vão diferenciando o que que é número, né? Vão obrigatoriamente aprendendo o nome das letras porque com o grupo que eu fiquei ali mesmo eu mandava olhar aqui no alfabeto né? Aí eles tinham que olhar, qual que é F tia? Eu ó começa do A e conta vc vai descobrir qual que é o F.

**Erica:** Aí eles iam falando todas né?

**Erciléia:** É. Aí ela ia passando até chegar F. Ah! O F é aquela. Não lembrava do formato olhava ali. Né? A forma da letra.

Erica: Outra coisa que essa atividade me fez muito bem foi assim. Lá no curso que a gente fez a Mi. batia na mesma tecla. A criança que não tem consciência dos fonemas ela não lê. Nós tivemos um problema o ano passado, um problema numa escola tal aí que a moça tava com quinze anos e não lia.

Aí que que nós fizemos fomo lá detectamos o problema e fazendo a sondagem com ela percebemos isso, que ela não aprendia ler porque ela não tinha consciência do fonema. Aí quando... me parece que com quinze dias trabalhando com consciência do fonema com ela a menina leu, né? Então eu vim de lá com essa angústia, como eu vou fazer...

**Erciléia:** pra levar a consciência...

**Erica:** pra levar a consciência fonológica, né? Porque as pessoas que falaram isso lá são pessoas que entendem de alfabetização né? Então eu preciso disso. Aí vc veio com essa idéia...

**Erciléia:** e nessa atividade você que o temo todo elas tem que pensar no fonema

**Erica:** no fonema, o tempo todo pensando no fonema

**Erciléia:** exatamente e tem que descobrir, e pra ler... por isso que não vale na... na brincadeira só formar, porque tinha uns copiando do quadro, aí já... não.... vc não vai copiar, eu quero que você forme aqui pelas sílabas, aí se vc quiser ajudar, por exemplo, a palavra BIGODE, naquele grupinho que eu fiquei né? Tinha um menino que tava copiando tudo aí eu falei não... não copia agora não. Vamos, vamos pensar na palavra BIGODE, como que vc vai escrever BIGODE? Vamos olhar aqui nos pedacinhos, encontra o BI depois o GO depois o DE. Depois da segunda palavra que eu fui trabalhando com eles na terceira eles já conseguiam achar sozinhos

**Erica:** Pois é. Então vc vê é a consciência fonológica

**Erciléia:** É a consciência fonológica que ele não tinha e naquele momento ele passou a perceber.

**Erica:** Então amanhã se Deus quiser eu vou fazer de novo

**Erciléia:** Então teoricamente agora, a gente tá assim a gente tá teorizando a atividade né e vc viu teoricamente que vc alcançou mais capacidades... porque o importante que u tava querendo fazer vcs verem Erica era exatamente isso vc não precisa trabalhar com uma capacidade apenas. Se vc ficar muito tempo nesse foco de fazer memorizar o alfabeto de fazer é... diferenciar o que que é letra, quer dizer tem atividades que vc vai fazendo e que isso vai acontecendo automaticamente e vc vai alcançando mais coisas ainda. Porque a consciência fonológica vc tem, vc tem que que começar a trabalhar com ela desde cedo

**Erica:** É verdade...

**Erciléia:** Não é porque agora vc já detectou logo quem tá com dificuldade nisso e trabalha em cima de quem tá com dificuldade porque os outros que pegaram facilmente num instantinho eles vão... o grupo da meninas aqui né? Onde tava a M. Aquele outro grupinho aqui, aquelas meninas formaram cada palavra (rindo)

**Erica:** (rindo) Por isso que eu te falei que a Me. Fez tanta graça ela chegou pra mim assim com o MA e o BO, olha que que eu formei, que palavra é essa? MABO. Eu falei assim é, mas existe essa palavra? Não mas eu formei (risos)

**Erciléia:** (risos)

Erica: É formou (risos)

[...]

**Erciléia:** Então É rica atividade não é?

**Erica:** Muito rica, muito, eu gostei muito, muito, muito. A atividade é o que eu estava precisando. Porque estava fraco.

**Erciléia:** Exatamente. Agora vc vai ter a oportunidade de fazer isso toda semana, pelo menos duas vezes na semana aí vc vai ver como que eles vão deslanchar.

**Erica:** É porque eu já marquei pra mim que eu vou fazer na terça e na quinta, porque na segunda tem Educação Física e na quarta tem Educação Religiosa e cinquenta minutos que eu fico sem...

**Erciléia:** Já te atrapalha né?

**Erica:** Já me atrapalha.

**Erciléia:** E vc tem outros conteúdos né Erica? Vc tem que organizar mesmo seus conteúdos. Mas aí eu vou te sugerir depois é... é... vou dar uma sondada, eu não tive tempo esse fim de semana porque eu dei aula no sábado, mas eu vou dar uma sondada em atividade a partir de textos, né? Eu to com um material muito bom que eu deixei com a L. mas eu levei pra casa para dar aula, é um livro que tem muitos projetos de trabalho a partir de... muita sequencia didática, aquilo nem chega a ser projeto não, mas muita sequencia didática com texto enumeativo, que que é texto enumerativo, com texto de... expositivo, com texto informativo, aí ele tem um trabalho a partir de produção de texto mesmo com crianças que ainda não lêem e não escrevem. Aí vc faz consciência fonológica também a partir desses textos, vc faz diferenciação de desenho de letra de número... a partir de textos concretos do dia-a-dia. Porque com isso que vc vai fazer ERICA vc vai trabalhar também a coerência no pensar um texto mesmo que oralmente com vc anotando no quadro, eles já vão aprendendo que que é produção de texto. Isso já vai facilitar a sua vida. Vc não precisa esperar um momento lá no final pra... Ah! Agora eles tão lendo, agora eu vou trabalhar texto. Quando eles pegarem e chegarem ao nível assim alfabético já de uma vez, que que vc vai fazer, já parte pra produção rica, porque eles já vão conhecer os gêneros, a estrutura de cada gênero. Vc vai ver o trabalho vai ficar rico e vai caminhar depressa. E aí...

**Erica:** É isso que eu preciso caminhar mais rápido, sabe?

**Erciléia:** É porque se vcs ficarem... gente o bimestre encerra agora no final de abril, se vc ficarem com, olha fevereiro, março e abril, se vcs ficarem só com atividades de diferenciação de desenho, letra, número e alfabeto, vcs já podiam tá com um trabalho de consciência fonológica a muito tempo. E aí eu tenho também muita coisa legal sobre consciência fonológica que eu vou trazer pra vcs até com proposta de atividades

**Erica:** Ah! Eu quero.

**Erciléia:** E aí quem sabe, até fazer um estudinho mesmo né? do que que é o fonema, como que a gente trabalha com essa perspectiva. Porque eu acho que isso que falta, no mais o trabalho, vcs tão caminhando bem legal mesmo né? Mas essa compreensão de como fazer arrancar a criança aí e deixar assim mais solta mais livre... porque o que eu tenho observado não só aqui mas também em outros lugares é esse controle da escrita pra que a Cr não escreva errado, né? porque não pode faltar uma letra, mas se a gente controla demais vc não consegue perceber as hipóteses

**Erica:** É verdade,

**Erciléia:** Que a criança tá fazendo não é? Vc concorda comigo?

**Erica:** concordo

**Erciléia:** E aí com uma atividade dessa vc vê claramente, aquela menina como é que chama ela a... que eu tava...

**Erica:** S.

**Erciléia:** A S. gente, que gracinha né? Tava escrevendo MACACA, tem A e o CA, tem A e outro CA também tem A (risos) São três A, mas é muito lindo né?

**Erica:** (risos) Muito a gente vê assim na hora...

**Erciléia:** Vc vê na hora o resultado. E foi ótimo...

**Erica:** É muito bom, gostei muito..

**ANEXO 7**  
**Estrutura física da escola**

Biblioteca



Sala onde se guarda os jogos também usado pelas crianças do tempo integral no turno da manhã.



Sala dos professores.



Quadra para esportes, Educação Física e eventos. Nos fundos após a quadra, um pequeno parque. Do lado esquerdo a cantina e outro espaço com palco para apresentações e teatros.





Sala de informática e movimento:

